

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



L'intégration d'un élève avec une déficience intellectuelle dans les degrés 1H-2H

Formation préscolaire et primaire

Mémoire de Bachelor de Citherlet Rebecca et Rottet Lauriane

Sous la direction de Brahier Agnès

Porrentruy, mars 2013

Cinq mots clés :

- ✓ Intégration
- ✓ Bénéfices
- ✓ Collaboration
- ✓ Organisation
- ✓ Relation

Résumé

Nous avons choisi la thématique de l'intégration scolaire au cycle 1 pour notre mémoire professionnel. Nous désirions découvrir les moyens mis en place afin de faciliter l'intégration d'un élève avec une déficience intellectuelle dans une classe 1H-2H. Nous souhaitons également connaître les buts, les bénéfices, les difficultés que peut provoquer une intégration scolaire.

Pour débiter notre travail, nous nous sommes renseignées sur des aspects historiques concernant le handicap en Suisse afin d'en connaître son évolution et comprendre ce qu'il se passe actuellement lorsqu'un enseignant intègre un enfant en situation de handicap au sein de sa classe. En effet, nous savions que cette thématique de l'intégration était d'actualité et qu'elle était en plein changement. Il nous semblait également essentiel de nous familiariser avec les textes de la loi scolaire pour le canton du Jura afin de savoir quelle était la place de l'intégration au niveau politique.

Nous avons ensuite défini le concept de handicap et celui d'intégration. Nous avons pris connaissance des différentes manières d'intégrer afin de discerner le modèle d'intégration employé dans le canton du Jura.

Après nous être imprégnées de la littérature concernant l'intégration scolaire, nous avons élaboré un guide d'entretien qui nous a permis de questionner dix enseignantes jurassiennes des classes 1H -2H sur leur expérience concernant l'intégration. Par ce procédé, nous désirions prendre connaissance de ce qu'implique une intégration scolaire pour l'enseignant. Nous exposons trois éléments qui ressortent de notre analyse. Le premier est l'importance de la collaboration entre les différents protagonistes (l'aide externe, les parents de l'enfant intégré) lors d'une intégration.

Le deuxième élément concerne l'aide externe qui est présente dans la classe lors de l'intégration de l'enfant avec une déficience intellectuelle et qui est essentielle au bon fonctionnement de ce processus. Pour terminer, le troisième élément traite de l'organisation nécessaire pour accueillir un élève en situation de handicap.

Remerciements

Tout d'abord, nous tenons à remercier les enseignantes qui ont accepté de nous accorder une partie de leur temps afin de répondre à nos questions. Ces différents entretiens nous ont permis d'enrichir notre mémoire professionnel ainsi que nos connaissances en matière d'intégration.

Nous remercions également Daniel Rottet et Priscilla Citherlet pour la relecture ainsi que la correction de notre travail.

Enfin, nous souhaitons adresser un remerciement tout particulier à Madame Agnès Brahier pour son soutien, ses conseils ainsi que l'accompagnement dont nous avons bénéficié tout au long de l'élaboration de notre mémoire professionnel.

TABLE DES MATIERES

1	INTRODUCTION	8
2	HISTORIQUE DE L'EVOLUTION DE LA PERCEPTION DU HANDICAP	10
2.1	Avant les années 1800	10
2.2	Au début du 19e siècle	10
2.3	De 1880 à 1930	11
2.4	De 1930 à 1960	11
2.5	De 1960 à 1990	12
2.6	De 1990 à aujourd'hui	13
2.6.1	<i>Accord intercantonal</i>	13
2.6.2	<i>Lois dans le Jura</i>	13
3	HANDICAP	14
3.1	Provenance	14
3.2	Définition du handicap mental	14
3.3	Dans la société	15
4	INTEGRATION	17
4.1	Insertion, assimilation, inclusion et intégration	17
4.1.1	<i>Conditions à l'inclusion</i>	19
4.1.2	<i>De l'intégration à l'inclusion</i>	19
4.2	Défi pour la société	19
4.3	Difficultés d'intégrer	20
4.4	Peur des enseignants	21
4.4.1	<i>Sentiment des enseignants</i>	21
4.4.2	<i>Maladie</i>	22
4.4.3	<i>Plus de travail</i>	22
4.5	Risques de l'intégration	23
4.6	Bénéfices de l'intégration	24
4.6.1	<i>Bénéfices pour l'élève avec une déficience intellectuelle</i>	24
4.6.2	<i>Bénéfices pour les élèves ordinaires</i>	25
4.7	But de l'intégration	26
4.8	Pistes pour une intégration réussie	27
4.8.1	<i>Aide et réseau</i>	27
4.9	Parents face à l'intégration	27
4.9.1	<i>Parents des enfants ordinaires</i>	27
4.9.2	<i>Parents des enfants ayant une déficience intellectuelle</i>	28
4.10	Critiques des enseignants des classes ordinaires	29

4.11	Enfant avec une déficience intellectuelle face à l'intégration.....	29
5	LIENS RELATIONNELS DANS LA CLASSE D'INTEGRATION.....	30
5.1	Elève avec une déficience intellectuelle - enseignant.....	30
5.2	Elève avec une déficience intellectuelle - élèves ordinaires.....	30
5.3	Elève avec une déficience intellectuelle - savoir.....	31
6	QUESTION DE RECHERCHE.....	32
7	DEMARCHE METHODOLOGIQUE.....	35
7.1	Entretien semi-directif.....	35
7.2	Présentation du guide d'entretien.....	35
7.3	Enseignantes interrogées et élèves intégrés.....	37
8	RESULTATS.....	38
8.1	Organisation avant l'intégration.....	38
8.1.1	<i>Mise au courant de la venue de l'enfant en situation de handicap dans la classe.....</i>	<i>39</i>
8.1.2	<i>Droit du refus d'intégrer.....</i>	<i>39</i>
8.1.3	<i>Mise au courant des parents des élèves ordinaires d'une intégration.....</i>	<i>39</i>
8.1.4	<i>Introduction de la thématique de la différence.....</i>	<i>40</i>
8.1.5	<i>Formation complémentaire.....</i>	<i>40</i>
8.2	L'organisation pendant l'intégration.....	40
8.2.1	<i>Fréquence de l'enfant intégré dans la classe.....</i>	<i>40</i>
8.2.2	<i>Accueil de l'élève avec une déficience intellectuelle de la part de ses camarades.....</i>	<i>41</i>
8.2.3	<i>Organisation des activités.....</i>	<i>41</i>
8.2.4	<i>Préparation du programme.....</i>	<i>41</i>
8.2.5	<i>Aménagement de la classe.....</i>	<i>42</i>
8.2.6	<i>Temps consacré à l'élève intégré.....</i>	<i>42</i>
8.2.7	<i>Exigences de l'enseignante.....</i>	<i>42</i>
8.3	La collaboration.....	42
8.3.1	<i>Aide externe.....</i>	<i>43</i>
8.3.2	<i>Séances de réseau.....</i>	<i>43</i>
8.4	Les relations entre les différents protagonistes.....	44
8.4.1	<i>Parents des enfants ordinaires.....</i>	<i>44</i>
8.4.2	<i>Relations entre pairs.....</i>	<i>44</i>
8.4.3	<i>Relation enseignante titulaire - enfant avec une déficience intellectuelle.....</i>	<i>44</i>
8.4.4	<i>Collaboration entre les parents de l'enfant intégré et l'enseignante.....</i>	<i>44</i>
8.5	Difficultés rencontrées.....	45
8.5.1	<i>Problèmes langagiers et de comportement.....</i>	<i>45</i>
8.5.2	<i>Soutien obtenu.....</i>	<i>46</i>

8.5.3	<i>Adaptation des activités et durée d'intégration</i>	46
8.5.4	<i>Découragement et frustration de la part des enseignantes</i>	46
8.6	Bénéfices de l'intégration.....	46
8.6.1	<i>Progrès sociaux des élèves ordinaires</i>	47
8.6.2	<i>Progrès scolaires des élèves ordinaires</i>	47
8.6.3	<i>Progrès sociaux de l'élève avec une déficience intellectuelle</i>	47
8.6.4	<i>Progrès scolaires de l'élève avec une déficience intellectuelle</i>	47
8.6.5	<i>Bénéfices pour l'enseignante</i>	47
8.7	Éléments favorisant l'intégration	48
8.7.1	<i>Collaboration et aide externe</i>	48
8.7.2	<i>Temps à disposition et envie d'intégrer</i>	48
8.7.3	<i>Autres éléments</i>	48
9	ANALYSE	50
9.1	Adaptations nécessaires	50
9.1.1	<i>Temps nécessaire à la préparation de la venue de l'enfant en intégration</i>	50
9.1.2	<i>Introduction de la thématique de la différence</i>	51
9.1.3	<i>Formation complémentaire</i>	51
9.1.4	<i>Fréquence d'intégration de l'enfant dans la classe</i>	52
9.1.5	<i>Adaptation des activités ainsi que du programme et préparation du programme</i>	52
9.1.6	<i>Aménagement de la classe</i>	53
9.1.7	<i>Temps consacré à l'élève intégré</i>	53
9.1.8	<i>Exigences de l'enseignante</i>	53
9.2	Collaboration et relations	54
9.2.1	<i>Aide externe</i>	54
9.2.2	<i>Séances de réseau</i>	55
9.2.3	<i>Relations</i>	56
9.2.4	<i>Parents des enfants ordinaires</i>	56
9.2.5	<i>Relation entre pairs</i>	56
9.2.6	<i>Accueil</i>	57
9.2.7	<i>Relation enseignante titulaire - élève avec une déficience intellectuelle</i>	57
9.2.8	<i>Collaboration entre les parents de l'enfant intégré et l'enseignante</i>	57
9.3	Bénéfices et difficultés de l'intégration	58
9.3.1	<i>Bénéfices pour l'enfant avec une déficience intellectuelle</i>	58
9.3.2	<i>Bénéfices pour les enfants ordinaires</i>	59
9.3.3	<i>Bénéfices pour les enseignantes</i>	59
9.3.4	<i>Difficultés rencontrées pour la formation continue</i>	60
9.3.5	<i>Difficultés liées à la durée d'intégration</i>	60
9.3.6	<i>Difficultés liées au temps accordé à l'élève avec une déficience intellectuelle</i>	61

9.3.7	<i>Difficultés liées au handicap de l'enfant avec une déficience intellectuelle</i>	61
9.3.8	<i>Droit de refuser l'intégration</i>	61
9.3.9	<i>Éléments qui favorisent l'intégration</i>	62
9.3.10	<i>Sentiment d'être seul face à l'intégration</i>	62
9.4	Synthèse	63
10	CRITIQUE DE L'OUTIL METHODOLOGIQUE	65
10.1	Remarques diverses	65
10.2	Difficultés rencontrées	66
10.3	Si c'était à refaire	66
11	CONCLUSION	67
11.1	Apports	67
11.2	Limites	68
11.3	Conclusion du travail	68
12	BIBLIOGRAPHIE	70

1 INTRODUCTION

Notre travail de recherche traite de la thématique des enfants avec une déficience intellectuelle intégrés en classe 1H-2H. Nous avons été intéressées par ce thème pour plusieurs raisons. La première est que l'une d'entre nous a eu l'opportunité de fréquenter durant six mois une classe 1H-2H qui réalisait de l'intégration. Cette expérience a suscité une discussion et un intérêt commun pour nous autour de cette thématique.

La deuxième raison est que, en tant que futures enseignantes, nous serons confrontées à des enfants ayant divers handicaps. Il est vrai que nous serons très certainement amenées à accueillir des élèves ayant une déficience intellectuelle au sein de notre classe. En réalisant des recherches et en nous documentant sur ce thème, nous serons sensibilisées quant aux attitudes à adopter avec ces enfants et nous découvrirons certains aspects qui leur permettront de profiter au mieux de leur scolarité. Nous désirons également connaître le comportement le plus approprié à avoir avec un élève en situation de handicap dans une classe. Nous souhaitons être préparées à l'accompagner dans sa scolarité et pouvoir agir au mieux afin que ses apprentissages se déroulent dans les meilleures conditions possibles.

Par ailleurs, nous envisageons toutes les deux de poursuivre notre formation dans le domaine de l'enseignement spécialisé. Il est donc important pour nous de connaître ce que signifie l'intégration scolaire.

Nous avons décidé de réaliser ce travail en duo afin de bénéficier au mieux des connaissances de chacune dans le but de produire un travail de bonne qualité duquel les lecteurs pourront élargir leurs connaissances en matière d'intégration des enfants avec une déficience intellectuelle.

Pour réaliser ce travail, nous sommes allées à la rencontre d'enseignantes pratiquant ou ayant pratiqué l'intégration dans les classes 1H-2H afin de les interroger sur leur manière de fonctionner en classe. Notre choix se porte sur ces degrés, car nous nous spécialisons actuellement dans le cycle 1. Nous aurons ensuite un meilleur aperçu des éléments incontournables à mettre en place afin que l'intégration soit réussie.

Notre travail traitera essentiellement de l'intégration des enfants en difficulté dans les degrés 1H-2H. Nous estimons que la période de scolarisation en 1H-2H est propice à l'intégration, parce que le programme est plus souple. En effet, il n'y a pas un horaire fixe à respecter et l'enseignant peut ainsi s'organiser en fonction de la présence de l'enfant dans sa classe. L'enseignant peut également prendre plus de temps pour des élèves qui éprouvent des difficultés, car il est moins tenu par un programme strict à suivre. Ringler (2000) confirme notre hypothèse, il dit que dans les classes supérieures, les apprentissages sont essentiellement d'ordre cognitif. C'est pourquoi les élèves présentant une déficience

intellectuelle auront davantage de difficultés à suivre le cursus scolaire. Il est donc souhaitable d'intégrer un enfant en situation de handicap avant l'âge de six ans à l'école et de le laisser aussi longtemps qu'il éprouve du plaisir à fréquenter la classe. Un des objectifs généraux à cet âge est que l'élève s'épanouisse globalement dans sa personnalité.

Nous avons centré notre travail sur les élèves en situation de handicap mental, car nous avons déjà pu observer que plusieurs moyens étaient mis en place dans certaines écoles pour les enfants en situation de handicap physique, par exemple un ascenseur pour un élève en chaise roulante. Dans certaines classes des degrés supérieurs, des textes en braille sont également distribués aux élèves malvoyants. Nous signalons donc, pour une lecture plus agréable, que le terme « mental » ne sera pas répété dans la suite du travail afin de ne pas alourdir le texte. D'autres termes tels que « ayant/avec une déficience intellectuelle », « en difficulté » sont également des synonymes de « en situation de handicap mental ».

Dans un premier temps, la société désirait intégrer les enfants ayant une déficience intellectuelle à la vie scolaire, mais depuis quelques années, la visée devient bien plus importante. Il est vrai que le terme « intégration » sera alors remplacé par celui d'« inclusion ». Le rôle de l'enseignant prend alors toute son importance. En effet, il doit pouvoir inclure l'enfant au sein du groupe-classe et le considérer comme les autres élèves.

Notre réflexion initiale sur la thématique de l'intégration scolaire repose sur plusieurs questions de départ : quels sont les buts de l'intégration d'un enfant avec une déficience intellectuelle au sein d'une classe de degrés 1H-2H ? L'intégration est-elle bénéfique pour l'enfant en situation de handicap ? Et qu'en est-il des autres élèves de la classe ? Quelles sont les difficultés lors d'une intégration ? Quels sont les moyens mis en place afin de faciliter l'intégration des enfants ayant une déficience intellectuelle ? Quelles sont les limites liées à l'intégration d'un élève en situation de handicap ? Les élèves ordinaires acceptent-ils facilement un enfant ayant une déficience intellectuelle au sein de leur groupe ? La matière enseignée doit-elle être modifiée pour cet enfant et si oui, à quel niveau ?

Pour tenter de répondre à ces questions de départ, nous avons établi un historique concernant les thématiques du handicap et de l'intégration. Nous avons ensuite défini ces différents termes afin de mieux comprendre ce qu'est l'intégration et ce qu'elle implique pour les acteurs concernés. Nous nous sommes également intéressées aux différents liens relationnels qu'entretient l'élève ayant une déficience intellectuelle avec les différents protagonistes liés au processus d'intégration.

2 HISTORIQUE DE L'ÉVOLUTION DE LA PERCEPTION DU HANDICAP

Le handicap a été perçu de différentes manières tout au long de l'Histoire. En nous intéressant à cette thématique, nous pouvons réaliser une évolution de la perception de la société envers les personnes avec une déficience intellectuelle.

2.1 Avant les années 1800

Guerdan (1996) explique que les personnes en situation de handicap étaient perçues, avant les années 1800 comme des objets de crainte ou de pitié. La déficience mentale, qui est constante, n'était pas différenciée des troubles de santé mentale qui, eux, se manifestent de façon irrégulière et c'est ainsi qu'apparue la ségrégation. En effet, il n'était pas question d'éducation ni de soins pour ces personnes que la société, à cette époque-là, appelait « idiots ». Elle voulait les exclure et les enfermait dans des prisons ou des hôpitaux dans le but de protéger le reste de la population.

Ringler (2000) déclare qu'au début du christianisme jusqu'au XVIIIe siècle environ, les enfants en difficultés étaient considérés comme des punitions infligées par Dieu. La cause serait alors une faute commise par les ascendants. Guerdan (1996) rajoute que la déficience mentale était alors considérée comme du « mauvais sang » que les parents transmettaient à leurs enfants d'une génération à l'autre.

2.2 Au début du 19e siècle

Au XIX siècle, tous les « déchets de la société », les malades et les vagabonds étaient mis ensemble (Parisot, 2008). Parisot déclare également que les valides ont été séparés des fous, les épileptiques mis à l'écart et des divisions ont été fondées par âge et par maladie. Puis, comme le mentionne Guerdan (1996), une vision de l'Homme optimiste va créer une nouvelle ère pour les personnes en situation de handicap. On considère alors que les personnes atteintes de handicaps, même sévères, ont elles aussi un potentiel suffisant pour croître et se développer.

La même auteure affirme que les médecins vont alors offrir la possibilité aux enfants « idiots » de bénéficier des institutions scolaires.

Le médecin français Itard est le premier à entreprendre ce travail en s'intéressant au cas d'un jeune enfant, Victor, qui n'avait reçu aucune éducation. Cet enfant était totalement dépourvu du langage, il était apeuré, hostile et possédait tous les comportements de l'animal. Itard avait pour objectif de faire de ce garçon un être civilisé pouvant, par la suite, être intégré au reste de la population.

Un autre personnage important de l'éducation spécialisée, Édouard Onésius Seguin, a consacré dix-huit mois de travail à un « garçonnet idiot ». Grâce à ces deux personnages, un

nouveau mouvement se développe : celui de la création d'écoles au sein des asiles accueillant aliénés et idiots.

En Suisse, un jeune étudiant en médecine prend une grande place dans ce mouvement en faveur de l'éducation des enfants idiots. Il s'agit de Johann Jacob Guggenbühl. Il a institutionnalisé les soins et l'éducation dont doivent bénéficier les enfants ayant des déficiences mentales sévères. Suite à son travail, le centre d'Abendberg, destiné aux personnes souffrant de déficience mentale, s'ouvre en 1840 près d'Interlaken. Il sera toutefois fermé dix-huit ans plus tard, car on reproche à Guggenbühl de ne pas avoir trouvé de solutions. En effet, la société espérait une guérison des personnes en situation de handicap. Puis, une nouvelle institution sera ouverte en 1872 à Etoy qui, cette fois, ne prendra qu'un nombre limité de résidants (une quinzaine d'élèves) qui sont jugés susceptibles d'amélioration. Aujourd'hui encore, Etoy est une ville de Suisse qui continue d'accueillir un grand nombre de personnes avec une déficience intellectuelle de tout âge. L'institution médico-éducative *L'Espérance* à Etoy ressemble à un petit village avec ses différents services.

2.3 De 1880 à 1930

Guerdan (1996) exprime que la volonté d'éduquer et d'insérer socialement les enfants en situation de handicap est sur le point de s'effondrer lors de cette période. En effet, l'amélioration pour les personnes avec une déficience mentale n'est pas aussi satisfaisante qu'espérée. Les attitudes qu'a la société face à ces personnes changent, elles ne sont plus perçues comme capables de changer et un sentiment de pitié fait son apparition. Les personnes en situation de handicap sont désormais considérées comme des êtres dégénérés à la suite de l'émergence de la nouvelle science qu'est la génétique. Guerdan (1996) poursuit en disant que la nature des services change elle aussi, le mot « école » disparaît peu à peu pour être remplacé par celui « d'asile ». Parallèlement à ceci, le monde entier ouvre des classes d'enseignement spécialisé qui sont annexées aux asiles, regroupées en des écoles autonomes. Mais le plus souvent, elles sont réunies au système d'éducation des enfants dits « normaux ». Ces classes rassemblaient des élèves présentant des formes légères de déficience intellectuelle.

2.4 De 1930 à 1960

Guerdan (1996) indique que le regard porté sur les personnes avec une déficience intellectuelle change à nouveau dans les années trente. Un premier facteur est la crise économique qui met l'Europe dans tous ses états. Cette crise va permettre d'invoquer les portées qu'ont les conditions socio-économiques et culturelles sur le développement de l'intelligence de l'enfant. A cette époque, le handicap n'était plus perçu comme une déficience chez l'individu, mais plutôt comme une incapacité pour la personne en situation de handicap

à vivre correctement dans la société dans laquelle elle vivait. Une nouvelle période optimiste naît alors, car la déficience mentale n'est plus considérée comme une dégénérescence. De plus, un sentiment apparaît, celui de se sentir capable de surmonter cette dégénérescence grâce à l'éducation, aux actes sociaux et à beaucoup d'entraînement. Dans cette nouvelle ère, il n'est plus question de s'appuyer sur l'espoir de la guérison, mais plutôt sur le fait de favoriser l'adaptation de la société au handicap. Ainsi se créent de nouvelles structures de prises en charge, il s'agit des instituts médico-pédagogiques. Ces établissements assurent d'une part l'enseignement, mais également une éducation sociale avec les traitements nécessaires aux enfants en situation de handicap plus lourd. Au même moment, la pédagogie évolue elle aussi, le programme ne doit plus simplement être réduit, mais il doit être changé. Il faut effectivement davantage se centrer sur l'enfant et sur ses connaissances déjà acquises. En 1959, une nouvelle loi fédérale concernant l'assurance invalidité (LAI) est créée. Suite à cette loi, un encadrement et une scolarisation de plus en plus professionnels sont mis en place pour les enfants avec une déficience intellectuelle. Avant cette loi, la formation de ces jeunes se réalisait à travers des organisations religieuses, caritatives et d'utilité publique. Une enquête peu avant l'élaboration de la loi en 1959 a été faite et démontre que les cantons s'investissaient peu pour l'enseignement spécialisé (Maradan, 2010).

2.5 De 1960 à 1990

Belmont et Vérillon (2003) stipulent que les écoles dites spéciales se sont développées au début du XXe siècle, pour permettre à tous les enfants en situation de handicap d'avoir accès à l'éducation. Depuis les années septante, la tendance a changé. La société essaie d'intégrer les élèves en difficulté, ce qui favorise l'insertion sociale.

En effet, grâce à la Déclaration des droits du déficient mental (1971), la personne ayant une déficience mentale bénéficie des modes et des conditions de vie aussi semblables que possible que les autres membres de la société. À cette époque, personne n'était pour l'idée de ségrégation ou toute autre forme d'institutionnalisation, ce qui a donné naissance à l'intégration scolaire comme nous la connaissons aujourd'hui. En 1980, la Suisse veut une nouvelle fois aller vers une scolarisation normale et décide alors d'adapter les établissements scolaires afin que la vie de la personne en situation de handicap soit normale et humanisée. La perception de la personne en difficulté évolue, le but n'étant plus de la guérir, mais de l'accepter telle qu'elle est et de l'intégrer à la société en commençant par l'école (Guerdan, 1996). De plus, dès les années quatre-vingt-cinq, la CDIP (Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'instruction publique) fait certaines recommandations aux différents cantons. L'une d'entre elles est que l'école doit répondre au mieux aux besoins de tous les élèves et plus particulièrement à ceux des enfants qui présentent des difficultés d'acquisition. L'intégration est alors favorisée.

2.6 De 1990 à aujourd'hui

2.6.1 Accord intercantonal

En 2007, « la CDIP a adopté le nouvel Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée » (Pelgrims, 2010, p. 22). Les cantons qui ont signé cet accord s'engagent à respecter « dans les questions de définition et d'octroi des mesures de pédagogie spécialisée : conseil, soutien, éducation précoce spécialisée, logopédie, psychomotricité, enseignement spécialisé en classe ordinaire, en classe spécialisée, en école spécialisée ou en internat » (Pelgrims, p. 22).

2.6.2 Lois dans le Jura

Riat (2012), lors de sa présentation pendant notre module de pédagogie spécialisée, nous a évoqué les lois (1977) dans le Jura concernant l'école et l'intégration.

La Constitution (RSJU 101)

Art. 32

¹ L'école a mission d'assurer aux enfants leur plein épanouissement.

La Loi sur l'école obligatoire (RSJU 410.11)

Art. 4

² L'intégration se fait en fonction de la nature du handicap et dans tous les cas où elle est bénéfique à l'enfant. Elle doit répondre aux besoins de ce dernier par les mesures diversifiées et graduées les moins restrictives pour lui, tout en garantissant la qualité de l'enseignement général.

L'Ordonnance sur l'école obligatoire (RSJU 410.111)

Art. 2

¹ Dans la mesure du possible, l'enfant handicapé est intégré dans une classe ordinaire si cela sert ses intérêts et si les parents ou son représentant légal le souhaitent.

3 HANDICAP

Le terme handicap a subi plusieurs variations au fil du temps. En recherchant l'origine de ce terme, nous avons remarqué qu'il n'a pas toujours eu la même définition. En comprenant celle qu'il a aujourd'hui, cela nous permet de mieux cerner comment le handicap est perçu de nos jours.

3.1 Provenance

Louis et Ramond (2006 b) expliquent à quel point la définition du terme « handicap » est complexe. Tout d'abord, ce mot a subi beaucoup de modifications tant au niveau du sens que des contextes, qu'ils soient culturels, économiques ou sociaux. Ce terme peut donc changer d'une société à l'autre, car le regard change en fonction de l'individu. Ces deux auteurs nous indiquent que le mot « handicap » signifiait dans un premier temps « perte ou altération d'une fonction anatomique, physiologique ou psychologique. Elle peut être mentale, sensorielle et motrice. Elle est soit d'origine génétique (déficience innée), ou accidentelle (déficience acquise) » (Louis & Ramond, p. 5, b). Il est donc possible de différencier le terme handicap de celui de déficience. En effet, une personne est considérée comme « en situation de handicap » lorsqu'elle éprouve des difficultés dans la vie à cause d'une déficience qui entraîne une diminution des capacités.

Herrou et Korff-Sausse (2010) confirment qu'il y a eu une évolution de ces différents termes. Infirmes, invalides, étaient les termes employés avant l'expression actuelle : en situation de handicap. Le terme « en situation » montre que la personne est touchée dans son corps ou son esprit, mais qu'elle est surtout victime de son environnement.

Ces auteures expliquent également que l'utilisation du terme « handicap » est très récente. L'étymologie est d'origine turfiste c'est-à-dire des amateurs de courses de chevaux. Cette provenance donne le sens d'une égalisation des chances des concurrents en imposant aux meilleurs participants de porter un poids supérieur aux autres et de parcourir une plus longue distance. Ainsi, les écarts entre les concurrents sont réduits et cela permet d'intégrer les compétiteurs qui auraient un désavantage dès le début et risqueraient ainsi d'être exclus.

3.2 Définition du handicap mental

Louis et Ramond (2006 b) donnent une définition de ce handicap : le handicap mental regroupe les déficiences intellectuelles. Elles concernent les troubles de l'intelligence, du langage ou de l'apprentissage. Elles rassemblent donc les troubles qui ont des conséquences sur la vie relationnelle, la communication et le comportement d'une personne.

Plaisance (2003) écrit que l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a proposé, à la fin des années septante, une nouvelle définition du handicap. L'Organisation définit le terme

« handicap » de trois manières différentes : la déficience, l'incapacité et le handicap. La déficience se situe au niveau biomédical et représente une perte ou une anomalie d'une structure psychologique, physiologique et anatomique. L'incapacité se caractérise par des limitations fonctionnelles telles que la restriction ou le manque de capacités à accomplir une activité. Pour terminer, le handicap est un « désavantage ». En effet, la personne en situation de handicap n'aura pas forcément les capacités de répondre aux attentes de la société, de sa famille, de l'école, etc. « Avec la même déficience, on peut être « normal » dans un contexte social, mais « anormal » dans un autre » (Plaisance, p. 29).

3.3 Dans la société

Ringler (2000) appuie les propos de Plaisance, car il stipule que l'enfant ne naît pas en situation de handicap mais qu'il le devient en côtoyant sa famille et la société. Il est vrai que l'enfant déficient va souvent essayer de s'identifier à l'un de ses camarades ordinaires alors que l'enfant ordinaire s'identifiera rarement à un enfant en situation de handicap. L'enfant ayant une déficience intellectuelle peut aussi se sentir coupable de ne pas être celui qu'auraient désiré avoir ses parents. Il n'a donc peut-être pas de place légitime au sein de la famille et de cette manière, il ne peut pas se sentir assuré de l'affection des siens. Le sentiment d'être handicapé dépendra alors de la relation familiale ainsi que de l'entourage social de l'enfant en difficulté.

De plus, l'enfant qui a une déficience intellectuelle éprouve une grande souffrance. Il n'est pas à l'aise dans la société et n'arrive pas à s'y faire une place. En effet, il échoue dans la plupart des activités qui lui sont proposées : il n'arrive pas à parler correctement, il a des difficultés à comprendre les jeux et rencontre également quelques problèmes en lecture, écriture, etc. En outre, il n'a pas une bonne image de lui et ressent un sentiment d'échec.

Il est dépendant et donc prisonnier d'une société au sein de laquelle il demeure encore aujourd'hui un passager clandestin. Il attend toujours les progrès dans nos esprits qui lui permettront un jour, peut-être, de se sentir tout simplement notre semblable (Ringler, 2000, p. 177).

Ringler (2000) mentionne également que les personnes qui présentent une déficience font peur à la société. Elles provoquent des angoisses et déstabilisent les personnes qui les entourent. En effet, la norme est appréciée alors que l'anormalité fait parfois fuir.

Ils sont des enfants dans lesquels nous retrouvons nos peurs de la difformité, de la misère, de la souffrance et finalement de la mort. Ils sont, par ailleurs, des « objets » qu'utilise la société pour se sentir « normale » (Ringler, 2000, p. 112).

L'acceptation du handicap n'est pas un fait naturel. Il est vrai que la société, à certains moments, désire préserver sa « normalité ». Pour réaliser cette utopie, la collectivité essaie de

normaliser les « éléments gênants » en les éduquant, et cela, en les plaçant dans des lieux où il est facile de les contrôler. La peur de la différence est bien présente (Ringler, 2000).

En outre, Herrou et Korff-Sausse (2010) expliquent qu'il y a un sentiment de culpabilité face à une personne en situation de handicap. Effectivement, les parents l'ont mis au monde, les éducateurs et les soignants sont incapables de la guérir ou de la « réparer » et la société n'arrive pas à lui donner une place digne de ce nom. C'est la raison pour laquelle le handicap provoque un rejet, qui peut se traduire par de l'agressivité, de l'indifférence, du refus, mais également de la fausse sollicitude, du mépris, de la pitié ou encore de l'ignorance ou de la surprotection chez certains individus.

Louis et Ramond (2006 a) stipulent qu'il faudrait favoriser le contexte de scolarisation en changeant parfois les *a priori*, en dépassant les peurs et les obstacles institutionnels.

Le handicap peut également effrayer ou gêner certaines personnes. Cet aspect est dû aux perceptions qu'avaient nos ancêtres du handicap. D'une certaine manière, la peur d'être « contaminé » par le toucher ou par le regard persiste chez certains. Il apparaît aussi que la personne en situation de handicap ne semble pas sécurisante de par sa différence, car elle ne fait pas partie de la norme et n'est donc pas « parfaite ». De plus, la personne atteinte d'une déficience peut parfois avoir des comportements inattendus qui effraient, car tout le monde ne sait pas comment réagir dans de telles situations et certaines personnes préfèrent les fuir plutôt que comprendre leur différence. Cette différence est donc responsable de ce fossé qui se creuse petit à petit entre la personne ordinaire qui a alors des doutes et des craintes face à la personne en situation de handicap. En conclusion, il paraît judicieux de dépasser ces peurs pour pouvoir accepter la personne différente (Louis & Ramond, 2006 a).

Quant à la normalité, que pouvons-nous en dire ? Où commence et où s'arrête le normal ? Il est vrai que les mentalités ont évolué comme nous l'avons déjà mentionné plus haut. Parisot (2008) déclare : « L'élève devait répondre à une norme, celle d'un élève idéal sans difficulté, et c'était à lui de s'adapter » (p. 230).

Louis et Ramond (2006 b) expliquent que chaque individu, quel qu'il soit, a son propre rythme d'évolution et d'acquisition. D'après la théorie des stades de développement, l'enfant, à un certain âge, doit avoir atteint certaines compétences et pourtant, chaque enfant avance à son propre rythme. Est-il alors possible de parler de normalité ? Il faut savoir que l'intelligence est multiple et variable, qu'elle dépend des influences du milieu dans lequel vit l'individu. Il est alors important de prendre en compte toutes ces formes multiples d'intelligence dans le but d'aider la personne à atteindre son projet de vie et de formation.

4 INTEGRATION

Il existe plusieurs termes qui traitent de l'intégration. Nous allons les définir afin d'éclaircir les différentes manières d'intégrer. Pour expliquer ces divers procédés, le mot « intégration » est utilisé au sens large.

4.1 Insertion, assimilation, inclusion et intégration

Lors d'une présentation à la HEP-BEJUNE à Porrentruy durant le module spécialisé en 2012, une enseignante spécialisée de la *Fondation Père-ne* nous a expliqué le sens de certains mots qui semblent proches et qui pourtant signifient bien des aspects différents. Ces mots sont : insertion, assimilation, inclusion et intégration. Pour illustrer les différentes définitions des termes cités précédemment, nous avons inséré, à la fin de chaque définition, un exemple concret mentionné par Gremion et Paratte (2009).

L'insertion

L'insertion est le fait d'être parmi les autres et d'avoir le droit à sa différence. Louis et Ramond (2006 b) complètent cette définition en ajoutant que l'enfant en situation de handicap essaie de se débrouiller dans la vie de tous les jours de façon autonome. L'insertion tient rigueur des limites de l'enfant qui n'est alors en aucun cas obligé d'effectuer ce que font ses camarades ordinaires. C'est à lui de savoir jusqu'où il peut aller en essayant « de s'adapter à son environnement où sa différence crée un désavantage ou de rechercher un environnement adapté » (Louis & Ramond, p. 13-14, b). Cette pratique a l'inconvénient de laisser une trace de marginalisation, car la différence reste un obstacle qui n'est pas forcément dépassé.

Exemple : l'enfant est assis au fond de la classe, il bricole pendant que les autres élèves réalisent un exercice de français. L'intégration est ici uniquement physique.

L'assimilation

L'assimilation est le processus qui demande à l'élève en situation de handicap de faire comme les autres, son handicap n'est pas pris en compte, c'est le devoir de ressemblance.

Exemple : l'enfant participe à une leçon, car il est capable de le faire et de suivre comme ses camarades. L'intégration est également physique.

L'inclusion

Lors de l'inclusion, l'élève, malgré ses difficultés, sera inclus dans l'école la plus proche de son quartier. Louis et Ramond (2006, b) rajoutent que « l'inclusion remet en cause toute politique en faveur de la personne handicapée qui se présenterait comme une politique

spécifique » (p. 13). L'inclusion ne propose donc pas d'aide spécifique aux enfants en situation de handicap, car selon cette vision, « toute personne fait partie intégrante du corps social » (p. 13).

Louis et Ramond (2006 b) associent le verbe intégrer¹, à deux autres verbes : accueillir et maintenir. Accueillir, tout d'abord parce que le processus d'intégration doit se faire dès la naissance ou dès le début du handicap dans le but de reconnaître la personne en difficulté comme semblable et égale à nous. Maintenir, parce que la société doit elle aussi s'adapter aux divers handicaps afin que la personne puisse vivre au mieux son quotidien et faire comme tout le monde. L'intégration ne nie pas la différence de la personne, mais on ne se limite pas non plus au handicap.

Exemple : l'enfant participe aux leçons de français. Il travaille à son rythme et collabore avec d'autres élèves.

Le programme, mais également les méthodes permettent à chaque élève d'avancer en fonction des objectifs de chacun. L'intégration est ici sociale, car l'enfant compte pour ses camarades, il a une place, il échange et est un partenaire. Chaque enfant est pris en compte dans sa globalité et ses différences sont reconnues.

L'intégration

L'intégration est le terme que nous utilisons dans notre travail, car actuellement, la Suisse est encore en phase d'intégration et d'inclusion dans quelques rares cantons.

L'intégration, c'est une adaptation réciproque, l'enfant essaie par ses propres moyens de reproduire ce que réalisent les autres enfants et l'enseignant adaptera son travail en fonction des capacités de l'élève en situation de handicap.

Selon le Centre Suisse de la Pédagogie Spécialisée cité par Membrez (2012), l'intégration scolaire se définit par le fait que c'est un « enseignement commun aux enfants à besoins particuliers et aux enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires. Cet enseignement est soutenu par les mesures pédagogiques et thérapeutiques nécessaires pour faire face aux besoins spécifiques de ces enfants sans avoir recours à la séparation scolaire ».

Exemple : l'enfant est intégré pour certaines leçons comme la biologie. L'enseignante prépare alors du matériel spécifique pour lui permettre de se repérer et elle adapte également les exigences qu'elle a en fonction des compétences de l'enfant ayant une déficience intellectuelle. L'intégration est ici fonctionnelle, car l'enfant fait avec les autres.

¹ Intégrer peut parfois se traduire par inclure

4.1.1 Conditions à l'inclusion

Il existe plusieurs conditions qui sont nécessaires à l'inclusion selon Rousseau et Bélanger (2004). Tout d'abord, il est important qu'il y ait une équité entre les différents élèves et qu'ils soient considérés de la même manière. De plus, un soutien et un enseignement adaptés à leurs besoins sont nécessaires pour que l'inclusion se déroule dans les meilleures conditions possibles. Le ministre de l'Éducation du Québec (1997) précise que tout enfant en situation de handicap peut « réussir dès que l'on accepte que cette réussite peut se traduire différemment pour chaque individu » (Rousseau & Bélanger, p. 350).

En outre, ces mêmes auteures déclarent que l'enseignant a un rôle essentiel dans l'inclusion. Il est donc de son devoir d'instaurer un climat propice à la valorisation des points communs et des différences de chacun. Pour créer ce climat, il est nécessaire de montrer les avantages que peuvent procurer les différences dans la classe. De plus, l'enseignant doit faire preuve de flexibilité et de spontanéité. Il est vrai qu'il est impératif qu'il s'adapte aux imprévus, mais également qu'il surmonte les difficultés. Les enseignants ne doivent pas hésiter à valoriser les élèves en célébrant leurs réussites. Reconnaître un succès c'est se rendre compte de l'effort fourni par l'élève même si celui-ci est petit.

Le bien-être de tous les enfants de la classe est également indispensable, il faut le favoriser et être attentif tant au domaine affectif qu'aux notions scolaires. C'est pourquoi l'interaction est très importante.

Le dernier point essentiel lors d'une inclusion est que l'élève puisse avoir un réseau social qui le soutienne.

4.1.2 De l'intégration à l'inclusion

L'intégration est le premier pas pour amener à l'inclusion. Pour inclure, il faut prendre en compte la globalité de la personne humaine dans sa dimension psychoaffective, physique et sociale. Pour que la personne puisse vivre comme les autres, il est nécessaire de rechercher les similitudes entre cette personne et ses pairs (Louis & Ramond, 2006 b).

4.2 Défi pour la société

Comme mentionné par Frézier et Jost-Hurni (2010), l'intégration est un défi pour la société. Il est vrai qu'un grand nombre d'élèves à besoins particuliers bénéficient d'un suivi dans des structures spécialisées. Cependant, de plus en plus d'enfants en situation de handicap intègrent les classes ordinaires. La mission de l'école, actuellement, est d'être accessible à tout le monde afin de créer une *école pour tous*. En Suisse, l'intégration est une priorité politique. L'article 1^b de l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée de 2007 signale que les cantons concordataires promeuvent l'intégration à l'école ordinaire alors que l'article 2^b ajoute que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le

respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire » (p. 2).

Marguet (2009) poursuit en disant qu' « être intégré, c'est avoir sa place dans la communauté » (p. 13).

A l'heure actuelle, la société veut intégrer les enfants en situation de handicap au sein des classes ordinaires afin que chaque enfant, ayant une déficience intellectuelle ou non, puisse bénéficier d'une scolarité à proximité de son lieu de domicile. Ce procédé vise à ce que l'établissement dans lequel l'enfant en difficulté suit les cours devienne son établissement de référence. En parlant d'intégration, on laisse entendre que la société doit mettre en place des conditions précises afin d'accueillir au mieux les enfants en situation de handicap (Noël, 2010).

4.3 Difficultés d'intégrer

Rohrbach (2010) dit que depuis l'année 2011, une partie des enfants qui sont scolarisés dans des écoles spécialisées en Suisse rejoignent les classes dites ordinaires. Cependant, il y a des difficultés à réaliser cette intégration. En effet, ce projet amène des changements tant pour les enseignants que pour la direction de l'école ou pour les parents. Cela provoque également un engagement et un investissement énormes de la part de ces protagonistes. Les enseignants réalisent des formations continues, apprennent à collaborer avec d'autres personnes afin de se préparer au mieux à l'arrivée de ces enfants en situation de handicap.

Claparède² cité par Ruchat (2010) évoque d'autres aspects qui mettent en difficulté l'intégration. Il soupçonne l'enseignement primaire d'avoir une mauvaise organisation scolaire ainsi qu'une insuffisance au niveau de la formation des enseignants. Ces derniers sont également trop centrés sur les examens ce qui provoquerait des élèves arriérés. Claparède dit que « les maîtres sont trop tenus par les programmes. Ils ne sont pas assez libres de leur mouvement ; et, même s'ils en ressentaient le besoin, ils ne pourraient pas, dans tel cas particulier, modifier un peu le programme suivi, dans l'intérêt de tel ou tel de leurs élèves » (p. 6).

Roorda (1918) cité par Ruchat (2010), pédagogue anarchiste confirme cela : « Tous les enfants ne se développent pas de la même façon ; ils ne peuvent pas progresser tous de la même allure » (p. 6).

Calin (2006) appuie le point de vue de Ruchat en disant que les enfants ayant une déficience intellectuelle ont une pathologie qui pose des problèmes de scolarisation, car elle touche la capacité de penser, ce qui est à la base même de toute scolarisation ordinaire. Les jeunes enfants en situation de handicap sont aujourd'hui acceptés dans la classe ordinaire 1H-2H, grâce à la volonté qu'ont les enseignants de les accueillir. Ces derniers bénéficient de plus en

² Claparède, médecin neurologue et psychologue, né en 1873 et décédé en 1940

plus d'une aide externe lorsqu'un élève en situation de handicap est dans la classe. De plus, des associations de parents qui ont des enfants avec une déficience intellectuelle se battent pour maintenir cette intégration, mais Calin doute de ce choix et des bienfaits que peut amener cette intégration aux enfants.

Louis et Ramond (2006 b) ajoutent que pour intégrer un enfant en situation de handicap, il y a tout d'abord des obstacles institutionnels à dépasser. Premièrement parce que l'école a un fonctionnement prédéterminé depuis des années, il y a tout un travail à réaliser afin de changer les idées préconçues qui peuvent retarder le processus d'intégration et de scolarisation d'un élève en difficulté. Ces deux auteurs disent que l'école n'a pas encore l'habitude de gérer les situations complexes, car depuis longtemps, son fonctionnement était basé sur les extrêmes (inclusion ou exclusion, bon ou mauvais élève, le juste ou le faux, etc.). L'école a alors préféré éviter le problème en envoyant les enfants en difficulté dans des classes ou des établissements spécialisés. Ce phénomène montre que l'école a une vision figée de l'élève et des apprentissages. Au fil des lectures, il semble ressortir que la réalité de l'intégration est un fait contrasté sur le terrain. En effet, les enfants ayant des handicaps sensoriels ou moteurs bénéficient d'une plus grande facilité à intégrer les classes ordinaires. Les élèves en situation de handicap mental (qui représentent toutefois le 81,2 % des enfants en situation de handicap) éprouvent plus de difficultés à trouver une classe ordinaire capable de les accueillir. Il est donc important d'informer et de soutenir les enseignants qui peuvent parfois se sentir dépassés dans certaines situations, car ils connaissent très mal et très peu les enfants ayant une déficience intellectuelle.

Pour certains enfants, cette intégration reste parfois encore illusoire, comme l'écrit Sée (2006). En effet, les classes ordinaires ne sont pas toujours équipées pour accueillir certains élèves à besoins trop spécifiques et pour cette raison, une grande partie des enfants et adolescents en situation de handicap ne peuvent être pris en charge scolairement.

4.4 Peur des enseignants

L'intégration d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire entraîne plusieurs changements pour l'enseignant. Ce dernier peut ressentir de la peur face à ce processus. Il est également possible que l'intégration engendre davantage de travail pour l'enseignant.

4.4.1 Sentiment des enseignants

L'école intègre de plus en plus d'enfants qui ont des difficultés au sein des classes ordinaires. Cependant, de nombreux enseignants se sentent perdus, insuffisamment formés ou pas à la hauteur face à des élèves en situation de handicap (Parisot, 2008). Boutin et Bessette (2009) rejoignent cet aspect en écrivant que certains enseignants se plaignent « de ne pas disposer

des connaissances et compétences nécessaires pour exercer des fonctions qui relèvent en priorité des experts dans le domaine » (p. 25).

D'ailleurs, les enseignants qui accueillent ces enfants ont parfois la crainte de mal faire les choses parce que la tâche leur paraît trop difficile. Comme le font remarquer Louis et Ramond (2006 b), l'enseignant référent doit être au centre du dispositif d'intégration, c'est-à-dire que c'est à lui que reviennent les responsabilités concernant l'élève en intégration. Cette approche fait naître certaines difficultés que l'enseignant devra surmonter tant bien que mal et cela lui fait peur, car celui-ci doit assurer la réussite scolaire de chaque enfant et l'intégration ne facilite pas cet objectif.

Boutin et Bessette (2009) ajoutent le fait que certains enseignants se plaignent de ne pas bénéficier d'une aide assez efficace de la part de personnes ressources spécialisées lors de situations difficiles vécues au cours du processus d'intégration. Selon Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009), seulement un tiers des enseignants favorables à l'intégration pensent qu'ils ont assez de temps, de compétences et de ressources pour inclure les élèves ayant des besoins particuliers.

4.4.2 Maladie

Une autre peur qu'éprouvent les enseignants qui intègrent des enfants en situation de handicap se situe au niveau du burnout. Il est vrai que les enseignants travaillant avec des élèves en intégration risquent d'être plus fortement touchés par l'épuisement professionnel que leurs collègues ayant uniquement des élèves ordinaires. Pour remédier à cela, il est alors indispensable d'avoir un soutien social qui permet à l'enseignant de se sentir écouté et soutenu dans les moments difficiles (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009). Boutin et Besette (2011) confirment cela en précisant que les enseignants des classes ordinaires ressentent « plus souvent [...] de l'épuisement, de la détresse et du stress, devant de telles exigences » (p. 25).

4.4.3 Plus de travail

Devaux (2012) écrit que lors d'une intégration les enseignants auront davantage de travail, besoin de plus d'attention, et seront plus mis sous tension. En effet, l'intégration demande beaucoup de temps aux enseignants comme le mentionnent Ramel et Lonchamp (2009). Effectivement, s'ils intègrent des élèves dans leur classe, ils devront organiser davantage de rencontres avec les parents et les spécialistes et participeront à de nombreuses séances de réseaux. Doudin (2012) ajoute qu'en dehors de ces nombreuses séances, aucun allègement ne leur est proposé dans l'horaire.

4.5 Risques de l'intégration

Ringler (2000) évoque les risques de l'intégration. En imposant son enfant en situation de handicap dans une classe ordinaire, il peut y avoir certains problèmes qui surgissent. Il est vrai que les enseignants, ainsi que les autres élèves et leurs parents peuvent considérer cet enfant comme une gêne au bon fonctionnement de l'école. Cette pensée aura comme conséquence que l'enfant intégré sera exclu à l'intérieur même de la classe. Herrou et Korff-Sausse (2010) posent la question suivante : « Ne peut-il arriver que l'on se sente davantage exclu alors que présent physiquement au milieu des autres ? » (p. 14).

Ringler (2000) ajoute qu'il ne faut pas prendre l'intégration à la légère. Il ne suffit pas de simplement déposer son enfant dans une classe, il est important que des interactions se créent avec les autres camarades. Il est vrai que si l'enfant en situation de handicap n'entretient pas de relations positives, il ne pourra pas s'investir complètement dans les apprentissages scolaires.

Il se peut alors que l'élève se retrouve seul, exclu du reste du groupe-classe. Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) expliquent que les risques de l'exclusion scolaire peuvent également entraîner un rejet au niveau social et professionnel. Certains enfants sont orientés hors des classes ordinaires, fréquentent des établissements spécialisés et n'ont aucun contact avec la population ordinaire. Pour ces élèves-là, il n'est pas facile de réintégrer une classe ordinaire à cause de l'effet d'étiquetage et il se peut qu'ils soient toujours perçus comme des enfants avec des difficultés. De plus, le fait qu'un enseignant spécialisé soit présent auprès d'un élève en situation de handicap provoque une stigmatisation, car l'enfant en difficulté obtient le même statut qu'un élève qui quitte la classe avec l'enseignant spécialisé (Pellaud, 2009).

Un autre problème se situe au niveau des apprentissages dans les classes spécialisées, car ces classes présentent un manque d'efficacité sur le plan des apprentissages ce qui ne permettra pas à certains élèves de dépasser les difficultés d'apprentissage.

Ringler (2000) déclare que si l'enfant avec une déficience intellectuelle présente de trop grands troubles mentaux, il n'y a pas de sens à l'intégrer dans une classe ordinaire, car cela pourrait être dangereux pour sa sécurité. Pellaud (2009) appuie cet aspect en disant qu'« il restera toujours des élèves qu'il serait dangereux de mettre dans une classe régulière ou qui, pour des raisons qui leur sont propres, seront plus heureux et plus épanouis dans un lieu conçu spécialement pour eux » (p. 19).

D'ailleurs, il se peut que certains enfants se sentent jugés, rejetés, moins protégés, ridiculisés ou confrontés à des situations difficiles. L'exclusion est ici encore plus grande que si ces élèves n'avaient pas été intégrés. Le ressenti de ces enfants en difficulté dépend alors de la qualité de l'intégration (Perrenoud, 2010).

En conclusion, on peut dire qu'il n'y a pas que des avantages pour les enfants intégrés. Queval (2010) explique qu'il n'y a rien de pire que d'intégrer pour intégrer. En effet, il faut permettre aux élèves en intégration de trouver leur place au sein de la classe. Il est aussi important de relever le fait que le regard des enfants ordinaires sur la différence doit être changé.

4.6 Bénéfices de l'intégration

L'intégration a également des vertus bénéfiques. Plusieurs études « ont montré que l'intégration ne préterite pas les autres élèves au niveau de leurs apprentissages scolaires » (Noël, 2010, p. 32).

Doudin et Ramel (2009) disent que l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers est autant bénéfique pour eux que pour les autres élèves de la classe que ce soit sur le plan des apprentissages scolaires ou sociaux.

4.6.1 Bénéfices pour l'élève avec une déficience intellectuelle

Plusieurs avantages sont liés à l'intégration des élèves en difficultés. Les enfants en situation de handicap développent mieux leurs compétences scolaires et sociales lorsqu'ils sont intégrés dans une classe ordinaire. De plus, ils progressent davantage lorsqu'ils sont confrontés à des élèves ordinaires motivés et sans difficulté. Aucun effet négatif n'a été trouvé sur le plan scolaire et social (Baumberger, 2010, p. 10).

Noël (2009), elle, déclare également que l'intégration³, est bénéfique pour l'enfant avec une déficience intellectuelle pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il fera partie intégrante de la communauté locale, il fréquentera l'école du quartier et il gèrera les situations sociales dans le milieu le plus naturel possible.

Perrenoud (2010, p. 13) liste des points qui favorisent l'intégration : « Moindre stigmatisation, stimulation plus forte, participation à des activités sociales banales, dédramatisation du handicap ou de la déficience mentale, diversification et densification des relations ».

Ringler (2000) stipule que la majorité des études montre que les élèves avec une déficience intellectuelle qui sont scolarisés dans les classes ordinaires font plus de progrès que ceux qui restent chez eux. En effet, les interactions avec leurs camarades de la classe ordinaire leur permettent plus facilement de gérer leur agressivité, d'expérimenter les valeurs humaines et culturelles de notre société ainsi que d'élaborer leur identité.

L'enfant en situation de handicap n'est pas si différent des autres, car il a le même but : celui de devenir quelqu'un et d'exister en tant que tel. Il est donc « faux de conclure que, puisqu'une étiologie organique est à l'origine de ses difficultés, celles-ci ne peuvent être

³ L'intégration est mentionnée dans le sens d'inclusion

amoindries. Aucune raison théorique ne peut justifier un tel raisonnement si ce n'est la conception fautive liée à notre intellectualisme que tout peut s'expliquer et qu'il existe un idéal éducatif » (Louis & Ramond, 2006, p. 32, b). En effet, même si cet enfant aura des difficultés dans ses apprentissages, ses potentiels peuvent augmenter ou diminuer. Il serait donc bénéfique à tout point de vue de croire en ses capacités d'amélioration parce que cet enfant a une volonté si grande qu'elle peut repousser toutes ses limites.

Il est aussi important de savoir qu'intégrer un élève en situation de handicap au sein de la classe apporte beaucoup, tant à ses camarades ordinaires qu'à son enseignant, contrairement à ce que pense la majorité des personnes. L'enseignant se rend compte alors qu'il doit différencier son enseignement, même si la classe est composée uniquement d'élèves ordinaires, car il existe aussi des différences entre eux. En plus de cela, tout le système éducatif dans lequel vit l'enfant est touché et l'enseignant doit penser à se renouveler dans sa manière d'enseigner.

D'après Louis et Ramond (2006b), il y a également la volonté de vouloir séparer l'élève avec une déficience intellectuelle des autres parce qu'une certitude plane : un enfant en situation de handicap serait bien mieux dans un établissement spécialisé. Cependant, la séparation de ces enfants est une forme d'exclusion. L'élève en difficulté a besoin de fréquenter des enfants ordinaires afin de s'identifier à eux et procéder par mimétisme. Toutefois, il remarque bien qu'il n'est pas comme les autres et il a parfois besoin de retrouver des enfants qui lui ressemblent dans le but de construire sa personnalité et l'aider à ne pas prendre en compte la différence qui règne entre lui et les enfants ordinaires.

4.6.2 Bénéfices pour les élèves ordinaires

L'intégration d'un enfant avec une déficience intellectuelle dans des classes ordinaires est également bénéfique pour les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés. Louis et Ramond (2006 a) confirment cela en évoquant que, généralement, les enfants ordinaires gagnent beaucoup à fréquenter des enfants différents. Il est également faux de penser que l'intégration d'un enfant en situation de handicap freinerait la progression dans les apprentissages des autres élèves, car c'est pour ces cas-là qu'existe la pédagogie différenciée. Effectivement, un enseignant doit aussi savoir gérer une classe hétérogène. Perrenoud (2010) appuie ces propos en ajoutant que l'intégration des enfants qui ont des besoins spécifiques et qui sont intégrés dans une classe ordinaire suscite de nombreux effets positifs sur eux.

De plus, Dyson (2005), Magiati, Dockrell et Logotheti (2002) cités par Noël (2009) évoquent le fait qu'être régulièrement en contact avec des personnes en situation de handicap modifie les attitudes de manière favorable.

Les élèves comprennent les difficultés de l'enfant déficient et échangent avec lui, ce qui améliore leurs capacités d'adaptation et de communication (Ringler, 2000).

Sée (2006) explique qu'actuellement, la société prône l'idée qu'un enfant qui a côtoyé des camarades en situation de handicap devient un adulte plus ouvert, sensible, tolérant et qui présente de la compassion vis-à-vis des personnes ayant une déficience intellectuelle. Cela diminuera aussi peut-être les préjugés auxquels sont confrontés de nombreux adultes aujourd'hui (De Anna, 2003). De plus, les élèves ordinaires fréquentant des classes où des enfants en situation de handicap ont été intégrés apprennent la différence, l'entraide et développent également l'autonomie et la prise de responsabilités. Ces enfants dépassent aussi des peurs et des stéréotypes (Perrenoud, 2010).

De Anna (2003) appuie la dernière affirmation de Perrenoud en disant que les élèves de la classe seront moins angoissés face à la diversité. En effet, ils seront éduqués à cette différence. Les enfants ordinaires bénéficient donc d'une formation à la citoyenneté. Louis et Ramond (2006, b) stipulent que « la différence élargit et affine aussi la perception de soi, des autres et du monde, elle conduit à sortir de vue extrême et simplificatrice des choses » (p. 27). Les enfants ordinaires verront leur intelligence, leur sensibilité et leur créativité stimulées et ainsi cette intégration leur sera bénéfique dans leurs apprentissages.

Pour terminer, selon Noël (2009), l'intégration dans la classe de l'élève en situation de handicap permet à certains enfants de développer leur confiance en eux et leur estime d'eux. Cet effet se produit essentiellement chez les élèves timides et moins sûrs d'eux, car ils prennent conscience des différences interindividuelles en aidant leurs camarades avec une déficience intellectuelle et cette action les valorise.

4.7 But de l'intégration

Intégrer un enfant avec une déficience intellectuelle à l'école, c'est lui donner la chance d'être par la suite intégré dans la société dans laquelle il vit. Il faut alors réduire au maximum les différences en « faisant en sorte que l'École engendre le moins de ségrégation possible » (Louis & Ramond, 2006, b, p. 18).

Ringler (1998) insiste sur le fait qu'un enfant a besoin, à un moment de son développement, d'un lieu où il découvrira de nouvelles choses et où il lui est donné de se socialiser, quelles que soient ses capacités intellectuelles ou affectives. Ce besoin va naître dans un premier temps durant les premières années de sa vie, par la maîtrise du langage puis par l'accès à la lecture et à l'écriture dans un deuxième temps. L'échec dans ces domaines problématise les capacités d'intégration sociale, car de nos jours, une personne qui ne sait pas lire ou écrire éprouve beaucoup de difficultés à évoluer professionnellement. Une autre raison qui demande l'intégration qui est citée par Noël (2010), c'est le fait que la loi revendique les mêmes droits pour chacun. De plus, l'enfant en situation de handicap progresse autant voire davantage lorsqu'il est intégré.

Selon Detraux et Biot (2003), intégrer est une démarche qui permet la rencontre entre une personne avec une déficience intellectuelle et une personne valide. C'est en effet un processus et un cheminement vers l'acceptation de l'autre tel qu'il est.

4.8 Pistes pour une intégration réussie

Il existe plusieurs pistes à mettre en place qui favorisent l'intégration. Les aides externes ainsi que toutes les personnes qui gravitent autour de l'enfant en difficulté sont des éléments importants pour que l'intégration soit réussie.

4.8.1 Aide et réseau

Noël (2010) ajoute un autre aspect positif quant à l'intégration. C'est la présence d'un enseignant spécialisé. Il n'aide pas uniquement les élèves qui sont en intégration. Il va également apporter son soutien à d'autres enfants, il donne des conseils à l'enseignant ordinaire afin de pouvoir les utiliser pour d'autres élèves en difficultés.

Deux points sont essentiels selon Ringler (2000) afin que l'intégration se passe dans les meilleures conditions. Il est important de travailler en réseau et de rechercher constamment les besoins de l'enfant en difficulté. Pour que l'intégration soit réussie, il est nécessaire que l'élève intégré soit accompagné par des personnes formées, qu'il dispose de ressources adéquates et des mesures qui correspondent à ses besoins (Marguet, 2009).

Il est également essentiel de considérer l'élève en situation de handicap comme un enfant à part entière qui participe aux activités comme ses camarades, tout en respectant sa différence (Vérillon & Hardy, 2003).

Toutefois, pour que l'intégration bénéficie à toute la classe il faut que certaines conditions soient remplies : il est important que le titulaire de la classe ait une bonne perception de l'intégration, il est également essentiel qu'il ait un soutien organisé en partie en classe et que la collaboration soit bonne entre les enseignants.

4.9 Parents face à l'intégration

Les parents des élèves ordinaires ne vivent pas l'intégration de la même manière que les parents des enfants avec une déficience intellectuelle. Il se trouve que certains parents d'enfants ordinaires se montrent quelque peu craintifs face à l'intégration d'un élève différent dans la classe de leur enfant.

Les parents de l'élève intégré, eux, ont plusieurs manières de percevoir la maladie de leur enfant.

4.9.1 Parents des enfants ordinaires

La peur de l'autre vient souvent des parents, car dans le monde adulte, la différence effraie et il arrive qu'elle se transmette à l'enfant. Les parents croient que leur enfant va être traumatisé

en côtoyant des enfants en situation de handicap. Et pourtant, la réalité est tout autre. Dans la petite enfance, il y aurait plutôt une tendance à vouloir surprotéger l'enfant plus faible plutôt que de s'en moquer. L'indifférence que ressentent les adultes n'existe pas encore chez les enfants. Une autre idée fautive est celle qui dit que l'élève qui imite son camarade en difficulté ne développerait pas ses propres potentialités. Encore une fois, les parents se trompent, car si l'enfant agit de la sorte, c'est qu'il est en recherche d'empathie (Louis & Ramond, 2006 b).

Boutin et Bessette (2009) mettent également en évidence les craintes que les parents d'enfants ordinaires éprouvent pour leur progéniture : prise de retard sur le programme scolaire dû à la présence de l'élève en situation de handicap dans la classe ordinaire, manque d'informations au sujet du handicap de l'enfant intégré, manque d'informations sur l'impact qu'a l'intégration d'un enfant en difficulté sur le reste des élèves.

4.9.2 Parents des enfants ayant une déficience intellectuelle

Herrou et Korff-Sausse (2010) déclarent que de nombreux parents d'enfants en situation de handicap ne demandent pas pour inscrire leurs enfants dans une crèche ou dans une école ordinaire, car ils redoutent un échec supplémentaire pour leur enfant ou alors ils pensent que leur progéniture n'a pas sa place dans la société et péjorent ainsi la possibilité que pourrait avoir cet enfant de trouver sa place au sein de la société.

Boutin et Bessette (2009) évoquent les points de vue des parents d'enfants en difficulté qui sont intégrés au sein d'une classe ordinaire. Les éléments qui font surface sont le fait qu'ils estiment qu'il n'y a pas assez de soutien et d'aide de la part des autorités. Ils s'inquiètent également « du peu de formation en pédagogie spécialisée des intervenants des classes ordinaires » (p. 25).

Ces deux mêmes auteurs mettent en garde les enseignants qui intègrent sur deux points importants : la perception que les parents de l'élève en difficulté ont du handicap de leur enfant ainsi que la façon dont ils souhaitent intervenir auprès de lui.

En ce qui concerne la perception qu'ont les parents du handicap, il est important que l'enseignant se renseigne sur ce point avant d'entreprendre quoi que ce soit. Les résultats susceptibles d'être obtenus sont étroitement liés à cette manière de voir le handicap. Il arrive que certains parents soient seuls dans cette épreuve et qu'ils oublient de voir l'enfant en tant que tel pour se centrer uniquement sur le handicap et c'est pour cette raison que la première chose à faire est de prendre du temps pour recadrer les choses avec les parents, car tous ne réagissent pas de la même manière et ces réactions se situent entre le déni et la surprotection.

Le deuxième point évoqué est la manière dont les parents peuvent intervenir auprès de l'enfant. Dans un premier temps, lorsque les parents apprennent que leur enfant est en

difficulté, il y a une phase où ils se sentent démunis dans cette situation. Il faut avertir les parents que leur manière d'agir au quotidien influe sur le développement de leur enfant.

4.10 Critiques des enseignants des classes ordinaires

Boutin et Bessette (2009) expliquent que les enseignants des classes ordinaires vivant l'intégration se plaignent essentiellement du fait de ne pas recevoir de formation suffisante en ce qui concerne la manière d'agir auprès de l'élève en difficulté, de négliger le reste de la classe au cas où l'enfant avec une déficience intellectuelle nécessiterait de trop d'attention de la part de l'enseignant.

4.11 Enfant avec une déficience intellectuelle face à l'intégration

Il y a plusieurs manières de vivre une intégration de la part de l'enfant en situation de handicap.

Les jeunes enfants défavorisés se sentent généralement moins handicapés que leurs camarades plus âgés. Et cela est si vrai que tant qu'ils ne subissent pas d'agressions trop violentes de la part de leur entourage, ils ne se voient pas comme radicalement différents de leurs pairs bien-portants (Ringler, 2000, p. 11).

Herrou et Korff-Sausse (2010) parlent de l'intégration vécue par les élèves en difficulté. La recherche dit qu'un enfant avec une déficience intellectuelle ressent de la solitude lorsqu'il est intégré dans un groupe d'enfants ordinaires. En effet, un élève qui est en situation de handicap léger doit fournir un effort permanent et épuisant pour essayer de réduire les décalages qu'il a par rapport à ses camarades ordinaires. S'il s'agit d'un enfant avec un handicap lourd, il sera considéré comme radicalement différent. Il est donc possible d'en conclure que l'enfant en situation de handicap doit pouvoir rencontrer des élèves ordinaires, mais également des pairs qui présentent des difficultés comme lui et qui lui ressemblent afin qu'il puisse trouver sa place dans le monde dans lequel il vit. Toutefois, certains enfants en difficulté vont fuir ou rejeteront un autre enfant ayant une déficience intellectuelle alors que d'autres vont se tourner auprès de ceux qui leur ressemblent.

Il est primordial que l'enfant en situation de handicap puisse être en interaction avec des enfants de son quartier. Mais pour qu'il puisse se construire son identité, il doit également se retrouver au sein de ce groupe avec des enfants qui ont un handicap comme lui dans le but d'avoir plusieurs images d'identification.

5 LIENS RELATIONNELS DANS LA CLASSE D'INTEGRATION

Lorsqu'un élève ayant une déficience intellectuelle est intégré dans une classe ordinaire, il y aura forcément des liens relationnels qui se créeront entre lui et ses pairs ainsi qu'avec les enseignants.

5.1 Elève avec une déficience intellectuelle - enseignant

Noël (2010) stipule que la plupart du temps, les craintes qu'éprouvent les enseignants au début de l'année s'apaisent. Les enseignants pensent qu'ils influencent le plus l'intégration. En effet, si l'enseignant vit bien l'intégration, l'enfant la vivra également bien alors que dans le cas contraire les élèves risquent de ne pas bénéficier de bonnes conditions d'intégration.

L'auteure poursuit en mentionnant que la moitié des enseignants ayant intégré des enfants en situation de handicap trouve qu'au niveau socio-affectif les autres élèves développent davantage de patience, de respect de la différence, d'écoute et développent également une meilleure tolérance, etc. Il est aussi possible de travailler ces aspects avec le groupe-classe lors des conseils de classe par exemple. Cependant, de nombreux parents et enseignants sont encore réticents au sujet de l'intégration. Ils ont peur que les enfants qui ont une déficience intellectuelle empêchent la progression scolaire des élèves de la classe ordinaire. Toutefois, la majorité des études à ce sujet montre qu'il n'y a pas d'influence négative sur les enfants ordinaires. La majorité des enseignants ne s'oppose pas à l'intégration des élèves en situation de handicap dans leur classe. Cependant, certains sont plus mitigés et ne comprennent pas pourquoi ces enfants qui ont des structures spécialisées intègrent le circuit ordinaire.

Perrenoud (2010) déclare que certains enseignants ne sont pas suffisamment préparés psychologiquement et didactiquement pour accueillir un enfant avec une déficience intellectuelle dans leur classe. Même si les enseignants le sont, cela leur demande plus de travail. L'intégration peut également se produire au détriment des élèves des classes ordinaires qui bénéficient alors de moins d'attention de la part de l'enseignant, car leurs problèmes paraissent plus légers par rapport à ceux des élèves intégrés.

L'enseignant doit alors être capable de « faire face aux différences sans les transformer en inégalités » (Perrenoud, p. 15).

5.2 Elève avec une déficience intellectuelle - élèves ordinaires

Selon Noël (2010), les élèves en situation de handicap se trouvent une place dans le groupe-classe et réussissent bien ou relativement bien à s'intégrer. Ils font partie de la classe au même titre que les autres élèves. Les enfants de la classe se comportent de la même manière avec les autres camarades de la classe ou avec les élèves en difficulté. De plus, il est également mentionné que les élèves ordinaires seraient plus patients, plus respectueux et plus gentils avec les enfants qui sont intégrés.

5.3 Élève avec une déficience intellectuelle - savoir

Noël (2010) dit qu'en ce qui concerne les apprentissages scolaires, il y a souvent un système de tutorat qui est mis en place dans les classes qui intègrent des enfants avec une déficience intellectuelle. De ce fait, il est possible de consolider la compréhension des élèves lorsqu'ils expliquent à leurs camarades. Il est également nécessaire de réaliser des adaptations pédagogiques qui permettent aux élèves qui ont également des difficultés à comprendre plus aisément.

Grâce aux éléments recueillis dans le cadre théorique, certains aspects sont devenus plus clairs pour nous et cela nous mène à porter une réflexion quant à ces découvertes.

6 QUESTION DE RECHERCHE

Pour rappel, nous nous questionnions sur les buts de l'intégration d'un enfant avec une déficience intellectuelle au sein d'une classe de degrés 1H-2H ainsi que sur les bénéfices que peut retirer un élève en situation de handicap. Nous nous demandions également quels étaient les impacts sur les camarades ordinaires de l'enfant en intégration et quelles étaient les difficultés pouvant être rencontrées lors d'une intégration. Nous nous interrogeons aussi à propos des moyens mis en place afin de faciliter l'intégration des enfants ayant une déficience intellectuelle ainsi que des limites liées à l'intégration d'un élève en situation de handicap. Pour terminer, nous voulions également trouver des réponses en ce qui concerne les élèves ordinaires et nous nous demandions si ces derniers acceptaient facilement un enfant ayant une déficience intellectuelle au sein de leur groupe et si la matière enseignée devait être modifiée pour cet enfant et à quel niveau.

Louis et Ramond (2006 b) indiquent qu'intégrer un enfant, c'est lui donner la chance de faire partie de la société. Ringler (1998) appuie ce propos en ajoutant l'importance d'un lieu où l'enfant aura la possibilité de se socialiser. En outre, l'intégration est un phénomène politique comme l'indiquent Frézier et Jost-Hurni (2010) tout comme Louis et Ramond. Actuellement, le défi de la société est de créer une *école pour tous*.

Différents auteurs évoquent les bénéfices que peut provoquer l'intégration d'un enfant avec une déficience intellectuelle, que ce soit pour lui ou encore pour les élèves ordinaires. Baumberger (2010) stipule que l'élève en situation de handicap développe mieux ses compétences, qu'elles soient scolaires ou sociales, lorsqu'il se trouve dans une classe ordinaire et avec des camarades motivés. En effet, Ringler (2000) rejoint ce point de vue en affirmant qu'un enfant intégré progressera davantage lors d'interactions avec ses pairs de la classe ordinaire. En outre, en fréquentant l'école de son quartier, l'élève sera en contact avec les enfants habitant les environs (Noël, 2009).

Louis et Ramond (2006 b) et Perrenoud (2010) précisent qu'il existe également des bénéfices pour les élèves ordinaires. Il se trouve qu'ils y gagnent beaucoup à côtoyer ces élèves différents. L'enfant ordinaire en ressort plus ouvert, tolérant, sensible, montrera de la compassion et développera l'entraide ainsi que l'autonomie.

Nous avons découvert de nombreuses difficultés liées à l'intégration. Rohrbach (2010) en évoque une qui se situe au niveau des changements que l'enseignant devra effectuer lors de ce processus. De plus, elle mentionne que l'intégration d'un élève en situation de handicap demande du temps supplémentaire à l'enseignant. En effet, Claparède cité par Ruchat (2010) rejoint l'idée de Rohrbach en disant qu'il y a un manque de formation pour les enseignants ainsi qu'une mauvaise organisation scolaire et que le programme est trop centré sur les

examens. Les enseignants sont donc trop tenus par l'horaire et ne peuvent pas apporter les modifications qu'ils désirent.

Calin (2006) conclut en appuyant le fait que la pathologie de l'enfant entrave sa capacité de penser et qu'elle est donc également une difficulté qui est rencontrée lors de l'intégration.

Les propos de Devaux (2012) nous ont questionnées. Selon cet auteur, l'enseignant qui intègre aura plus de travail et sera mis davantage sous pression. Ramel et Lonchampt (2009) confirment cela en évoquant le fait que l'intégration demande beaucoup de temps aux enseignants.

Au début du travail, nous étions centrées sur le matériel et les activités nécessaires à l'intégration. Nous pensions obtenir un « mode d'emploi » afin de réussir l'intégration. A partir de cela, d'autres questions ont émergé et cette fois-ci, elles sont focalisées sur le plan humain et essentiellement sur tout ce qui concerne l'enseignant. Ces questions se sont manifestées suite à une lecture de Rohrbach (2010) qui déclare que le projet d'intégration amène de nombreux changements (formation continue, collaboration) pour l'enseignant qui accueille l'élève avec une déficience intellectuelle. Effectivement, en tant que futures enseignantes, il est plus enrichissant de nous focaliser sur l'impact qu'a l'intégration sur le quotidien de l'enseignante. Deux autres auteures, Rousseau et Bélanger (2004) nous ont interpellées, car elles déclarent que l'enseignant a un rôle important dans l'intégration : sa fonction consiste à établir un climat propice en montrant les avantages que peuvent procurer les différences dans la classe afin de valoriser les points communs et les disparités de chacun. En nous promenant dans la littérature, nous avons lu dans les écrits de Noël (2010) et Marguet (2009) qu'il existe un soutien donné par une personne externe dans les classes qui intègrent un enfant avec une déficience intellectuelle. Pour que l'intégration soit bénéfique à l'élève, il semble important que l'aide mise à contribution soit formée ou obtienne une formation afin que cette personne ressource puisse accompagner au mieux l'élève dans son intégration. De plus, nos lectures nous ont permis de comprendre qu'il est très difficile d'intégrer un enfant en situation de handicap si l'enseignante ordinaire se trouve seule dans la classe. Nous sommes donc désireuses de connaître les moyens d'accompagnement existants, ainsi que le rôle de cette ressource humaine, son implication au sein de la classe et les interactions qu'elle a avec l'élève intégré et le reste des enfants.

Ringler (2000) précise qu'il est indispensable de mettre en place un réseau pour l'élève en situation de handicap. En effet, toutes les personnes qui côtoient cet enfant, que ce soient les psychologues, les logopédistes ou d'autres intervenants, doivent collaborer. Il faut qu'il y ait des échanges entre ces différents protagonistes dans le but de satisfaire au maximum les besoins de l'enfant.

Nous remarquons également que tantôt l'intégration paraît être un aspect positif, tantôt cette perception bascule dans l'aspect négatif. Un ouvrage nous fait part de la peur des enseignants ainsi que la crainte qu'ils éprouvent à intégrer alors qu'ils ne se sentent pas à la hauteur (Parisot, 2008). De plus, Louis et Ramond (2006 b) insistent sur le fait que l'enseignant est la personne de référence et doit donc être au centre du dispositif d'intégration. Cela va provoquer quelques difficultés supplémentaires que l'enseignant devra surmonter tout en assurant la réussite de chaque enfant.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il existe des bénéfices et des difficultés liés à l'intégration ce qui nous amène à découvrir plusieurs opinions.

Ces contrastes qui sont liés à la peur des enseignants mais également aux bénéfices que peut provoquer une intégration nous interpellent. Nous nous demandons si l'enseignant ne parviendrait pas à faire face à sa crainte en observant les bénéfices que peut engendrer une intégration d'un enfant avec une déficience intellectuelle dans sa classe.

Malgré ces nombreuses réponses, nous restons sur notre faim concernant certaines questions. En effet, nous n'avons pas obtenu de réponses quant aux limites de l'intégration, mais également concernant l'acceptation d'un enfant différent de la part des élèves ordinaires et pour terminer la question liée à l'adaptation de la matière enseignée.

En fonction de tous les éléments évoqués ci-dessus, nous nous centrons actuellement sur l'enseignant et son expérience. Notre question de recherche est donc la suivante :

Qu'implique l'intégration d'un élève avec une déficience intellectuelle au sein d'une classe 1H-2H pour l'enseignante qui l'accueille ?

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons été amenées à observer la réalité de l'intégration d'un enfant avec une déficience intellectuelle dans des classes de 1H-2H. Nous avons alors établi trois objectifs qui sont les suivants :

1. Connaître les adaptations nécessaires (temps, programme, exigences spécifiques) lors de l'intégration
2. Comprendre les différentes manières de collaborer avec les membres du réseau et les relations entretenues avec les différents protagonistes touchés par l'intégration (parents, élève avec une déficience intellectuelle)
3. Répertoire les bénéfices et les difficultés pour les acteurs touchés par l'intégration, en particulier l'enfant avec une déficience intellectuelle, les élèves ordinaires et l'enseignant

7 DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Pour atteindre ces objectifs, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs, car c'est un outil qui nous permet d'avoir des contacts avec des personnes réellement touchées par l'intégration.

Nous avons choisi de nous entretenir avec dix enseignantes des degrés 1H-2H qui ont intégré dans les cinq dernières années un élève avec une déficience intellectuelle au sein de leur classe.

Pour rappel, nous avons décidé de contacter uniquement des enseignantes des degrés 1H-2H, car nous nous spécialisons actuellement pour enseigner au cycle 1.

7.1 *Entretien semi-directif*

L'outil de récolte de données utilisé pour ce travail est l'entretien semi-directif, étant donné que c'est une méthode qui permet d'obtenir des informations précises sur des thèmes donnés. En faisant des entretiens, il nous est offert la possibilité de connaître comment les personnes interviewées vivent l'intégration et elles peuvent ainsi nous faire part de leur expérience. L'entretien semi-directif se base sur la structuration des objectifs et l'interaction qui est présente entre les interlocuteurs. Cette manière de procéder nous permet de poser certaines questions d'éclaircissement. Il y a donc, en outre, très peu de risques que les enseignantes interrogées s'égarent dans des propos n'ayant aucun lien avec notre travail.

7.2 *Présentation du guide d'entretien*

Notre questionnaire pour les entretiens (cf. annexe 1) comporte six thèmes : l'organisation avant l'intégration, l'organisation pendant l'intégration, la collaboration, les relations, les difficultés rencontrées et les bénéfices de l'intégration. Nous avons aussi préparé des relances afin que tous les éléments qui nous intéressent puissent être traités au cours de la discussion.

Pour débiter l'entretien, nous faisons un bref rappel de la thématique ainsi que de l'anonymat de cet échange. Les premières questions ne sont pas rattachées à un thème précis, mais nous servent plutôt à inviter l'enseignante interrogée à nous exposer le contexte dans lequel s'est déroulée l'intégration.

Les thèmes qui constituent notre questionnaire sont les suivants :

L'organisation avant l'intégration : ce thème nous permet de nous rendre compte du temps mis à disposition de l'enseignante ou dont elle a besoin pour préparer l'arrivée de l'enfant dans les meilleures conditions possibles.

L'organisation pendant l'intégration : cette thématique traite des adaptations nécessaires, qu'elles soient au niveau du temps, de la préparation du programme ou des exigences spécifiques lors de l'intégration.

La collaboration : les questions de ce thème nous permettent de connaître les moyens d'accompagnement mis en place lors d'une intégration. Cette thématique traite uniquement des séances de réseau ainsi que de l'aide externe dont peuvent bénéficier les enseignantes qui intègrent.

Les relations : cette thématique nous invite à prendre connaissance des relations qu'entretient l'enseignante avec les principaux protagonistes touchés par l'intégration que ce soit avec l'enfant intégré ou encore avec ses parents. De plus, ce thème aborde également le sujet des liens qui se créent entre les élèves ordinaires et l'enfant avec une déficience intellectuelle.

Les difficultés de l'intégration : ce thème permet de mieux connaître les difficultés que peuvent rencontrer les acteurs touchés par l'intégration d'un élève en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire.

Les bénéfices de l'intégration : cette thématique nous permet de prendre conscience des bénéfices que peut impliquer une intégration pour l'enseignante, l'enfant en difficulté ainsi que les élèves ordinaires.

Pour conclure, nous demandons à l'enseignante interrogée quels sont les éléments indispensables pour réussir une intégration selon elle. Cette dernière question fait office de synthèse. Elle met en avant les points importants qui lui paraissent incontournables pour intégrer un enfant avec succès.

Ces six thématiques nous ont permis d'élaborer le tableau suivant qui met en relation nos objectifs et nos thèmes.

Objectifs	Thèmes
Connaître les adaptations nécessaires (temps, programme, exigences spécifiques) lors de l'intégration	A : organisation avant l'intégration B : organisation pendant l'intégration
Comprendre les différentes manières de collaborer avec les membres du réseau et les relations entretenues avec les différents protagonistes touchés par l'intégration (parents, élève avec une déficience intellectuelle)	C : la collaboration D : les relations
Répertorier les bénéfices et les difficultés pour les acteurs touchés par l'intégration, en particulier l'enfant avec une déficience intellectuelle, les élèves ordinaires et l'enseignant	E : les difficultés rencontrées F : les bénéfices de l'intégration

7.3 Enseignantes interrogées et élèves intégrés

Nous avons interrogé dix enseignantes⁴ des classes 1H-2H travaillant dans les trois districts du canton du Jura. Toutes ces personnes ont plus de quinze ans de pratique à l'exception de deux d'entre elles qui en ont moins. En effet, ce sont de jeunes et nouvelles enseignantes et elles ont donc moins d'expérience dans l'enseignement. Pour certaines, l'intégration était une première expérience alors qu'une enseignante intégrait pour la dixième année consécutive. Il arrive que cette même enseignante, certains jours, intègre cinq élèves avec une déficience intellectuelle dans sa classe.

Tous les élèves ayant une déficience intellectuelle qui étaient intégrés dans une classe ordinaire fréquentaient également un second établissement. En effet, la plupart des élèves côtoyaient la *Fondation Pérène* qui se trouve à Porrentruy, Delémont, Bassecourt ou encore Châtillon alors que d'autres enfants fréquentaient le Centre médico-psychologique *La Villa Blanche* se situant à Porrentruy. Chaque élève en intégration présentait une déficience intellectuelle allant de la trisomie 21 à l'autisme. Pour analyser nos entretiens, nous ne nous intéressons pas aux handicaps très divers des enfants.

Le lieu de l'entretien a été choisi par la personne interrogée afin qu'elle puisse se sentir dans un endroit propice au partage. Nous nous sommes rendues majoritairement sur leur lieu de travail et principalement dans leur salle de classe. Il est arrivé de nous rendre une seule fois au domicile de l'interviewée, ceci pour des raisons d'organisation.

Pour enregistrer, nous avons employé nos téléphones portables. Nous en avons utilisé deux afin d'être sûres qu'au moins un enregistrement soit utilisable. Les téléphones n'étaient pas à proximité de la personne interrogée. Ceci n'a donc occasionné aucune gêne. Les appareils ont rapidement été oubliés par les enseignantes interviewées. De plus, nous avons pris quelques notes des points importants lors des entretiens ce qui nous a permis de poser des questions de relances plus facilement. La durée des entretiens a varié entre 35 et 60 minutes.

⁴ L'effectif des enseignants 1H-2H du canton du Jura est uniquement féminin en 2012-2013.

8 RESULTATS

Nous avons choisi de retranscrire uniquement les huit entretiens qui nous paraissent les plus pertinents, car un des entretiens s'est déroulé avec deux enseignantes en même temps. La retranscription aurait été difficile, car elles s'exprimaient aléatoirement et il n'aurait pas été évident de définir les paroles de chacune. Cet entretien regroupait deux perceptions différentes.

Nous avons décidé de retranscrire ces huit entretiens de manière partielle en supprimant les redondances et les éléments non verbaux tels que les rires, les gestes ou les mimiques. La ponctuation n'a pas été prise en compte lors de la retranscription.

Pour garantir l'anonymat, nous avons donné des prénoms fictifs à chaque personne interrogée.

Seuls les éléments essentiels en lien avec nos objectifs ont été retenus afin de rester centrées sur notre thématique et de ne pas nous égarer dans des propos qui ne correspondent pas au sujet de ce travail. Nous avons également fait abstraction de toutes nos remarques supplémentaires faites sur le vif et qui ne concernent pas toujours la thématique de notre travail. Toutefois, nos questions de relances qui véhiculent des éléments supplémentaires à l'analyse ont été retranscrites dans le but d'amener un complément à ce travail.

Pour recueillir les données, nous avons réalisé six tableaux récapitulatifs (annexe 2) reprenant les thèmes de notre questionnaire. Dans ces tableaux apparaissent les points qui nous semblent primordiaux afin d'avoir une vue globale des différents entretiens.

Chaque thématique regroupée dans des différents tableaux comprend une synthèse des données recueillies. Les thématiques se trouvent dans l'ordre suivant :

- L'organisation avant l'intégration
- L'organisation pendant l'intégration
- La collaboration
- Les relations
- Les difficultés rencontrées
- Les bénéfices de l'intégration

8.1 Organisation avant l'intégration

Le premier thème de notre questionnaire traite de l'organisation que l'enseignant doit prévoir avant l'arrivée de l'élève en situation de handicap dans sa classe. Nos quatre questions ainsi que nos quatre relances nous permettent d'observer divers éléments.

8.1.1 Mise au courant de la venue de l'enfant en situation de handicap dans la classe

Plusieurs enseignantes ont été averties assez tard de l'arrivée de l'élève avec une déficience intellectuelle. Sophia nous fait part du contexte dans lequel elle a appris l'arrivée de l'enfant dans sa classe : « [...] sur les chapeaux de roues. Juste avant les vacances, le dernier jour d'école suite à un téléphone de la conseillère pédagogique ». Laura confirme cela en disant qu'elle a été avertie de l'arrivée de l'élève en situation de handicap « pendant les vacances d'été, car comme il y avait eu des problèmes avant, il a fallu régler tout ça, le mettre dans l'institution spécialisée et après on m'a contactée ». Cependant, quelques enseignantes ont eu plus de temps pour se préparer à la venue de l'enfant, car elles ont été averties lors des inscriptions aux mois de février et mars. Johanna précise que l'élève qu'elle a intégré « a été inscrit par les parents comme les enfants ordinaires, mais avec la mention handicap ».

8.1.2 Droit du refus d'intégrer

La plupart des enseignantes pensent qu'elles ont le droit de refuser une intégration. Andreia dit que « la conseillère pédagogique a toujours dit qu'un enseignant pouvait refuser si l'enfant pouvait aller dans une autre classe spéciale ». Cependant, l'une d'entre elles est catégorique à ce sujet. Stéphanie affirme : « Non, on n'a pas le droit de refuser, un enfant a le droit d'être scolarisé. On peut vous l'imposer ». Une autre enseignante doute au sujet de cette question : « Je ne sais pas si j'aurais le droit de la refuser, mais pour une question d'éthique je n'oserais pas la refuser. Peut-être j'essaierais de me permettre de la refuser si vraiment je ne me sentais pas capable, pas compétente pour ça, là, ça pourrait peut-être être une raison. Mais en tout cas, je trouve que pour une raison d'éthique un enfant a le droit d'être intégré au groupe-classe ».

8.1.3 Mise au courant des parents des élèves ordinaires d'une intégration

Deux enseignantes n'ont pas jugé nécessaire d'avertir les parents des enfants ordinaires de l'arrivée de l'enfant en situation de handicap au sein de leur classe. L'une d'entre elles rétorque de la manière suivante : « Je ne sais pas, peut-être que certains trouvent que c'est nécessaire d'avertir, mais je ne vois pas en quoi les parents pourraient avoir leur mot à dire. Je ne leur demande par leur avis pour accueillir leur enfant dans la classe, pourquoi je le ferais pour celui-là. Il est différent, mais il n'y pas de raison ».

D'autres enseignantes ont préféré prévenir les parents lors de la rentrée, soit pendant la séance des parents en début d'année scolaire ou alors individuellement lors des premières journées comme Andreia qui nous a dit : « Je les ai tout de suite prévenus, j'ai mis un petit mot pour les prévenir lors de la séance ». Sophia rejoint Andreia en indiquant qu'elle n'a « [...] pas averti officiellement les autres parents, [elle] ne croit pas avoir fait de courrier,

c'était sur le pas de la porte et pense les avoir tous vus. Ils avaient été avertis, mais verbalement ».

8.1.4 Introduction de la thématique de la différence

Pour introduire le thème de la différence auprès des élèves ordinaires, cinq enseignantes sur les huit interrogées ont choisi de raconter une histoire pour finalement aboutir à une discussion avec les enfants ordinaires. Laura nous explique sa démarche pour aborder la différence avec les élèves : *« On avait commencé par un album illustré où il y avait aussi un enfant différent puis une discussion et là, je leur ai dit, vous savez, bientôt on va accueillir quelqu'un, il sera aussi un peu différent, il ne faut pas se moquer, il est comme ça, il n'a rien demandé, juste par la discussion »*. Isabelle appuie ce propos en ajoutant : *« Oui, je me souviens que j'avais pris un livre, un livre sur la différence qui était adapté à leur âge et après on avait fait le parallèle »*.

Johanna, quant à elle, nous informe que l'élève qu'elle a intégré *« est arrivé le lundi même et la conseillère pédagogique [lui] a dit de travailler d'abord deux semaines sans auxiliaire. Le travail sur la différence se faisait spontanément, quand la situation le réclamait »*. Sandrine rejoint ce procédé : *« Je ne savais pas du tout comment il était, je ne le connaissais pas vraiment... On a fait, bien sûr, des activités d'accueil comme quand un nouvel élève vient. Quand il est venu, les autres se sont posé des questions, mais je ne disais pas tout, tout de suite. On a surtout parlé quand l'enfant était présent. On a dit que cet enfant-là est un peu différent mais qu'on est tous finalement différents, que lui sa différence portait sur des gestes plus brusques parce que ça c'était vraiment quelque chose, au début, qui pouvait être intrusif ou étonnant, surprenant pour les autres »*.

8.1.5 Formation complémentaire

Une seule enseignante a suivi une formation complémentaire afin de comprendre le handicap de l'élève en intégration. De plus, cette enseignante a fortement dû insister pour pouvoir bénéficier de ces cours, car il y avait déjà trop de personnes inscrites.

8.2 L'organisation pendant l'intégration

La deuxième thématique traite à nouveau de l'organisation, mais cette fois-ci de celle qui est nécessaire lorsque l'enfant intégré est présent dans la classe. Nous avons alors établi sept questions nous permettant de mettre en avant certains aspects.

8.2.1 Fréquence de l'enfant intégré dans la classe

La majorité des enfants en situation de handicap fréquente la classe ordinaire à raison de deux demi-journées par semaine. Toutefois, la durée varie. Un élève intègre la classe deux

heures dans la semaine alors que d'autres enfants côtoient presque tous les jours de la semaine la classe ordinaire.

8.2.2 Accueil de l'élève avec une déficience intellectuelle de la part de ses camarades

En général, les élèves ayant une déficience intellectuelle sont bien accueillis dans la classe. Néanmoins, Chantal ajoute que l'accueil « *est très variable aussi en fonction du handicap. On remarque quand même que pour ceux qui ont la parole, c'est plus facile ce premier contact, car ils ont la possibilité d'échanger avec les autres* ». Certaines enseignantes relèvent la difficulté des premiers contacts. Johanna confirme ce propos en disant : « *Ce n'était pas évident, il fallait toujours la présence de l'adulte, il ne parlait pas, l'adulte devait expliquer aux autres enfants ce qu'il faisait* ». Andreia ajoute que « *les réactions étaient bizarres. Certains l'ont observé de loin et ont mis du temps avant d'aller vers lui et d'autres l'ont tout de suite intégré* ».

8.2.3 Organisation des activités

En grande majorité, les activités sont adaptées par l'enseignante. Isabelle explique sa manière de procéder : « *C'était des activités adaptées à l'enfant dont la maladie n'était pas diagnostiquée⁵. Toutes les chansons et toutes les poésies étaient signées. On cherchait les signes avec les enfants parce que parfois, il n'y avait pas un signe particulier et puis ben les enfants proposaient et cela restait comme ça. Des gestes* ». Une enseignante précise que l'adaptation est de la différenciation qu'elle effectue avec chaque élève de sa classe. Chantal ajoute un élément concernant le moment d'intégration qui est choisi spécifiquement pour l'élève en intégration dans sa classe : « *Oui, il y a plein de choses qui influencent la manière dont ils sont intégrés. Les enfants en intégration viennent plutôt en fin de journée quand les activités pour nous sont plus récréatives et moins réflexives, il y a moins de concentration qu'au début de matinée par exemple. Parce qu'il faut que tout le monde trouve son compte* ». Sophia rejoint les propos de Chantal en disant qu'« *en principe, le gros du travail spécifique est fait avant que l'enfant arrive, le scolaire. Après [elle] essaie de faire des activités de socialisation* ».

8.2.4 Préparation du programme

Dans la préparation du programme, la plupart des enseignantes observent une différence dans le temps de préparation. En majorité, cette différence se situe au niveau des activités à préparer. En effet, il faut trouver des activités adaptées à l'enfant avec une déficience intellectuelle. Une enseignante a également préparé du matériel pour l'élève : « *Oui,*

⁵ L'enfant ne présente aucune surdité

beaucoup de temps pour préparer, adapter, préparer les pictogrammes, trouver une position pour l'installer et qu'il soit en bonne condition d'écoute ».

8.2.5 Aménagement de la classe

Quelques enseignantes aménagent différemment leur classe ou achètent du matériel spécifique. Chantal est l'une des seules qui a aménagé sa classe quelque peu autrement : *« Il est arrivé, par rapport à une élève, qu'on intègre une chaise particulière pour qu'elle soit à la bonne hauteur. Ce qu'on doit veiller aussi c'est à la sécurité des enfants en début d'année par rapport aux poinçons, aux choses qui pourraient être dangereuses, de ne pas les laisser à portée de main »*. Une autre enseignante a agrandi un coin pour permettre à l'enfant en intégration d'avoir davantage de place, car il avait pour habitude de se coucher lorsqu'il jouait.

8.2.6 Temps consacré à l'élève intégré

De nombreuses enseignantes disent accorder moins de temps à l'élève intégré comme le mentionne Andreia : *« C'était l'enseignante ordinaire de soutien qui le suivait et moi j'avais un œil sur le reste de la classe »*. Plusieurs d'entre elles prétendent accorder le même temps à cet enfant qu'aux autres élèves de leur classe. Chantal mentionne que *« c'est une condition sine qua non pour que ça fonctionne »*. Une seule enseignante stipule donner plus de temps à l'élève avec une déficience intellectuelle. Elle évoque la récréation où elle pense être un peu plus soucieuse par rapport à cet enfant.

8.2.7 Exigences de l'enseignante

Au niveau des exigences, les enseignantes vont toutes dans la même direction, la socialisation est le but premier. Toutes ont donc donné une réponse similaire. Sophia explique : *« J'ai quasi les mêmes exigences que pour les autres enfants. J'insiste et les enfants le comprennent et il y a des choses que l'enfant en intégration ne peut pas comprendre. Mais on essaie quand même qu'il respecte les règles de vie »*. Plusieurs enseignantes évoquent le travail qui est fourni par les personnes spécialisées lorsque les élèves en situation de handicap se trouvent dans l'institution spécialisée. Elles précisent que c'est à ce moment-là que les activités scolaires sont réalisées avec les enfants.

8.3 La collaboration

La thématique de la collaboration comporte trois questions qui nous ont permis d'établir le constat suivant : les principales aides externes sont surtout des enseignantes ordinaires ou des éducatrices de l'enfance. Les interventions de ces personnes ressources sont différentes, certaines fois l'aide externe s'occupe uniquement de l'enfant intégré alors que d'autres aident également les autres élèves de la classe.

8.3.1 Aide externe

Les aides externes présentes dans les classes lorsqu'il y a un enfant intégré sont principalement des enseignantes ordinaires ou des éducatrices de l'enfance. Il y a cependant dans quelques classes des enseignantes qui bénéficient d'une aide spécialisée. Ces aides sont, la plupart du temps, présentes à chaque fois que l'enfant en situation de handicap est en intégration.

Il arrive toutefois que l'enseignante ordinaire ne puisse obtenir une aide continue et se retrouve ainsi seule dans la classe en s'occupant de l'enfant avec une déficience intellectuelle en plus des élèves de sa classe ordinaire.

En général, l'aide externe s'occupe également un peu des enfants ordinaires et pas uniquement de l'élève en difficulté. C'est le cas de Sandrine qui nous a dit que « *cela pouvait arriver que l'aide externe aidait aussi les autres enfants quand moi [elle] était justement avec cet enfant en difficulté. Elle s'occupait des autres. D'ailleurs, c'était mentionné comme ça dans l'aide qui nous a été accordée ce n'était pas une aide à un enfant en difficulté, c'était une aide à la classe* ». Dans une seule situation, la personne ressource accorde uniquement du temps à l'élève en difficulté et ne s'occupe que de lui. Toutes les autres enseignantes disent que les rôles sont parfois échangés afin que l'enseignante titulaire puisse également passer du temps avec l'enfant en intégration. De plus, beaucoup d'enseignantes relèvent l'aspect positif lié à la collaboration avec cette personne.

8.3.2 Séances de réseau

Le nombre de séances de réseau varie entre une et quatre par année. Les retours sont très divers. Il se trouve que certaines enseignantes ont obtenu quelques pistes ou des idées d'activités afin d'améliorer l'intégration de l'enfant en situation de handicap. Johanna indique que les séances de réseau lui ont permis d'avoir quelques pistes d'action : « *J'ai eu quelques pistes, oui. C'est intéressant d'entendre les autres, mais ce sont des réalités différentes* ». Une enseignante précise même qu'elle a reçu des pistes concernant des situations qu'elle vivait avec des élèves ordinaires. Une autre enseignante affirme que les séances lui ont permis de se sentir soutenue dans cette intégration. D'autres évoquent le fait que les synthèses leur ont permis de comparer les difficultés ou les facilités que peuvent éprouver les parents ou encore les spécialistes qui travaillent avec l'enfant. De cette manière, les enseignantes disent qu'elles peuvent se rendre compte du comportement que peut avoir l'élève dans un autre contexte que celui de l'école. Certaines fois, les séances sont plus formelles, sous forme de bilan, et questionnent l'avenir de l'enfant. Elles peuvent parfois servir à fixer les objectifs que devra atteindre l'élève avec une déficience intellectuelle au cours de son année d'intégration.

8.4 Les relations entre les différents protagonistes

Les quatre questions qui composent la thématique des relations nous ont permis d'observer plusieurs éléments.

8.4.1 Parents des enfants ordinaires

Toutes les réactions des parents des enfants ordinaires face à l'intégration ont été bonnes. Une enseignante rajoute même que les parents défendent la valeur de l'intégration et une autre poursuit en disant qu'il n'y a eu « *aucune réaction réticente. Au contraire, les parents étaient même contents que leur enfant soit confronté jeune au handicap* ». Une enseignante stipule tout de même qu'il y a probablement eu quelques non-dits de la part de certains parents, mais cela n'a jamais posé problème.

8.4.2 Relations entre pairs

L'avis des enseignantes est mitigé sur le point des relations que l'enfant intégré aurait pu créer avec ses pairs. Certaines enseignantes pensent que l'élève a pu créer des liens durables avec ses camarades alors que d'autres semblent moins optimistes, par exemple Andreia qui dit que « *les enfants qui le suivent encore sont attachés à lui. Lui, il n'arrivait pas à entrer en interaction avec ses pairs. Il est invité aux anniversaires, les parents continuent de faire pas mal d'initiatives. Les autres ont beaucoup d'empathie pour lui, mais le contraire ... pas tellement* ». Une enseignante suppose que l'élève en situation de handicap a créé des liens, mais elle doute que ces liens soient durables. Deux enseignantes, quant à elles, parlent de la difficulté de créer des liens, soit parce que l'enfant n'est pas suffisamment présent dans la classe ou qu'il n'habite pas le village où il est intégré.

8.4.3 Relation enseignante titulaire - enfant avec une déficience intellectuelle

Chaque enseignante a eu une bonne relation avec l'enfant. Certaines ont même considéré cette relation comme privilégiée alors que d'autres estiment leur relation semblable à celle qu'elles entretiennent avec les élèves ordinaires. C'est ce qu'a vécu Chantal : « *C'est une relation privilégiée. Je trouve qu'on a des moments d'échanges qui sont importants. C'est vrai qu'on n'essaie pas non plus de stigmatiser cet élève et d'être toujours dans l'accompagnement, mais d'avoir une attitude finalement comme pour les autres élèves, c'est vrai qu'ils sont attachants parce qu'ils ont des différences* ».

8.4.4 Collaboration entre les parents de l'enfant intégré et l'enseignante

La collaboration entre les parents des enfants en situation de handicap et l'enseignante se retrouve dans une situation partagée. D'un côté, une enseignante a beaucoup collaboré avec la maman de l'enfant intégré et a eu de nombreux éclaircissements sur la pathologie de ce dernier : « *On s'est beaucoup vu, on parlait des progrès, elle nous apprenait certains gestes*

de la démarche gestuelle ». D'autres enseignantes ont collaboré avec les parents, mais pour l'une d'entre elles, ce n'était pas facile. Elle considère qu'il n'est pas aisé de collaborer avec des parents qui ont un enfant avec une déficience intellectuelle : « *Oui, on a collaboré, mais je dirais que ça reste toujours assez difficile avec les parents qui ont un enfant différent et qu'on ne connaît pas la vision qu'ils ont de la maladie de leur enfant* ».

D'un autre côté, certaines enseignantes ont peu ou pas du tout collaboré avec les parents de l'enfant. Cependant, une enseignante précise que cette collaboration est présente entre l'aide externe et les parents.

8.5 Difficultés rencontrées

Nous avons tenté de classer les différentes difficultés rencontrées lors de l'intégration d'un élève avec une déficience intellectuelle. Certaines fois, les difficultés étaient liées à l'enfant intégré, d'autres fois à l'enseignante et certaines fois, elles étaient très diverses.

8.5.1 Problèmes langagiers et de comportement

Les problèmes langagiers et de comportement sont les éléments qui ressortent le plus souvent dans les difficultés rencontrées lors de l'intégration d'un élève avec une déficience intellectuelle. Laura illustre ce fait en disant que « *c'est lié au comportement, il s'échappait toujours, il fallait toujours le suivre, il n'avait pas la notion du bien et du mal et pouvait vite se mettre en danger. C'est aussi au niveau du langage, parce qu'il parlait vraiment peu, il avait envie de dire quelque chose, mais on ne comprenait vraiment pas ce qu'il voulait dire, c'était difficile d'entrer en contact avec lui* ». Sophia évoque également des difficultés liées à l'enfant en intégration : « *Ces gestes brusques. Cet enfant est vraiment dans la contradiction quand c'est non, c'est non. Il est très buté. Il faut toujours l'avoir par d'autre biais et quand on n'y arrive pas, on l'impose* ». Sandrine nous donne quelques précisions supplémentaires quant au caractère de l'enfant en intégration : « *Alors oui, on a rencontré des difficultés parce que c'était un enfant qui avait quand même du caractère et quand il ne voulait pas vraiment quelque chose il a fallu un peu négocier. Je me suis bien rendu compte qu'un jour j'ai dit : ben non, ça, c'est pas possible... c'est comme ça dans l'école, tous les enfants doivent les faire et toi aussi. Ah c'était terrible, il était bloqué et pis là il a fallu aussi que je m'adapte à sa personnalité et que j'y aille un peu plus doucement. Parfois, il se braquait* ». Une enseignante nous a également dit que l'élève en intégration avait de la peine à s'ouvrir aux autres enfants. De plus, ses progrès scolaires et sociaux étaient à peine visibles et le caractère violent de l'enfant rendait la situation encore plus compliquée.

8.5.2 Soutien obtenu

D'autres difficultés se situent au niveau du soutien dont ont bénéficié les enseignantes. Le soutien obtenu ne correspond pas aux attentes de certaines d'entre elles. Quelques personnes interviewées ne se sentaient pas soutenues par leurs collègues ou n'ont pas été satisfaites de la collaboration qu'il y avait avec les spécialistes. Isabelle développe de la manière suivante : « *On a aussi été déçue de la collaboration avec l'institution spécialisée. On avait un cahier de liaison et puis, ils n'ont pas voulu jouer le jeu, ils ne voulaient pas écrire, cela leur prenait trop de temps* ».

8.5.3 Adaptation des activités et durée d'intégration

Une enseignante éprouvait des difficultés à comprendre le handicap de l'enfant et à choisir des activités adaptées pour lui. De plus, une plus grande quantité d'enseignantes a évoqué la problématique de la durée hebdomadaire de l'intégration de l'enfant en situation de handicap. Cet aspect pose également des problèmes, car elle est souvent trop courte et les enseignantes estiment que ce n'est pas une condition favorable pour l'enfant avec une déficience intellectuelle. Lorsque nous posons la question au sujet des difficultés rencontrées à Stéphanie, celle-ci rétorque : « *Quand l'enfant arrive comme un cheveu sur la soupe et qu'il repart, ça ne sert à rien, ce n'est même pas de l'intégration, c'est un alibi* ».

Les enseignantes ont remarqué que les apprentissages des élèves ordinaires étaient peu ou pas du tout freinés. Certaines précisent que ceci est dû au fait que la durée de l'intégration de l'enfant n'est pas assez longue pour freiner les autres élèves dans leurs apprentissages.

8.5.4 Découragement et frustration de la part des enseignantes

Peu d'enseignantes se sont senties démunies lors de l'intégration d'un enfant en situation de handicap. Pour celles qui ont éprouvé ce sentiment, la plupart d'entre elles a eu la possibilité d'être entendue. Certaines ont plutôt eu un sentiment de découragement ou de frustration.

Trois enseignantes ajoutent tout de même qu'elles ont rencontré peu de difficultés lors de l'intégration d'un enfant avec une déficience intellectuelle.

8.6 Bénéfices de l'intégration

La majorité des enseignantes observe des bénéfices chez l'enfant avec une déficience intellectuelle, chez les enfants ordinaires ainsi que chez l'enseignante elle-même. Pour les élèves en intégration tout comme les enfants ordinaires, les bénéfices sont prioritairement sociaux.

8.6.1 Progrès sociaux des élèves ordinaires

Au niveau de la socialisation, les enfants ordinaires apprennent également la tolérance, à se dépasser au niveau des conflits, à accepter la différence, à coopérer, etc. Laura l'explique de la manière suivante : *« Ils ont fait l'effort d'aller vers lui alors qu'il n'était pas forcément ouvert et ils persistaient, ils n'ont pas baissé les bras. On ne les a pas forcés, ils l'aimaient bien et je pense que ça leur a fait du bien et maintenant ils ne vont pas se moquer s'ils voient quelqu'un comme lui »*.

8.6.2 Progrès scolaires des élèves ordinaires

Selon certaines enseignantes, il y a quelques bénéfices sur le plan scolaire pour les élèves ordinaires. Au niveau du langage, ils réalisent des progrès, car ils doivent reformuler afin de se faire comprendre de l'enfant en difficulté. Sophia dit qu' *« ils sont en train d'apprendre, d'expliquer les choses à l'enfant en situation de handicap, lui dire qu'il n'ose pas faire telle ou telle chose »*. La mémorisation est un autre élément que cite une enseignante. Isabelle l'évoque en disant que l'élève ordinaire progresse *« au niveau de la gestuelle. Ouais parce que là j'ai quelques élèves qui ont retenu presque tous les mots signés, on en avait quand même pas mal. Et ils arrivaient tous à les signer. C'est aussi un exercice de motricité fine et de mémorisation »*.

8.6.3 Progrès sociaux de l'élève avec une déficience intellectuelle

En ce qui concerne les enfants en intégration, ils progressent également au niveau social. En effet, une enseignante nous a parlé des progrès de l'élève intégré dans sa classe en mentionnant qu'il faisait moins de bruit lors des activités et dérangeait moins lors des moments en collectivité. De plus, un des bénéfices également soulevé par l'enseignante est le fait que l'enfant en situation de handicap puisse être intégré dans son village.

8.6.4 Progrès scolaires de l'élève avec une déficience intellectuelle

Certaines enseignantes ont également remarqué quelques progrès au niveau scolaire, mais ceux-ci restent toutefois rares. Laura nous l'explique de la manière suivante : *« pour lui tout a été bénéfique. Au niveau du langage ça s'est bien amélioré et ça continue, mais ça devient plus difficile, l'écart devient de plus en plus visible »*. Andreia mentionne également que l'élève intégré reconnaissait des lettres.

8.6.5 Bénéfices pour l'enseignante

L'enseignante rencontre également des bénéfices au niveau personnel lors de l'intégration de l'enfant avec une déficience intellectuelle dans sa classe. Une enseignante est satisfaite de la formation professionnelle qu'elle a pu suivre, elle la qualifie d'intéressante, car elle a pu apprendre de nombreuses choses au sujet de la pathologie de l'élève qu'elle avait en

intégration. Pour plusieurs enseignantes, l'un des bénéfices a été de collaborer avec ses collègues ou avec l'aide externe qu'elles déterminent de riche.

Une enseignante dit qu'elle s'est remise en question à la suite de l'intégration de l'élève en situation de handicap dans sa classe. Une autre évoque que l'intégration de cet enfant a été une de leçon de vie pour elle. Un des derniers bénéfices évoqué par les enseignantes les concernant se situe au niveau du développement personnel. Chantal résume ces éléments en disant : « *Cela apporte beaucoup sur le plan personnel, à moi-même, la collaboration qu'on a avec les éducatrices, c'est très riche* ».

8.7 Éléments favorisant l'intégration

Notre dernière question consistait à connaître les éléments qui favorisent l'intégration.

8.7.1 Collaboration et aide externe

Les éléments qui favorisent l'intégration sont nombreux, selon les différentes enseignantes interrogées. Les points qui sont évoqués le plus souvent par les personnes interviewées sont la collaboration et l'aide externe. Laura et Sandrine font partie de ces enseignantes qui ont évoqué l'élément concernant la personne ressource : « *Être accompagnée m'a aidée. Toute seule, je ne l'aurais pas pris et ça ne se serait pas passé comme ça s'est passé* », « *De toute façon on a besoin d'avoir des personnes qui nous aident. Seule, c'est difficile, c'est une personne qui est très utile pendant l'école mais aussi après pour les retours, les analyses parce que parfois soi-même on se dit : ah, moi, je vois les choses comme ça et l'autre fois les choses différemment et ça nous ouvre d'autres horizons. Très souvent on avait les mêmes vues, mais c'est arrivé de temps en temps qu'on interprétait les choses différemment. Et pis aussi ça rassure. Est-ce juste ou pas ? Peut-être que je fais tout faux !* ».

8.7.2 Temps à disposition et envie d'intégrer

Le temps à disposition ainsi que l'envie d'intégrer sont également des aspects importants pour plusieurs enseignantes. Stéphanie explique son opinion en expliquant que « *si l'enseignante n'est pas partante cela sera très difficile, et pour l'enfant, et pour l'enseignante* ».

8.7.3 Autres éléments

D'autres éléments favorisant l'intégration ont également été cités. À plusieurs reprises, deux enseignantes ont mentionné le soutien dont une enseignante doit bénéficier lors d'une intégration, la grandeur des locaux ou de la classe, le groupe-classe mais également le nombre d'enfants intégrés ou l'effectif de la classe.

Outre tous ces éléments, certaines personnes interrogées parlent de l'acceptation du handicap de la part des parents des enfants avec une déficience intellectuelle, du suivi qui est établi au niveau du canton, du pouvoir qui devrait être plus important dans l'intégration, de regarder le positif et de se donner les moyens.

9 ANALYSE

Nous analysons nos entretiens en fonction de nos objectifs et de la théorie. Nous reprenons chaque donnée et l'analysons à l'aide des réponses données lors des entretiens. Ces derniers nous permettent de réaliser des liens avec la théorie et d'observer les convergences et les divergences entre la théorie et la réalité du terrain.

9.1 Adaptations nécessaires

Pour rappel, notre premier objectif est de connaître les adaptations nécessaires (temps, programme, exigences spécifiques) lors de l'intégration. Il est en lien avec les deux premiers thèmes qui sont l'organisation avant et pendant l'intégration.

En relevant les points essentiels de notre première thématique qui est l'organisation avant l'intégration, nous nous sommes aperçues que de nombreuses questions posées lors de l'entretien englobent la notion de temps nécessaire à l'enseignante pour qu'elle puisse organiser au mieux l'arrivée de l'enfant avec une déficience intellectuelle.

9.1.1 Temps nécessaire à la préparation de la venue de l'enfant en intégration

Nous remarquons, en premier lieu, que les enseignantes sont généralement averties tardivement de l'arrivée de l'élève en situation de handicap dans leur classe. Nous pouvons donc en déduire qu'elles n'ont pas beaucoup de temps afin de préparer la venue de cet élève.

Toutefois, nous nous interrogeons sur la nécessité de ce temps de préparation. Le premier élément qui nous interpelle est le fait qu'aucune préparation n'est effectuée avant l'arrivée de l'enfant. En effet, cette situation est nouvelle pour les enseignantes et elles se trouvent dans une phase de découverte. Peu à peu, elles commencent à connaître l'enfant, sa personnalité et son handicap et cela leur permet de mettre en place les éléments nécessaires pour l'accueillir dans les meilleures conditions. De plus, les enseignantes interrogées nous ont fait comprendre qu'avertir les parents des élèves ordinaires n'est pas un élément essentiel. Elles n'ont donc pas investi de temps à préparer des séances et des rencontres pour évoquer l'intégration avant la venue de l'enfant en situation de handicap. Cet ajustement se fait lors des séances de parents ou de la première journée d'école, sur le pas de la porte. Nous avons tout de même retenu les propos d'une jeune enseignante, Laura, qui nous a expliqué sa démarche pour accueillir l'enfant. Elle nous dit ceci : *« C'était pas mal de téléphoner avec l'enseignante spécialisée, savoir quel était son rôle, avec son enseignante de l'institution aussi pour savoir quelles sont les attentes, savoir pourquoi il vient et ce que je dois faire avec lui. Après j'ai aussi expliqué aux enfants, leur expliquer la différence, je n'ai pas dit qu'il était handicapé, car ça ne se voyait pas du tout, je disais qu'il était différent, que dans sa tête il était plus petit parce qu'il ne parlait pas très bien et il n'y a pas eu de soucis »*.

Nous sommes donc, en général, étonnées de ces différents propos, car en débutant ce travail, nous nous attendions à un investissement de grande ampleur qui aurait été fourni avant l'intégration de l'élève avec une déficience intellectuelle par les enseignantes et nous nous rendons compte qu'au final, deux enseignantes ont effectué des démarches pour se renseigner sur l'enfant qui allait être intégré. C'est pourquoi l'absence de préparation d'un certain nombre d'enseignantes nous questionne beaucoup. Il est vrai que certaines de ces enseignantes n'ont rien mis en place et rien préparé pour la venue de l'élève. Après réflexion et suite à ce recueil de données, nous décelons une certaine forme de contradiction entre la théorie et la réalité du terrain. En effet, Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) évoquent le fait que plusieurs enseignants pensent ne pas avoir assez de temps pour intégrer un enfant en difficulté. Nous remarquons toutefois, suite à nos diverses interviews, que les enseignants n'ont pas nécessairement besoin de temps supplémentaire pour préparer l'arrivée de l'élève ayant une déficience intellectuelle.

9.1.2 Introduction de la thématique de la différence

La majorité des enseignantes a opté pour la lecture d'un album suivie d'une discussion afin d'amener le thème de la différence avec les élèves de la classe ordinaire. Nous nous rendons compte qu'à cet âge-là, l'album illustré semble être une bonne approche pour évoquer le thème de la différence. Une autre spécificité entre les enseignantes est le fait que certaines ont parlé de cette thématique en présence de l'enfant en situation de handicap alors que d'autres ont préféré évoquer ce thème en son absence.

9.1.3 Formation complémentaire

Nous avons été surprises qu'une seule enseignante ait suivi une formation complémentaire afin de comprendre le handicap de l'élève en intégration. De plus, cette enseignante a fortement dû insister pour pouvoir bénéficier de ce cours pour des raisons d'effectif limité pour ledit cours. Cet élément diverge également avec la théorie. Rohrbach (2010) évoque les bouleversements au niveau des formations continues par exemple. Nous avons alors pu constater que les enseignantes n'en avaient pas réalisé à l'exception de l'une d'entre elles. En outre, cette enseignante a désiré effectuer une formation complémentaire, car elle ne connaissait pas le handicap et elle voulait obtenir plus d'informations afin d'être mieux préparée pour l'arrivée de cette enfant. Boutin et Bessette (2009) rejoignent ces propos en évoquant que certains enseignants se plaignent de ne pas avoir les compétences ainsi que les connaissances nécessaires pour travailler avec des enfants ayant une déficience intellectuelle. Ces mêmes auteurs expliquent également que les enseignants des classes ordinaires pratiquant l'intégration ne reçoivent pas une formation suffisante afin d'agir correctement auprès de l'élève avec une déficience intellectuelle.

9.1.4 Fréquence d'intégration de l'enfant dans la classe

Un autre aspect qui nous a interpellées est le nombre de jours par semaine que l'élève en situation de handicap intègre la classe ordinaire. Nous avons été stupéfaites, car nous pensions que les élèves qui bénéficient d'une intégration fréquentaient la classe à raison d'au moins trois jours par semaine. Et pourtant, il se trouve qu'en général, les élèves intègrent la classe ordinaire deux demi-jours par semaine. Dans certains cas, cette durée varie. Une enseignante nous a indiqué que l'élève en question ne côtoyait la classe qu'à raison de deux leçons par semaine ce qui n'est pas favorable à une bonne intégration. Ici, Sophia nous explique que l'enfant est « *parachutée, si on lui laisse plus de temps, elle s'intégrera plus facilement. Ce n'est pas facile pour elle* ».

9.1.5 Adaptation des activités et du programme et préparation du programme

Toujours dans la ligne du temps, l'adaptation du programme nous conforte dans la vision que nous avons de l'intégration. En effet, les enseignantes adaptent toutes les activités lors de la présence d'un enfant avec une déficience intellectuelle dans leur classe. Toutefois, ces adaptations ne sont pas similaires d'une enseignante à l'autre. Certaines adaptent leur programme en fonction de chaque activité alors que d'autres réalisent de la différenciation comme elles le feraient pour chaque élève. Ainsi dans chaque cas, le programme se verra modifié. Un élément qui est ressorti lors de nos entretiens est le fait que plusieurs enseignantes réalisent, dans la journée, les activités plus scolaires avant l'arrivée de l'enfant en situation de handicap. Lorsque cet enfant est présent, les activités sont plus ludiques. Nous remarquons alors que le programme est réfléchi et modifié en fonction de cette intégration. D'après nos entretiens, nous sommes en accord avec Devaux (2012) qui parle lui aussi du temps à consacrer à l'intégration. Ce temps est cette fois-ci celui qui est nécessaire lors de la présence de l'enfant dans la classe. Cet auteur dit que lors d'une intégration, les enseignants ont davantage de travail, besoin de plus d'attention et sont plus sous tension. Il est vrai que l'intégration demande beaucoup de temps aux enseignants qui accueillent des enfants en difficulté comme le mentionnent Ramel et Lonchamp (2009). Cet élément est également ressorti lors des différents entretiens. Effectivement, une grande partie des enseignantes confirment cet aspect et mentionnent le temps dû à cette intégration. Le choix des activités, les différentes réflexions et adaptations ainsi que la création de matériel pour certaines prennent du temps. Ramel et Lonchamp précisent que si ces enseignants intègrent des élèves avec une déficience intellectuelle dans leur classe, ils devront participer à diverses rencontres avec les parents et les spécialistes ainsi qu'à de nombreuses séances de réseau. Doudin (2012) ajoute qu'en dehors de ces nombreuses séances, aucun allègement ne leur est proposé dans l'horaire. Toutefois, les propos des différentes enseignantes divergent avec les

déclarations de ces auteurs. Nous avons remarqué que dans de nombreux cas peu de séances de réseau sont effectuées.

9.1.6 Aménagement de la classe

Nous avons constaté qu'il y avait peu d'aménagement de la classe effectué pour accueillir l'élève avec une déficience intellectuelle. Nous avons établi deux types d'agencement ; le premier est la disposition sécurisante de certains outils (poinçons, ciseaux) ; le second consiste à accommoder la classe en fonction des besoins de l'élève (agrandissement de l'espace de construction, chaise adaptée, installation de pictogrammes pour les divers ateliers).

9.1.7 Temps consacré à l'élève intégré

Étonnamment, en ce qui concerne le temps accordé à l'enfant en difficulté, peu d'enseignantes se permettent de lui octroyer plus de temps et d'attention qu'aux élèves ordinaires. La plupart des enseignantes disent porter moins ou la même attention à l'élève en intégration qu'aux autres enfants de la classe. Ce procédé nous interpelle, car là est l'enjeu de l'intégration. L'enseignante a pour rôle de porter la même attention à chaque élève tout en différenciant son enseignement pour que chaque enfant puisse y trouver son compte. Et pourtant, en intégrant, cet aspect ne peut pas toujours être respecté, car certains handicaps demandent plus d'attention ainsi que de présence de la part de l'enseignante et cette dernière ne peut pas répondre à ces demandes. Il faut tout de même nuancer ces propos. En effet, les enseignantes sont accompagnées d'une aide externe qui consacre la majeure partie de son temps à l'élève avec une déficience intellectuelle et c'est pour cette raison que certaines d'entre elles accordent moins de temps à l'élève intégré.

9.1.8 Exigences de l'enseignante

Nous nous sommes rendu compte que l'objectif général lors de l'intégration d'un enfant en situation de handicap est la socialisation. En effet, c'est le but premier lorsqu'un élève avec une déficience est accueilli dans une classe ordinaire. Néanmoins, cet objectif reste parfois difficile à atteindre en fonction du handicap de l'élève. Nous avons également réalisé que les objectifs scolaires étaient peu visibles. Il est vrai que ces objectifs sont travaillés avec les élèves intégrés dans l'institution qu'ils fréquentent lorsqu'ils ne sont pas en intégration. Les exigences, quant à elles, sont fixées en fonction de la progression ou de la régression de l'élève. De plus, nous avons constaté que les règles de vie sont importantes et rappelées à maintes reprises également pour les enfants en intégration.

9.2 Collaboration et relations

Le deuxième objectif consiste à comprendre les différentes manières de collaborer et les relations entretenues avec les différents protagonistes touchés par l'intégration (parents, élève avec une déficience intellectuelle). Il est lié aux thèmes concernant la collaboration et les relations.

9.2.1 Aide externe

Nous avons constaté que les enseignants avaient des peurs face à l'intégration. Il est vrai qu'une de leurs craintes est de ne pas avoir suffisamment de compétences afin de satisfaire tous les besoins de ces élèves intégrés comme l'évoquent Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009). Lors de nos entretiens, nous avons pu entendre certaines fois ces peurs. Il est vrai que certaines pathologies sont très difficiles à comprendre et c'est pour cette raison qu'une enseignante a absolument désiré effectuer une formation continue afin d'être davantage préparée à travailler avec cet enfant. Et comme le mentionnent Louis et Ramond (2006 b), les enseignants ont également peur de mal faire les choses, car la tâche demandée est parfois trop difficile. Pour réussir à supprimer quelque peu ces craintes, il est important que les enseignants puissent se reposer sur quelqu'un. Une aide externe est alors présente dans chaque classe qui effectue de l'intégration. Cependant, nous avons été très surprises, car Noël (2010) évoque un aspect positif qui est la présence d'un enseignant spécialisé dans la classe. Toutefois, la majorité des enseignantes interviewées nous ont dit que l'aide externe était une enseignante ordinaire ou encore une éducatrice de l'enfance. Peu de personnes ressources étaient spécialisées dans le domaine du handicap. Cet aspect nous surprend énormément. Nous ne pensions pas que ces aides externes ne seraient pas spécialisées. De plus, nous avons été surprises par la fréquence de ce soutien. En général, les aides sont présentes à chaque fois que l'enfant est intégré dans la classe ordinaire. Néanmoins, dans certains cas, elles ne sont pas constamment présentes. Une enseignante stipule que l'élève en intégration côtoie la classe un jour entier par semaine, alors que la personne ressource n'est présente que deux heures durant cette journée.

D'autres apports de Noël (2010) convergent tout de même avec la réalité. En effet, la plupart des aides externes aident également les élèves ordinaires. De plus, les enseignantes mentionnent qu'il y a souvent un échange de rôle qui est réalisé afin que les enseignantes puissent également prendre davantage de temps avec l'enfant avec une déficience intellectuelle et pouvoir ainsi partager des moments avec lui. Cependant, cet échange de rôle n'a pas été évoqué par toutes les enseignantes interrogées. Quelques enseignantes déclarent que les personnes ressources accordent de l'aide uniquement à l'enfant intégré. Cela nous surprend et nous amène à nous interroger sur la question des bénéficiaires d'une telle

intégration. En effet, si l'aide externe s'occupe seulement de l'élève en situation de handicap et que l'enseignante ordinaire travaille avec les autres enfants de la classe, nous pouvons nous questionner si ce processus est vraiment de l'intégration.

Un autre aspect enrichissant selon certaines enseignantes est les apports de l'aide externe. Plusieurs enseignantes mentionnent les bénéfices d'une telle collaboration que ce soit pour elles ou encore pour les élèves ordinaires. Les personnes ressources donnent également des pistes d'action pour certaines situations qui pourraient se dérouler avec d'autres élèves de la classe. Noël (2010) appuie ce point en mentionnant que les personnes de soutien donnent également des conseils aux enseignantes ordinaires qui sont applicables non seulement pour l'enfant avec une déficience intellectuelle, mais également pour les autres élèves de la classe.

Rohrbach (2010) stipule qu'une des difficultés liées à l'intégration est d'apprendre à collaborer avec d'autres personnes. En effet, lorsqu'il y a la présence d'un élève en situation de handicap dans une classe, une aide externe sera également présente. Nous remarquons que cette collaboration n'a pas été une difficulté pour les enseignantes interrogées. Au contraire, la plupart d'entre elles a apprécié travailler avec cette personne ressource et a trouvé cette collaboration enrichissante.

9.2.2 Séances de réseau

Nous avons également été étonnées des différentes réponses à notre question concernant les séances de réseau. Nous pensions que ces rencontres étaient fréquentes et qu'elles demandaient beaucoup d'investissement de la part de l'enseignante. Comme l'évoque Ringler (2000), le travail en réseau est primordial afin que l'intégration se déroule dans les meilleures conditions. Nous avons remarqué qu'il y a la présence d'un travail en réseau dans le canton du Jura qui est réalisé à l'aide des séances appelées également synthèses. Toutefois, ces séances ne sont ni régulières, ni fréquentes. Plusieurs enseignantes nous ont fait part qu'elles ont assisté uniquement à une ou deux séances. Cependant, quelques-unes disent avoir participé à quatre synthèses. Nous remarquons qu'il y a de grandes disparités en fonction des personnes interrogées. Nous nous questionnons alors à savoir si le système qui est mis en place est suffisant. Marguet (2009) précise que l'élève avec une déficience intellectuelle doit être accompagné par des personnes formées spécifiquement et comme nous l'avons déjà mentionné ce n'est pas forcément le cas dans la réalité.

Nous avons constaté que les avis au sujet des buts de la séance sont également partagés. En effet, cet aspect varie énormément d'une personne interviewée à l'autre. Certaines enseignantes sont satisfaites de ces rencontres et trouvent avoir obtenu des réponses à leurs questions, des solutions à certains problèmes, mais également des pistes d'action pour savoir comment agir dans diverses situations autant avec l'enfant en situation de handicap qu'avec les élèves ordinaires. Certaines fois, le but de ces séances a également été un moment

d'échange afin de s'exprimer sur les difficultés rencontrées avec cet élève. De cette manière, l'enseignante s'est sentie soutenue et non plus seule face à des situations et une expérience qui n'est pas toujours facile à vivre. De plus, certaines enseignantes évoquent le fait que ces synthèses avaient comme but de fixer les objectifs que devrait atteindre l'enfant, ou encore d'évoquer son avenir ou d'effectuer un bilan.

9.2.3 Relations

Nous remarquons également que certains points convergent alors que d'autres divergent entre la théorie et la réalité concernant les relations entretenues avec les différents protagonistes touchés par l'intégration.

9.2.4 Parents des enfants ordinaires

Louis et Ramond (2006 a) stipulent que les parents des élèves ordinaires ont souvent peur que leurs enfants soient traumatisés en côtoyant un enfant avec une déficience intellectuelle. Certains parents ont également la crainte que leur enfant prenne du retard dans le programme scolaire lorsqu'un enfant en situation de handicap est présent dans la classe ordinaire. Boutin et Bessette (2009) rajoutent que les parents manquent d'informations concernant le handicap de l'élève intégré ou de l'impact que peut provoquer cette intégration sur les enfants ordinaires.

Il y a des divergences entre la théorie et la réalité par rapport à ce point. En effet, les enseignantes interviewées ont mentionné que les parents des élèves ordinaires ont bien réagi à l'intégration d'un élève différent dans la classe de leur enfant. Certains étaient même contents que leurs enfants vivent une fois cette différence et défendent cette valeur qui est l'intégration. Il est arrivé à une reprise qu'un parent a été surpris lorsqu'il a appris qu'il y avait la présence d'un élève avec une déficience intellectuelle dans la classe, mais la situation ne lui a pas posé problème. Une autre enseignante pense qu'il y avait des réticences de la part de certains parents, mais elle poursuit en disant que c'était plutôt des non-dits. Les relations entre les parents des enfants ordinaires et les enseignantes se sont donc toujours bien déroulées.

9.2.5 Relation entre pairs

Une des difficultés concernant la création de liens durables entre l'élève ayant une déficience intellectuelle et les enfants ordinaires se situe au niveau de la durée de la présence de cet élève dans la classe. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut dans l'analyse, la plupart des élèves en situation de handicap ne fréquentent la classe ordinaire que pour une très courte durée ce qui empêche, selon certaines enseignantes, la création de liens durables. De plus, un autre obstacle est le fait que certains élèves n'habitent pas dans le village d'intégration. Il est alors difficile pour ces enfants de créer des liens en dehors de l'école.

Néanmoins, la moitié des enseignantes interviewées pensent que l'élève intégré a pu créer des liens durables avec ses pairs. L'avis de Noël (2010) converge avec les propos de ces enseignantes. Selon l'auteure, les élèves ayant une déficience intellectuelle se trouvent une place dans le groupe-classe et réussissent bien ou relativement bien à s'intégrer parmi leurs camarades. En effet, ils font partie de la classe au même titre que les élèves ordinaires. Une enseignante déclare que ces liens dépendent en priorité du handicap de l'enfant. Elle précise que si celui-ci détient le langage, les échanges seront plus faciles avec ses pairs. Une autre enseignante poursuit en disant que les élèves ordinaires étaient attachés à l'enfant en intégration, mais lui, dû à son handicap, ne l'était pas.

9.2.6 Accueil

Dans plusieurs situations, l'élève en situation de handicap a été accueilli de la même manière que n'importe quel autre enfant. Mais il faut tout de même être conscient que cela « *dépend du handicap* » comme l'évoque l'enseignante Chantal. Un élève qui s'exprime aura plus de facilité à s'intégrer et à créer des liens avec ces pairs. Dans d'autres cas, au début, l'intégration n'était pas facile. En effet, certaines attitudes ou réactions de l'enfant ayant une déficience intellectuelle peuvent choquer ou encore apeurer les autres élèves de la classe.

9.2.7 Relation enseignante titulaire - élève avec une déficience intellectuelle

Malgré quelques difficultés, toutes les enseignantes ont développé une bonne relation avec les élèves en intégration. Certaines enseignantes mentionnent que la relation était la même que celle qu'elles entretiennent avec les autres élèves. D'autres évoquent le fait que la relation était excellente même privilégiée avec cet enfant. Nous apercevons une convergence entre les propos de Noël (2010) et la réalité concernant la relation entre l'enseignante et l'élève avec une déficience intellectuelle. Si l'enseignant vit bien l'intégration, l'enfant intégré la vit aussi bien. Nous pouvons alors en déduire que la relation entre ces deux protagonistes est essentielle pour que l'intégration se déroule dans les meilleures conditions. Il est donc important que l'enseignant accepte de son plein gré d'intégrer un enfant en situation de handicap dans sa classe. Comme le rappellent plusieurs enseignantes interrogées en précisant que c'est un premier pas vers une intégration réussie.

9.2.8 Collaboration entre les parents de l'enfant intégré et l'enseignante

Pour terminer, l'analyse liée au deuxième objectif, nous remarquons que les réponses sont partagées concernant la collaboration entre les parents de l'enfant ayant une déficience intellectuelle et l'enseignante de la classe. Il est vrai que dans certaines situations, les parents aident et collaborent beaucoup avec les enseignantes. Toutefois dans d'autres cas, les enseignantes collaborent peu ou pas du tout avec ceux-ci.

9.3 Bénéfices et difficultés de l'intégration

Notre troisième objectif consiste à répertorier les bénéfices et les difficultés lors d'une intégration. Cet objectif est en lien avec les thèmes des bénéfices et des difficultés dans notre questionnaire.

Dans la littérature, nous avons surtout pu constater que les bénéfices rencontrés lors de l'intégration allaient directement à l'enfant avec une déficience intellectuelle ainsi qu'à ses camarades ordinaires. Pourtant, suite à nos entretiens, nous avons pu remarquer qu'une personne supplémentaire pouvait également profiter de certains bénéfices : l'enseignante.

Pour évoquer la partie des bénéfices retirés par les différents individus, nous allons analyser les progrès effectués par l'élève en situation de handicap, par les élèves ordinaires et par l'enseignante elle-même.

9.3.1 Bénéfices pour l'enfant avec une déficience intellectuelle

Tout d'abord, les bénéfices vont directement à l'enfant ayant une déficience intellectuelle. Quoi qu'il en soit, l'élève fera des progrès, ils seront rares au niveau scolaire, mais seront plus visibles au niveau social. Selon Baumberger (2010), ces élèves développent de meilleures compétences scolaires et sociales. Nous constatons qu'il y a ici une convergence à ce sujet entre la théorie et la réalité. Les enseignantes interviewées ont soulevé de grands progrès sociaux de la part de la majorité des élèves intégrés. En effet, la composante sociale est celle qui est le plus souvent ressortie lors de nos entretiens. Toutes les enseignantes, à l'exception d'une, nous ont expliqué qu'elles se focalisaient sur les progrès sociaux. À la fin de chaque intégration, la plupart des enseignantes ont pu observer une progression à ce niveau. Cette dernière a pu être observable par le fait que l'enfant pouvait se déplacer dans l'espace-classe sans faire de bruit ou casser les constructions de ses camarades ainsi qu'il parvenait à jouer et vivre avec les autres élèves.

En ce qui concerne les progrès scolaires, ils sont plus minces, mais les enseignantes ont relevé certains progrès au niveau du langage. Comme certains enfants sont atteints dans leurs capacités mentales, il est plus rare d'observer des progrès scolaires. Toutefois, un élève en a réalisé. Ce dernier, étant diagnostiqué autiste, l'enseignante n'a pas désiré s'attarder sur la socialisation, car il est rare que l'enfant progresse dans ce domaine. Elle a observé chez lui un potentiel intellectuel intéressant et s'est donc investie dans cette direction. L'enfant sait à présent reconnaître des mots, relier un mot à l'image qui lui correspond et même retranscrire à l'ordinateur les phrases dictées par l'adulte.

Pour terminer, un des bénéfices pour les élèves en situation de handicap est le fait qu'il puisse intégrer l'école de leur village, voire de leur quartier. Noël (2009) appuie cet aspect en affirmant qu'ainsi l'enfant fera partie intégrante de la communauté locale.

9.3.2 Bénéfices pour les enfants ordinaires

L'intégration d'un enfant avec une déficience intellectuelle est également bénéfique pour les élèves ordinaires. Même si nous avons remarqué que certains apprentissages aient pu être freinés lors de l'intégration, les élèves se sont enrichis dans d'autres domaines. Sée (2006) explique que la société prône l'idée qu'un enfant qui a côtoyé un camarade en difficulté devient un adulte plus ouvert, sensible et tolérant. De Anna (2003) parle également de la diminution des préjugés des personnes qui ont été confrontées à une intégration. Pourtant, une enseignante interrogée est convaincue du contraire et nous dit ceci : « *Il était tolérant parce que c'était cet enfant. Moi je pense que c'était parce que c'était cet enfant, c'était juste parce que c'était cet individu, mais je ne pense pas qu'ils ont appris la tolérance* ». Selon Perrenoud (2010), les élèves ordinaires apprennent également divers aspects : la différence, l'aide, l'autonomie ainsi que la prise de responsabilités. Lors de nos entretiens, de nombreuses enseignantes ont évoqué des progrès sociaux qui sont la tolérance, l'acceptation de la différence et le fait de ne plus en avoir peur. De plus, l'enfant en situation de handicap avait tendance à stimuler ses camarades. En effet, si l'enfant intégré arrivait à accomplir une tâche, ses camarades voulaient eux aussi y parvenir.

Certains élèves ordinaires ont également développé des progrès scolaires. Ils ont alors appris à expliquer et à reformuler certaines consignes exprimées préalablement par l'enseignante. Les enfants ordinaires entrent en interaction avec l'élève en intégration et cela les amène à échanger entre eux, mais également à expliquer ou à reformuler certains propos si leur camarade ne comprend pas. Les autres élèves de la classe développent alors eux aussi leur langage. Une enseignante nous a dit ceci, en parlant de la petite fille qu'elle intégrait : « *Ils sont en train d'apprendre à lui expliquer les choses, lui dire qu'elle n'ose pas, ça les oblige à se dépasser au niveau des conflits* ». Ringler (2000) ajoute que les élèves comprennent les difficultés de l'enfant déficient et échangent avec lui, ce qui améliore leurs capacités d'adaptation et de communication. Noël (2010) rejoint cet aspect en précisant qu'il est possible de consolider la compréhension des élèves ordinaires lorsqu'ils expliquent une consigne par exemple à leur camarade en difficulté. Dans une situation, l'enseignante nous a dit que les élèves avaient également fait des progrès dans la mémorisation et la gestuelle. Il est vrai qu'ils ont appris à parler avec le langage signé afin de se faire comprendre par l'enfant en intégration.

9.3.3 Bénéfices pour les enseignantes

Nous avons remarqué une belle satisfaction personnelle chez les enseignantes qui ont consacré du temps à ces enfants avec une déficience intellectuelle. Des enseignantes mentionnent qu'il y a un enrichissement au niveau de leur formation professionnelle d'une telle expérience. L'intégration est perçue comme une leçon de vie par certaines et elle a

également permis de remettre en question le rôle d'enseignante pour d'autres. De plus, plusieurs personnes interrogées évoquent la collaboration qui a été riche avec l'aide externe comme cela a déjà été mentionné ci-dessus.

Tous ces éléments nous permettent donc de rester dans l'optique que l'intégration est un élément positif. Il est évident que ce n'est pas une tâche simple, mais nous pensons que nous avons tous à y gagner quelque chose.

9.3.4 Difficultés rencontrées pour la formation continue

Outre les bénéfiques, il y a également des difficultés dues à l'intégration. Les difficultés rencontrées par les enseignantes sont très diverses. Ces entretiens nous ont permis de nous faire une idée des contraintes qu'il est possible de rencontrer au cours de l'intégration d'un élève en situation de handicap. Une enseignante nous a fait part du combat qu'elle a dû mener pour participer à une formation continue concernant le handicap de l'enfant qu'elle allait accueillir. Ces propos nous ont frappé et nous nous sommes rendu compte à ce moment-là que les enseignantes qui accueillent un enfant avec une déficience intellectuelle ne bénéficient pas forcément de tous les moyens qui devraient être mis à leur disposition. Rohrbach (2010) explique que l'intégration n'est pas évidente à mettre en place, car il y a beaucoup de changements qui interviennent pour les enseignants, la direction de l'école ainsi que les parents. Cette auteure continue en avançant le fait de devoir réaliser des formations continues. Pourtant, cet aspect ne se retrouve pas dans la réalité des classes jurassiennes. Perrenoud (2010) mentionne que certains enseignants ne se sentent pas assez préparés que ce soit psychologiquement ou même didactiquement afin d'accueillir un élève déficient dans leur classe. L'enseignante qui a réalisé la formation continue a évoqué les aspects cités par Perrenoud. Boutin et Bessette (2009) rejoignent ces propos en stipulant que les enseignants des classes ordinaires estiment ne pas recevoir de formation suffisante concernant l'attitude qu'il faut avoir avec des enfants en difficultés. Claparède, cité par Ruchat (2010) appuie cet élément en ajoutant que, selon lui, l'enseignement primaire aurait une mauvaise organisation scolaire et qu'il y aurait un manque de formation des enseignants. Il s'avère, que les aides externes, comme mentionné plus haut, sont peu souvent des aides spécialisées. Une enseignante souligne ce fait comme étant une autre difficulté rencontrée au cours du processus d'intégration.

9.3.5 Difficultés liées à la durée d'intégration

Un autre élément qui a également fait surface à plusieurs reprises est la durée d'intégration qui est considérée comme trop courte par la plupart des enseignantes pour que ce processus soit efficace. En général, un élève est intégré entre deux et quatre demi-journées par semaine. En tant qu'étudiantes, nous étions parties dans ce travail avec l'idée que l'enfant était présent à raison d'au moins trois jours par semaine. Nous serions donc amenées à proposer une

intégration plus dense, mais une enseignante nous a indiqué que, lors de l'intégration, les apprentissages des élèves ordinaires avaient été quelque peu freinés. Une autre enseignante appuie cet aspect en faisant la remarque suivante : « *En principe, le gros du travail spécifique est fait avant qu'elle arrive, le scolaire. Après j'essaie de faire des activités de socialisation* ». La complexité de l'intégration est alors bien présente. Tant de questions auxquelles il est difficile de donner une réponse. Dans ce cas-ci, nous nous demandons s'il est envisageable d'intégrer plus souvent un élève en situation de handicap au risque de retarder légèrement ses camarades. Ceci pourrait être une des limites de l'intégration.

9.3.6 Difficultés liées au temps accordé à l'élève avec une déficience intellectuelle

Nous remarquons une nouvelle divergence entre la théorie et la pratique. Perrenoud (2010) explique que l'intégration pourrait avoir un effet néfaste sur les élèves ordinaires. En effet, ces derniers bénéficieraient de moins d'attention de la part de l'enseignante, car l'élève en situation de handicap semble avoir des problèmes plus importants que les autres enfants et ces derniers seraient ainsi mis de côté. Nous ne sommes pas du même avis que cet auteur. Il s'avère qu'en réalité, les enseignantes des classes jurassiennes accordent plus de temps aux élèves ordinaires plutôt qu'à leur camarade intégré. Lorsque nous demandons à Laura si elle estime accorder la même attention à l'enfant avec une déficience intellectuelle qu'aux autres élèves, elle nous répond de la manière suivante : « *Moi non, parce que je m'occupe peu de lui, c'est plutôt l'enseignante spécialisée qui s'en occupe, mais si je l'avais eu toute seule, j'aurais dû y consacrer tout mon temps donc c'est là que ça deviendrait impossible. C'est donc l'enseignante qui s'occupait de lui, après moi je lui donnais quelques consignes, mais ce n'était pas vraiment moi sa référence* ».

9.3.7 Difficultés liées au handicap de l'enfant avec une déficience intellectuelle

Les difficultés dues aux handicaps des enfants sont souvent celles auxquelles nous nous attendions en partant en entretien. Les problèmes de comportement (incluant certains gestes violents), de langage et de socialisation sont les difficultés les plus fréquemment rencontrées au cours de l'intégration de la part des différentes personnes interrogées. Calin (2006) rejoint notre idée de départ en disant que les élèves ayant une déficience intellectuelle ont une pathologie qui pose des problèmes de scolarisation, car elle touche la capacité de penser, ce qui est à la base même de toute scolarisation ordinaire. Une enseignante ajoute un élément de plus à notre liste en évoquant la difficulté à trouver les bonnes activités afin que l'enfant puisse participer activement au sein de la classe.

9.3.8 Droit de refuser l'intégration

Lors des entretiens, un autre élément nous a surprises. Certaines enseignantes, lorsque nous posons la question du droit de refuser l'intégration, étaient étonnées de cette dernière, car

plusieurs d'entre elles ne savaient pas qu'il est possible de refuser une intégration d'un élève avec une déficience intellectuelle. Sandrine répond à cette question en disant : « *Je ne sais pas si j'aurais le droit de refuser* l'intégration d'un enfant en situation de handicap ». Deux enseignantes, dont Sandrine, ajoutent l'importance des valeurs de l'intégration et que de ce fait, elles n'ont pas remis en cause le choix d'intégrer. L'intégration fait partie des textes des lois scolaires, l'école a donc pour mission de créer une école pour tous. En nous promenant dans la littérature, nous avons été marquées par l'affirmation de Queval (2010) qui dit qu'il n'y a rien de pire que d'intégrer pour intégrer. C'est pourquoi il n'est en aucun cas judicieux de forcer les enseignantes à intégrer les élèves avec une déficience intellectuelle si celles-ci ne le désirent pas ou ne se sentent pas à la hauteur.

9.3.9 Éléments qui favorisent l'intégration

Lors de notre dernière question, nous avons demandé aux enseignantes de nous dire selon elles quels étaient les éléments qui favorisent l'intégration d'un élève en difficulté. Trois enseignantes sur huit évoquent l'aspect de la volonté d'intégrer. Selon elles, il est inutile d'intégrer si la motivation n'est pas présente. Ringler (2000) rejoint ce propos. Il explique qu'en imposant l'enfant avec une déficience intellectuelle dans une classe ordinaire, il est possible de rencontrer certains problèmes. Selon lui, l'élève pourrait être rejeté et considéré comme une gêne au bon fonctionnement de l'école par les parents des enfants ordinaires et par les élèves ordinaires eux-mêmes. L'enfant en intégration sera alors exclu à l'intérieur même de la classe. Une nouvelle fois, nous remarquons une divergence entre les propos tenus par cet auteur ainsi que l'expérience que nous avons pu recueillir lors de nos entretiens. D'après chaque enseignante, les parents des élèves ordinaires se sont montrés ouverts et tolérants envers cette démarche alors que Ringler stipule que l'enfant intégré pourrait être considéré comme une gêne par certains parents d'élèves ordinaires. Andreia explique qu'il n'y a eu « *aucune contestation tout au long de l'année, ça s'est très bien passé. Ces parents défendent aussi la valeur d'intégrer* ».

9.3.10 Sentiment d'être seul face à l'intégration

Au niveau personnel, une seule enseignante s'est sentie démunie face à l'intégration d'un enfant avec une déficience intellectuelle et elle nous a dit qu'elle n'avait pas eu la possibilité d'en parler. De plus, ses collègues ne lui apportaient aucun soutien, elle a dû assumer cette intégration toute seule. Les autres n'ont jamais éprouvé ce sentiment et il est arrivé qu'une seule enseignante se pose plutôt des questions quant à l'intégration. Nous décelons une autre convergence entre la théorie et la pratique. Louis et Ramond (2006 b) déclarent qu'il existe des obstacles institutionnels qu'il est nécessaire de dépasser. Ils rajoutent que l'école n'a pas suffisamment l'habitude de gérer des situations complexes. Ces propos nous rassurent dans le sens où nous redoutions une fatigue professionnelle en accueillant un enfant avec une

déficience intellectuelle. Nous nous rendons compte que les difficultés d'ordre personnel restent toutefois peu difficiles à surmonter. Les enseignantes ont évoqué la frustration de ne pas pouvoir donner plus ; un manque de collaboration avec l'établissement spécialisé qui accueillait l'élève et la difficulté de connaître et de comprendre le handicap de l'enfant en situation de handicap.

9.4 Synthèse

Pour rappel, notre question de recherche était la suivante :

« Qu'implique l'intégration d'un élève avec une déficience intellectuelle au sein d'une classe 1H-2H pour l'enseignante qui l'accueille ? »

A l'aide de nos trois objectifs, nous avons pu répondre à cette question. En effet, grâce à la théorie ainsi qu'aux entretiens, nous avons pu atteindre nos trois objectifs.

Au niveau des adaptations qu'implique une intégration d'un enfant avec une déficience intellectuelle, les entretiens ainsi que les apports théoriques nous ont permis de nous rendre compte du travail que demande une intégration et nous sommes à présent conscientes du travail à fournir avant l'arrivée de l'enfant. Il est vrai que cet aspect n'était pas celui auquel nous nous attendions, comme nous l'avons précisé dans l'analyse, en commençant les entretiens. Nous avons également découvert toutes les adaptations qu'effectue l'enseignante lorsque l'élève en situation de handicap est intégré dans la classe. Ces adaptations se situent notamment au niveau des activités et du programme. Désormais, nous sommes éclairées à propos de cette thématique.

Nous sommes également au clair en ce qui concerne la forme de collaboration qui est mise en place dans le canton du Jura qui était notre deuxième objectif. Cet objectif nous a permis également de connaître et de comprendre les relations existantes entre les différents protagonistes qui sont les parents de l'enfant ayant une déficience intellectuelle, l'élève en situation de handicap, les enfants ordinaires et l'enseignante.

Pour terminer, nous avons pu lister différents bénéfices, mais également les difficultés qui peuvent survenir lors d'une intégration chez les divers acteurs (les élèves ordinaires, l'enfant en situation de handicap et l'enseignante) touchés par cette dernière.

Actuellement, la Suisse est en situation d'intégration et désire se diriger vers un processus d'inclusion. D'après nos recherches, il semble qu'il y a encore beaucoup d'éléments à mettre en place afin que l'inclusion puisse se faire. En effet, suite à nos entretiens, nous avons remarqué que certaines enseignantes n'étaient même pas encore en voie d'intégration, mais plutôt dans un modèle d'assimilation et parfois même d'insertion.

Dans la plupart des cas, l'enseignante accueille l'élève en difficulté dans sa classe et l'enfant fait uniquement ce qu'il peut. Le modèle présent dans les classes jurassiennes serait alors plutôt l'insertion, car l'enfant est parmi ces camarades et a le droit à sa différence. Il n'accomplit pas forcément toutes les activités avec ses pairs. Nous avons également constaté que quelques enseignantes réalisent le modèle d'assimilation. En effet, certaines enseignantes effectuent les activités plus scolaires avant l'arrivée de l'enfant en situation de handicap. Ainsi, lorsque l'élève est dans la classe, il participe au programme qui sera plus accessible pour lui. Cet exemple est étroitement lié avec le modèle d'intégration. Effectivement, l'enfant ne vient que lorsque les activités sont à sa portée. Nous remarquons également que les enseignantes adaptent majoritairement les activités pour les élèves avec une déficience intellectuelle.

Pourtant, certains éléments nous mènent à penser que le modèle d'intégration pourrait se rapprocher de l'inclusion, car les élèves dont il a été sujet lors des entretiens étaient des enfants qui fréquentaient la plupart du temps l'école du village où ils résidaient. Cependant, cette composante n'est pas suffisante pour affirmer que c'est bien de l'inclusion dont il s'agit. En fonction de cela, nous remarquons qu'il y a encore beaucoup de travail à fournir pour arriver au modèle inclusif.

Les rencontres avec les enseignantes nous ont également permis de nous rendre compte de la réalité sur le terrain. La théorie contredit parfois cette réalité et cette confrontation nous permet de nous amener à réfléchir aux points positifs et négatifs de l'intégration.

L'intégration d'un élève avec une déficience intellectuelle a de l'impact sur l'enseignante, mais également sur les enfants ordinaires et sur l'élève intégré. Nous avons découvert que ces impacts pouvaient être positifs, mais également un peu plus problématiques à certains moments. Après réflexion, nous trouvons toutefois que les bénéfices que peut apporter l'intégration prennent le dessus sur les difficultés que nous pourrions rencontrer.

Nos connaissances sur la thématique ont été enrichies grâce aux entretiens effectués et de l'expérience que chaque enseignante a pu nous apporter.

10 CRITIQUE DE L'OUTIL METHODOLOGIQUE

Nous avons été confrontées à quelques difficultés lors de la récolte de données, car nous avons eu de la peine à trouver des enseignantes qui effectuaient de l'intégration. Certains obstacles étaient liés aux entretiens, nous avons quelque peu modifié notre questionnaire et nous avons porté une réflexion a posteriori sur laquelle nous réfléchissons à la manière dont nous pourrions améliorer ces entretiens.

10.1 Remarques diverses

Nous avons senti les personnes interrogées à l'aise et très décontractées lors des entretiens. Nous avons également remarqué que pour la plupart des enseignantes, cette thématique et leur expérience leur tenaient à cœur.

Nous avons accepté de nous entretenir avec un duo d'enseignantes. Lors du premier courrier électronique, l'enseignante qui nous a répondu ne nous a pas évoqué le fait qu'elle travaillait en duo. Puis dans un second courriel, elle a mentionné le lieu et la date de l'entretien en précisant qu'il y aurait également sa collègue.

Nous avons trouvé qu'il est plus facile de s'entretenir dans un lieu neutre tel que l'école plutôt qu'au domicile de la personne. Il est vrai que durant les premières minutes de la rencontre, nous parlions souvent de la classe et de l'aménagement. Lors d'un entretien, l'enseignante nous a même fait visiter la totalité de l'école et nous a fait part de nombreux éléments didactiques et organisationnels. Il a été également très enrichissant pour nous de rencontrer ces nombreuses enseignantes, de partager leurs expériences et d'autres aspects liés à notre futur métier.

Nous avons réalisé la totalité de nos entretiens ensemble. Lors de ceux-ci, nous nous sommes partagé les différents thèmes. Nous pensions que cet élément était également important. De cette manière, nous participions activement toutes les deux à l'entretien. Nous avons pu ainsi dynamiser la discussion et selon nous, les contenus étaient également plus enrichissants. Nous avons également pu nous détacher du questionnaire.

Lorsque nous arrivions dans la classe, nous évoquions souvent le fait d'avoir trouvé rapidement ou non l'endroit pour se rencontrer, nous commentions la classe et sa disposition. Toutes les enseignantes étaient contentes de nous accueillir et de répondre à nos questions qui ne concernaient pas forcément notre travail de mémoire. Une fois l'entretien terminé, les enseignantes nous interrogeaient sur notre formation, sur nos futures postulations, etc.

Nous gardons donc un très bon souvenir de cette partie du travail de mémoire. Chaque enseignante nous a apporté des éléments précieux.

10.2 Difficultés rencontrées

Le premier problème auquel nous avons été confrontées a été le fait de trouver des enseignantes qui correspondaient à nos critères. En effet, nous avons éprouvé quelques difficultés à trouver des enseignants qui avaient intégré des enfants avec une déficience intellectuelle dans leur classe de 1H-2H. Nous avons contacté différentes personnes qui étaient dans l'incapacité de nous renseigner. Nous pensions effectivement qu'il existait une liste contenant les différents élèves en intégration ou ayant été intégrés par le passé. Nous avons alors opté pour la solution suivante : écrire un courrier électronique à toutes les enseignantes des degrés 1H-2H.

Lors de nos entretiens, il est arrivé que la personne interviewée ne puisse pas répondre immédiatement à nos questions. Nous avons alors reformulé et précisé nos questions pour tenter d'aider l'enseignante. De plus, nous avons donné la possibilité à la personne questionnée de prendre son temps pour réfléchir. Il est arrivé à plusieurs reprises que des enseignantes fassent appel à des souvenirs lointains et la réponse se faisait parfois attendre.

Nous avons également remarqué que nos questions plus générales, plus ouvertes posaient parfois des problèmes aux personnes interrogées alors que nos autres questions obtenaient une réponse quasiment instantanée. Ce sont principalement ces questions-là que nous devons compléter, souvent par un verbe synonyme ou par une reformulation. Après réflexion, nous pensons que ces apports ont été utiles afin de ne pas laisser de blanc dans la conversation et de ne pas laisser un malaise s'installer, car pour ces questions, la réflexion est plus longue pour les enseignantes.

10.3 Si c'était à refaire

Si c'était à refaire, nous garderions les entretiens semi-directifs. Il est vrai que nous avons constaté que les questions générales demandaient plus de réflexion, mais qu'elles restaient tout de même assez ciblées.

Les autres questions n'étaient pas trop fermées non plus et elles permettaient de parler de divers aspects toujours en lien avec notre thématique. Les enseignantes pouvaient alors développer leurs idées librement.

Dès le premier entretien, nous nous sommes rendu compte que nous ajoutions systématiquement la question concernant le type de handicap de l'enfant en intégration. Nous avons donc décidé de la rajouter au questionnaire afin que ce dernier soit plus complet.

11 CONCLUSION

Nous avons séparé notre conclusion en trois parties : les apports, les limites et conclusion du travail.

11.1 Apports

Ce travail nous a permis de comprendre tout ce qu'implique l'intégration d'un enfant avec une déficience intellectuelle dans les classes de degrés 1H-2H pour l'enseignante. Bien que nous avons déjà chacune notre idée sur la question, ce travail a amené de nouvelles pistes, de nouvelles idées auxquelles nous n'avions pas pensé. Grâce à ce travail, l'intégration devient un concept beaucoup plus clair pour nous, tant par les apports théoriques que les propos recueillis lors des entretiens. Nous savons désormais, si un jour nous sommes amenées à intégrer, comment préparer l'arrivée de l'enfant au sein de la classe ainsi qu'auprès de ses camarades. Nous sommes conscientes de l'éventuel travail supplémentaire que l'intégration pourrait amener ainsi que des difficultés que nous pouvons rencontrer. Cependant, il est vrai que nous imaginions un travail plus conséquent en ce qui concerne la préparation de l'accueil de l'enfant en difficulté. Il se trouve que le travail à fournir est moins dense que ce à quoi nous nous attendions et qu'au final, l'enseignante titulaire, en général, ne porte pas toutes les responsabilités sur ses épaules, car elle collabore énormément avec l'aide externe.

De plus, ce travail nous a apporté des éléments nouveaux que nous gardons en mémoire et qui nous seront très utiles si nous sommes amenées à intégrer un enfant en difficulté au sein de notre classe. Ces nouveaux aspects sont les suivants : l'enseignante qui intègre doit être en situation d'écoute et d'ouverture afin de mettre toutes les chances de son côté pour que l'intégration se passe dans les meilleures conditions qui soient. En effet, un enfant en situation de handicap demande une attention particulière et l'enseignante doit faire preuve de souplesse en adaptant son comportement et son programme. De plus, il s'avère que la personne ressource est rarement spécialisée ce qui implique une nouvelle forme d'investissement pour l'enseignante titulaire qui doit parfois gérer seule sa classe ordinaire en plus de l'élève en intégration.

L'une de nous a été surprise en bien du nombre d'enseignantes qui pratiquent l'intégration dans leur classe. Il est vrai que cette étudiante avait imaginé que l'intégration pouvait se réaliser uniquement dans certaines conditions, notamment lorsque l'institution spécialisée que fréquente l'enfant était présente dans le même établissement que la classe de 1H-2H qui l'intègre.

Nous restons positives en gardant en mémoire les bénéfices que chaque individu peut trouver en côtoyant un élève en situation de handicap ainsi que les progrès incontestables que peut faire ce dernier. Ces éléments ne font que renforcer notre motivation à intégrer.

11.2 Limites

Nous restons cependant optimistes jusqu'à un certain point. Nous nous rendons compte que certaines classes ne sont pas toujours équipées ni suffisamment grandes pour accueillir un enfant avec une déficience intellectuelle comme le mentionne Sée (2006). De plus, nous sommes bien conscientes qu'intégrer un élève avec un handicap trop lourd relève de l'impossible et que nous risquerions de faire plus de mal que de bien tant à l'enfant qu'aux personnes qui l'entourent. Une enseignante interviewée s'interrogeait à propos de la limite de l'intégration en fonction du type de handicap des enfants à intégrer. Selon elle, certains élèves ne sont pas à leur place dans la classe qui intègre, car leur handicap est trop lourd et l'intégration ne peut leur apporter d'éléments bénéfiques. De plus, cette place qu'ils occupent pourrait peut-être être davantage bénéfique pour une autre enfant qui aurait un handicap moins lourd. En effet, cela pourrait être dangereux pour sa sécurité (Ringler, 2000). Dans cette même situation, certains élèves en intégration pourraient se sentir jugés ou même rejetés et l'exclusion serait alors inévitable (Perrenoud, 2010).

11.3 Conclusion du travail

Nous avons toutes les deux été surprises au sujet de la fréquence d'intégration de l'enfant en situation de handicap au sein de la classe ordinaire. Nous pensions que l'intégration se faisait sur une durée plus longue, entre trois et quatre jours par semaine, et il s'est avéré que l'idée que nous nous en étions faite était erronée.

Nous nous rendons également compte de n'avoir traité qu'une petite partie du thème de l'intégration, car ce sujet est très vaste. Si nous devions prolonger ce travail, nous irions interroger d'anciens élèves ayant été intégrés ou alors des enfants ayant eu comme camarade de jeu un élève en situation de handicap.

En tant que futures enseignantes nous nous sentons tout de même prêtes à accueillir un enfant au sein de notre classe, car les éléments recueillis nous semblent être un bon bagage pour tenter l'expérience, si celle-ci s'offre à nous.

Nous pouvons donc conclure ce travail en nous estimant satisfaites de cet enrichissement. Nos connaissances ont été élargies et nous nous sentons désormais prêtes à accueillir un enfant avec une déficience intellectuelle dans notre future classe. Nous restons toutefois conscientes que l'intégration a des limites qu'il est important de prendre en compte. En effet, le type de handicap, l'espace-classe disponible, l'effectif des élèves, les personnes ressources sont des éléments déterminants dans le processus d'intégration.

Nous espérons également que les personnes qui seront amenées à lire ce travail y trouveront quelques réponses aux questions qu'elles se posent ainsi que la motivation à intégrer un enfant au sein de leur classe.

En débutant ce travail, nous avons un point de vue positif en ce qui concerne l'intégration. Nous étions conscientes que cette vision pouvait changer au fil du temps, mais en arrivant au terme, nous sommes toujours convaincues que l'intégration est un élément positif, pour autant que cette dernière puisse être réalisée dans les meilleures conditions possibles. Nous avons vu qu'il existait, certes, des difficultés à intégrer, mais il y a également tant de belles choses à en retirer.

Pour conclure, nous retenons deux éléments qui nous ont marquées par Queval (2010) qui dit qu'il n'y a rien de pire que d'intégrer pour intégrer. Nous tâcherons de toujours nous souvenir de cette phrase qui nous rappellera les limites de l'intégration. Et finalement, il faut toujours avoir en tête l'article 4 de la loi sur l'école obligatoire qui mentionne que « l'intégration se fait en fonction de la nature du handicap et dans tous les cas où elle est bénéfique à l'enfant. Elle doit répondre aux besoins de ce dernier par les mesures diversifiées... » Il est donc important d'observer si l'intégration pourra être bénéfique à l'enfant intégré ainsi qu'aux personnes concernées par cette intégration.

12 BIBLIOGRAPHIE

Armstrong, F. & Barton, L. (2003). Intégration ou inclusion ? In B. Belmont & A. Vérillon. *Diversité et handicap à l'école* (pp. 95-96). Paris : Cresas.

Baumberger, B. (2010). Images et pratiques d'intégration/exclusion. *L'éducateur, à l'école de la différence, N° spécial 2010*, 10-12.

Belmont, B. & Vérillon, A. (2003). *Diversité et handicap à l'école, quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris : Cresas.

Bernardin, A. (2012). L'idée d'une école inclusive convainc, mais... *Le Quotidien Jurassien*, 21. 3. 2012.

Boutin, G. & Bessette, L. (2009). *Elèves en difficulté en classe ordinaire, défis, limites, modalités*. Montréal : Editions Nouvelles AMS.

Calin, D. (2006). On fait trop appel à la bonne volonté des enseignants. *Education enfantine, quel accueil pour quel handicap, N°3 novembre 2006*, 16-17.

De Anna, L. (2003). Un enfant gravement handicapé à l'école. In B. Belmont & A. Vérillon. *Diversité et handicap à l'école* (pp. 37-59). Paris : Cresas.

Detraux, J-J. & Biot, P. (2003). Co-construire un projet d'intégration. In B. Belmont & A. Vérillon. *Diversité et handicap à l'école* (pp. 198-214). Paris : Cresas.

Devaux, S. (2012). Entre inclure ou séparer, deux visions. *Journal du Jura*, 21. 3.2012.

Doudin & Lafortune (2006). In Baumberger, B. (2010). Images et pratiques d'intégration/exclusion. *L'éducateur, à l'école de la différence, N° spécial 2010*, 10-12.

Doudin, P-A. & Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des enfants en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants. *Formations et pratiques d'enseignement en question, intégration et inclusion scolaire, du déclaratif à leur mise en œuvre. Revue des HEP, n°9*, 11-31.

Doudin, P-A. & Ramel, S. (2009). Introduction. *Formations et pratiques d'enseignement en question, intégration et inclusion scolaire, du déclaratif à leur mise en œuvre. Revue des HEP, n°9*, 5-7.

Doudin, P-A. 20 mars 2012, conférence : l'intégration/l'inclusion scolaire : facteurs de risque et de protection pour l'élève et l'enseignant-e.

Frézier, I. & Jost-Hurni, M. (2010). L'intégration, le grand défi. *L'éducateur, à l'école de la différence, N° spécial 2010*, 2-3.

Gagnebin, P-D. (2009). La nouvelle politique d'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage. *Enjeux pédagogiques, la politique d'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage, N°12 Juin 2009*, 1.

Gremion, L. & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formations et pratiques d'enseignement en*

question, intégration et inclusion scolaire, du déclaratif à leur mise en œuvre. *Revue des HEP*, n°9, 159-176.

Guerdan, V. (1996). « Si l'école m'était contée » ou de l'évolution à la scolarisation des enfants handicapés mentaux. In V. Guerdan. *L'école pour les enfants handicapés mentaux : quelle articulation entre enseignement, éducation et soins ?* (pp. 11-26). Lucerne : Editions SZH/SPC.

Herrou, C. & Korff-Sausse. (2010). *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés*. Toulouse : Editions érès.

James, F. (2003). Promouvoir l'inclusion, stratégies pour la classe. In B. Belmont & A. Vérillon. *Diversité et handicap à l'école* (pp. 100-117). Paris : Cresas.

Louis, J-M. & Ramond, F. (2006, a). *L'enseignant référent au quotidien, scolarisation des enfants handicapés*. Dijon : CRDP Bourgogne Lorraine.

Louis, J-M. & Ramond, F. (2006, b). *Scolariser l'élève handicapé*. Paris : Dunod.

Lussi Borer, V. (2010). Histoire de la formation des pédagogues spécialisés en Suisse. *L'éducateur, à l'école de la différence, N° spécial 2010*, 8-9.

Maradan, O. (2010). Les conditions-cadre de la collaboration intercantonale. *L'éducateur, à l'école de la différence, N° spécial 2010*, 17-19.

Marguet, J.-C. (2009). L'école face au défi de l'accueil des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : vers des solutions intégratives. *Enjeux pédagogiques, la politique d'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage, N°12 Juin 2009*, 12-13.

Membrez, F. (2012). Module spécialisé, *La Fondation Pèrène : présentation powerpoint*, 3 septembre 2012.

Noël, I. (2009). A qui profite l'intégration ? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception pour les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe. *Formations et pratiques d'enseignement en question, intégration et inclusion scolaire, du déclaratif à leur mise en œuvre. Revue des HEP*, n°9, 177-197.

Noël, I. (2010). Quels apports pour les autres enfants de la classe. *L'éducateur, à l'école de la différence, N° spécial 2010*, 30-32.

Nuss, M. (2011). *L'identité de la personne « handicapée »*. Paris : Dunod.

Parisot, J-C. (2008). *Le handicap, une chance pour l'école*. Paris : Editions Desclée de Brouwer.

Pelgrims, G. (2010). Le passage en classe spécialisée : une transition jalonnée d'implicites. *L'éducateur, à l'école de la différence, N° spécial 2010*, 22.

Pellaud, F. (2009). Je l'intègre, tu m'intègres, il t'intègre, nous nous intégrons... *Enjeux pédagogiques, la politique d'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage, N°12 Juin 2009*, 19-20.

Perrenoud, Ph. (2010). De l'exclusion à l'inclusion : le chaînon manquant. *L'éducateur, à l'école de la différence*, N° spécial 2010, 13-16.

Plaisance, E. (2003). Evolution historique des notions. In B. Belmont & A. Vérillon. *Diversité et handicap à l'école*. (pp. 23-34). Paris : Cresas.

Queval, S. (2010). La différence, un défi pour l'école. *L'éducateur, à l'école de la différence*, N° spécial 2010, 20-21.

Ramel, S. & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formations et pratiques d'enseignement en question, intégration et inclusion scolaire, du déclaratif à leur mise en œuvre*. *Revue des HEP*, n°9, 47-75.

Ringler, M. (1998). *L'enfant différent, accepter un enfant handicapé*. Paris : Dunod.

Ringler, M. (2000). *L'enfant déficient, en 40 questions*. Paris : Dunod.

Riat, R. (2012). *Pédagogie spécialisée pour le canton du Jura : présentation powerpoint 30 août 2012*

Riat, R. (2009). Politique d'intégration dans le contexte jurassien. *Enjeux pédagogiques, la politique d'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage*, N°12 Juin 2009, 16-17.

Rohrbach, N. (2010). Face aux différences. *L'éducateur, à l'école de la différence*, N° spécial 2010, 1.

Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. *Formations et pratiques d'enseignement en question, intégration et inclusion scolaire, du déclaratif à leur mise en œuvre*. *Revue des HEP*, n°9, 97-115.

Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 348-372).

Ruchat, M. (2010). L'enseignement spécialisé : comment sortir du XIXe siècle. *L'éducateur, à l'école de la différence*, N° spécial 2010, 4-7.

Schnegg, F-H. (2009). Formation préscolaire primaire : formation initiale : approche globale de l'intégration. *Enjeux pédagogiques, la politique d'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage*, N°12 Juin 2009, 2-3.

Sée, D. (2006). Un nouvel élan ? *Education enfantine*, N°3 novembre 2006, 14.

Tièche Christinat, C. & Delévaux, O. (2010). Evaluer et différencier : des enseignants spécialisés relèvent le défi. *L'éducateur, à l'école de la différence*, N° spécial 2010, 27-29.

Vérillon, A. & Hardy, M. (2003). Intégration et hétérogénéité à l'école maternelle. In B. Belmont & A. Vérillon. *Diversité et handicap à l'école* (pp. 178-197). Paris : Cresas.

Annexe 1

Qu'implique l'intégration d'un enfant avec une déficience intellectuelle au sein d'une classe 1H-2H

Des questions générales

1. Quel est le type de handicap de l'enfant intégré ?
2. Est-ce un enfant du village ?
3. Lorsqu'il n'est pas en intégration dans votre classe suit-il un cursus dans un autre établissement ou dans une institution ?
4. Y a-t-il plusieurs enfants intégrés à la fois au sein de la classe ?

A. L'organisation avant l'intégration

5. A quel moment êtes-vous avertie de l'arrivée d'un enfant en situation de handicap mental dans votre classe ?
6. Avez-vous le droit de refuser son intégration ou de donner des conditions ?
7. Avertissez-vous les parents de l'arrivée de cet enfant ?
8. Comment organisez-vous l'arrivée de cet enfant ?

Relances : Que mettez-vous en place ?

Avertissez-vous les élèves de la classe de l'arrivée de cet enfant ?
Évoquez-vous le thème des différences avec les autres élèves ? Si oui, de quelle manière ?

Avez-vous réalisé une formation complémentaire afin d'accueil des enfants en situation de handicap mental ?

B. L'organisation pendant l'intégration

9. A quel moment dans l'année, l'enfant en situation de handicap commence-t-il son intégration ?

Relance : Combien de jours par semaine l'enfant fréquente-t-il la classe ?

10. Pour quelles activités cet enfant intègre-t-il la classe ?

Relances : Comment sont choisies les activités ?

Les activités sont-elles adaptées à l'enfant en situation de handicap ?

Si oui, de quelle manière ?

Quel est le modèle d'intégration des élèves au sein de la classe (insertion, assimilation, intégration, inclusion) ?

Lors de la préparation du programme de la journée, percevez-vous des modifications importantes liées à l'intégration (temps de préparation, création de matériel, différenciation, ...) ?

11. Comment présentez-vous l'élève en situation de handicap auprès de ses camarades ?

Relance : Comment l'enfant en situation de handicap est-il accueilli par ses camarades ?

12. Quelle est la réaction des parents des enfants ordinaires face à l'intégration ?

13. Avez-vous dû aménager la classe différemment afin d'accueillir cet enfant ?

Relance : Avez-vous acheté du matériel supplémentaire pour faciliter la situation de l'enfant ?

14. Pensez-vous accorder le même temps et la même attention à l'élève en situation de handicap mental qu'à ses pairs ?

15. Comment définissez-vous vos exigences ou/et vos objectifs envers cet élève ?

Relance : Êtes-vous plus/moins exigeante envers cet élève ?

C. La collaboration

16. Bénéficiez-vous d'une aide externe (enseignante spécialisée, logopédiste, ...) lors de la présence de l'enfant dans la classe ?

Relance : Si oui, à quelle fréquence est-elle présente dans la classe ?

17. Aide-t-elle uniquement l'enfant en situation de handicap mental ou accorde-t-elle du temps aux autres élèves ?

18. Devez-vous assister aux séances de réseau pour cet enfant ?

Relances : A quelle fréquence ont-elles lieu ?
Est-ce que ces rencontres vous permettent d'avoir des pistes et des solutions que vous pouvez appliquer en classe ?
Permettent-elles d'améliorer l'intégration de l'élève en situation de handicap mental dans la classe ?

D. Les relations

19. Quelle relation entretenez-vous avec l'élève en situation de handicap mental ?
20. Crée-t-il des liens durables avec ses pairs ?
21. Quelle relation entretenez-vous avec les parents de ces enfants ?
22. Collaborez-vous avec les parents de l'élève en situation de handicap ?

E. Les difficultés rencontrées

23. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors de l'intégration d'un enfant en situation de handicap ?

Relance : Les apprentissages des élèves ordinaires sont-ils freinés ?

24. Vous sentez-vous à certains moments démunie face à cette intégration ?

Relance : Si oui, avez-vous la possibilité d'en parler à quelqu'un ?

F. Les bénéfices de l'intégration

25. Quels sont les bénéfices de l'intégration ?

Relances : Avez-vous observé des progrès sociaux et / ou scolaires de la part des élèves ordinaires ?
Quels sont les progrès observés dans le cas des enfants en situation de handicap mental ?

En conclusion...

26. D'après vous, quels sont les éléments qui favorisent l'intégration ?
27. Avez-vous une anecdote à nous raconter en lien avec l'intégration d'un élève en situation de handicap ?

Annexe 2

Afin de conserver l'anonymat des personnes interviewées, nous utilisons des prénoms fictifs.

L'organisation avant l'intégration

Laura

- A été avertie de l'arrivée de l'enfant pendant les vacances d'été
- Dit qu'on ose refuser l'intégration
- A averti les parents lors d'une séance la troisième semaine, car l'enfant n'a commencé l'intégration qu'avant les vacances d'octobre
- A introduit le thème de la différence à travers un album illustré *Anatole* puis par la discussion
- n'a réalisé aucune formation complémentaire

Andreia

- A été avertie de l'arrivée de l'enfant avant les vacances d'été
- N'avait pas envie de refuser l'intégration
- A tout de suite averti les parents et a expliqué comment ça allait se passer en passant le petit film « Mon petit frère de la lune »
- A parlé de la différence avec les enfants
- A suivi une formation continue pour comprendre le handicap de l'enfant

Johanna

- A été avertie de l'arrivée de l'enfant lors des inscriptions au mois de mars
- l'enfant a été inscrit par les parents comme pour un enfant ordinaire
- N'a pas averti les parents des enfants ordinaires de l'arrivée de l'élève ayant une déficience intellectuelle
- A directement pris contact avec madame Vernier pour obtenir de l'aide lors de l'intégration
- N'a suivi aucune formation complémentaire

Sophia

- A été avertie juste avant les vacances d'été, le dernier jour d'école
- Pense qu'on ose refuser
- A averti les parents des autres élèves sur le pas de la porte, car l'enfant a commencé l'intégration la troisième semaine.
- A raconté la petite casserole d'Anatole et a parlé de la différence

Isabelle

- L'enfant avait déjà été intégré l'année d'avant dans la classe de sa collègue
 - N'a pas mis en place des choses spécifiques avant l'arrivée de l'enfant
 - Etait ouverte à l'accueillir
 - A averti les parents le premier jour au moment de l'accueil, car
-

	<p>l'enfant a intégré la classe la troisième semaine</p> <ul style="list-style-type: none"> • A parlé avec les élèves du handicap de l'enfant qui se situait au niveau du langage • N'a rien mis en place au niveau du matériel • A lu un livre sur la différence et a réalisé une discussion avec les élèves
Sandrine	<ul style="list-style-type: none"> • A été avertie aux inscriptions de la venue de l'enfant • L'intégration est une question d'éthique, chaque enfant a le droit d'être intégré • Les parents des autres enfants n'ont pas leur mot à dire dans l'intégration c'est pourquoi ils ne sont pas au courant • L'enfant a intégré la classe la première semaine • N'a pas organisé son arrivée différemment
Stéphanie	<ul style="list-style-type: none"> • A été avertie au mois de juin • Pour elle, c'était un challenge. Elle dit qu'on n'a pas le droit de refuser • N'a pas averti les parents • Évoque le thème de la différence lorsque l'enfant est là avec l'album <i>Elmer</i> • N'a réalisé aucune formation complémentaire
Chantal	<ul style="list-style-type: none"> • Sait d'emblée qu'il y aura des élèves intégrés l'année d'après, mais au mois de mai elle est au clair. • Avertit les parents des élèves ordinaires lors de la séance des parents • Les premiers contacts entre les élèves ordinaires et les enfants avec une déficience intellectuelle se font en douceur, l'intégration commence réellement après les vacances d'automne • Une histoire est racontée avec de nombreuses explications schématisées. Elle réalise également une discussion avec ses élèves lorsque les élèves intégrés ne sont pas présents. • N'a pas réalisé de formation complémentaire en lien avec ces intégrations

L'organisation pendant l'intégration

Laura	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant venait deux demi-journées par semaine • L'enfant a assez bien été accueilli, comme un élève normal malgré son caractère solitaire • N'adaptait pas le programme pour l'enfant avec une déficience intellectuelle ou alors seulement pour les activités d'accueil, elle choisissait des activités qu'il pouvait réaliser • L'enfant faisait seulement ce qu'il arrivait à effectuer • N'a pas aménagé la classe différemment
--------------	--

- Accordait moins de temps à l'élève avec une déficience intellectuelle
- L'objectif était la socialisation, l'apprentissage des règles de vie

Andreia

- L'enfant venait une demi-journée par semaine, puis deux et à la fin de l'année, il venait trois demi-journées
- Au début, les réactions des autres enfants étaient bizarres, ils ne savaient pas comment agir avec lui, mais il a bien été accueilli
- L'enfant suivait le programme mais elle s'adaptait à lui
- Les activités étaient adaptées en fonction de ce qui le stressait le moins.
- Elle a mis en place des pictogrammes
- La préparation des pictogrammes a pris beaucoup de temps
- Elle a beaucoup réfléchi à la manière de le positionner pour qu'il écoute au mieux
- Elle accorde plus de temps à sa classe, car pour cet élève, il y avait une aide
- Son objectif était de le socialiser. Cet objectif a été défini lors des séances de réseau

Johanna

- L'élève venait 2 demi-journées par semaine
- Au début, ce n'était pas évident avec les autres élèves
- Elle travaillait le thème de la différence quand la situation le réclamait
- N'a pas présenté l'élève de manière spéciale au reste de la classe
- L'élève suivait le programme de la classe
- L'enseignante adaptait les activités en fonction de ce que l'élève aimait faire
- Elle a agrandi le coin construction pour cet enfant qui prenait beaucoup de place lorsqu'il jouait
- La préparation du programme lui prenait plus de temps afin de trouver des activités qui font parties des centres d'intérêts de l'enfant
- Elle accordait moins de temps à l'élève avec une déficience intellectuelle qu'au reste de la classe car l'aide externe s'occupait de l'élève
- Les objectifs ont beaucoup évolués au fil du temps, c'était des objectifs progressifs. L'objectif était surtout social
- Elle n'avait aucun objectif scolaire

Sophia

- L'enfant venait deux leçons par semaine
- Cela se passait très bien au début, l'élève était très calme mais depuis une année c'est plus difficile
- L'enfant a été présenté à l'aide de jeux simples
- Les activités scolaires sont réalisées avant l'arrivée de l'enfant.
- L'enfant peut réaliser les bricolages, mais n'est pas obligé.

-
- N'a pas besoin de plus de temps pour préparer son programme, mais la réflexion est différente.
 - La classe n'a pas été aménagée
 - Pense accorder le même temps
 - A presque les mêmes exigences
 - L'objectif est la socialisation

Isabelle

- L'élève venait un jour par semaine
- L'enfant a été très bien accueilli
- A réalisé quelques jeux pour faire connaissance
- Elle suivait le programme qui était en cours
- Certaines activités étaient adaptées
- La préparation du programme de la journée était des fois différentes, c'était en fonction de certaines activités qu'il fallait choisir et cela prenait du temps
- Le programme était ciblé différemment
- La classe n'a pas été aménagée différemment
- A accordé plus de temps à cet élève
- Au départ, elle faisait de l'accompagnement et elle regardait où en était l'enfant comme pour tous les autres élèves

Sandrine

- L'enfant venait un demi-jour par semaine pendant trois ans
- L'élève a été accueilli de la même manière qu'un autre élève
- Ils ont parlé de la différence quand l'enfant était présent et que les autres élèves se sont posé des questions
- Les activités sont adaptées, elle les préparait avec sa collègue qui venait comme aide externe
- Cela ne prenait pas plus de temps
- La classe n'a pas été aménagée différemment
- Elle lui accordait la même attention la première année, mais la deuxième année moins
- Elle avait des exigences sociales qui ont été fixées au fur et à mesure

Stéphanie

- L'enfant venait deux demi-jours par semaine la première et troisième année et quatre demi-jours la deuxième année
- Il a été accueilli comme un élève ordinaire
- Il suivait le programme en cours
- L'élève avec une déficience intellectuelle avait les mêmes règles que les autres
- Les activités étaient adaptées (mais en différenciation)
- Elle a utilisé un album illustré pour parler de la différence
- N'a pas aménagée la classe différemment et n'a pas acheté de matériel spécifique
- Les objectifs étaient sociaux

Chantal

- Certains élèves en situation de handicap viennent presque tous les jours de la semaine
 - L'intégration ainsi que l'accueil est variable en fonction du handicap
 - Les activités sont adaptées
 - La planification de la journée est importante
 - L'intégration demande un peu plus de temps parce qu'il faut collaborer avec les éducatrices
 - Certaines fois la classe a été aménagée de manière différente
 - Accorde le même temps
 - Les éducatrices spécialisées établissent les objectifs
-

La collaboration

Laura

- L'aide externe était une enseignante ordinaire qui a travaillé deux ans dans une institution spécialisée mais sans formation spécialisée. Elle était toujours présente dans la classe lorsque l'élève était en intégration
- Au début de l'année, l'aide accordait toute son attention à l'enfant avec une déficience intellectuelle et à la fin elle allait aussi vers les autres élèves
- Les séances de réseau s'appellent synthèses, elle en a eu 3 par année
- Ces synthèses lui ont permis de se rendre compte du comportement et des actes de l'enfant dans ses diverses thérapies, à la maison, etc. par contre, elle n'adapte pas le programme en fonction de ces synthèses

Andreia

- L'aide externe était une enseignante ordinaire, elle était présente lorsque l'élève était en intégration
- L'aide était surtout présente pour l'élève en situation de handicap, mais parfois elle aidait les autres enfants
- Elle a assisté à toutes les séances de réseau, entre trois et quatre par année.
- Ces séances l'ont aidé à comparer comment ça se passe ailleurs et trouver des solutions pour que ça puisse également fonctionner dans la classe.
- En fonction des séances, elle a pu préparer ses cours

Johanna

- L'aide externe était une éducatrice de la petite enfance, elle était présente lorsque l'élève était en intégration
 - Les deux premières semaines, l'enseignante n'a pas bénéficié d'aide, sur demande de la conseillère pédagogique
 - Elle aidait toute la classe, pas seulement l'élève en difficulté
 - L'enseignante a participé aux quatre séances de réseau de
-

	<p>l'année</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ces séances lui ont permis d'avoir quelques pistes d'action mais n'ont pas vraiment aidé à favoriser l'intégration
Sophia	<ul style="list-style-type: none"> • L'aide externe était une éducatrice de la petite enfance, elle est présente lorsque l'élève était en intégration. • Elle aidait tous les enfants. • L'enseignante échangeait parfois le rôle avec l'aide. • Demandait conseils auprès d'une enseignante spécialisée de l'institution que fréquentait l'élève intégré. • La conseillère pédagogique chapeaute tout • Il y a deux-trois séances où elle peut parler des difficultés, cela fait du bien de ne pas se sentir seule
Isabelle	<ul style="list-style-type: none"> • L'aide externe est spécialisée pour les enfants malentendant et elle était présente que deux heures durant l'intégration de l'enfant • Elle a apprécié collaborer avec cette aide • L'aide aidait uniquement l'enfant • Il y a eu une séance et elle pense que c'est indispensable d'y aller. • Elle n'a pas eu de pistes ou de solutions, c'était plutôt sous forme de bilan
Sandrine	<ul style="list-style-type: none"> • La première aide externe était une enseignante d'école enfantine et la second une enseignante ayant la formation préscolaire, primaire. • Elle effectuait chaque jour où l'enfant était intégré un bilan de la journée avec l'aide externe • Cette aide aidait également les autres élèves • Il n'y a eu environ deux séances • Le but de ces séances était de parler de l'avenir de l'enfant.
Stéphanie	<ul style="list-style-type: none"> • L'aide externe était une enseignante de soutien qui est spécialisée pour les enfants trisomiques et à QI très bas • L'aide s'occupait parfois des autres enfants et l'enseignante pouvait s'occuper de l'enfant en situation de handicap • L'aide ne devait pas s'occuper de l'enfant en difficulté, mais plutôt soutenir l'enseignante • Il y a eu quatre séances de réseau • Ces séances ont permis de donner des idées d'activités pour l'enfant et de fixer les objectifs
Chantal	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a trois aides externes, ce sont des éducatrices spécialisées • Elles sont en principe présentes lorsqu'un élève est intégré, toutefois, il arrive qu'elles soient deux pour intégrer cinq enfants • Elles aident également les autres élèves, elles échangent parfois

leur rôle

- Elle échange et collabore également beaucoup avec les éducatrices
 - Il y a deux séances de réseau pour les élèves de première année et une pour ceux qui se trouvent en deuxième
 - Les séances sont très enrichissantes car certaines pistes sont également pour les élèves ordinaires
-

Les relations

Laura

- Les parents des enfants ordinaires ont très bien accepté l'intégration de l'enfant ayant une déficience intellectuelle
- Elle a entretenu une bonne relation enseignant-élève, elle n'a fait aucune différence, mis à part qu'elle passait plus de temps à lui expliquer les choses
- L'enfant a créé des relations avec ses camarades, mais l'enseignante n'est pas sûre qu'elles soient durables. L'enfant avait des camarades préférés
- Peu de collaboration entre elle et les parents de l'enfant intégré

Andreia

- Les parents des enfants ordinaires défendaient la valeur de l'intégration, ils étaient tous très favorables
- La relation entre l'enseignante et l'élève intégré était bonne mais elle ne sait pas ce qu'elle a pu construire avec l'enfant.
- Les enfants ordinaires sont très attachés à l'enfant en situation de handicap, ils ont beaucoup d'empathie mais lui n'en a aucune. Il est souvent invité aux anniversaires de ses camarades
- La collaboration avec les parents de l'enfant ayant une déficience intellectuelle était bonne, surtout avec la maman. Il y avait beaucoup de dialogue et d'échanges téléphoniques, de mails. La maman a également donné de nombreux documents au sujet du handicap à l'enseignante.

Johanna

- Les parents des enfants ordinaires étaient contents que leurs enfants soient confrontés au handicap
- La relation entre l'enseignante et l'élève avec une déficience intellectuelle était excellente
- L'enfant a créé des liens durables avec ses pairs
- Elle a beaucoup collaboré avec les parents de l'enfant en situation de handicap

Sophia

- Les parents des enfants ordinaires n'avaient pas de problèmes face à cette intégration
 - L'enseignante a entretenu avec l'enfant une relation comme avec les autres élèves
-

-
- L'élève intégré ne vient pas assez pour créer des liens
 - L'enseignante n'a pas collaboré avec les parents de l'enfant

Isabelle

- La majorité des parents a bien réagi
- Elle avait une bonne relation avec l'enfant
- L'enseignante n'est pas sûre que l'enfant avec une déficience intellectuelle a créé des liens durables avec d'autres élèves. L'enfant avec des relations presque uniquement avec les garçons. Elle a été invitée aux anniversaires
- L'enseignante a collaboré avec les parents, mais c'est difficile quand l'enfant est différent

Sandrine

- Un parent était surpris
- Elle a eu une bonne relation avec l'élève
- Elle pense qu'il a créé des liens durables avec certains camarades
- Elle a collaboré avec les parents de l'élève

Stéphanie

- Les parents ont très bien accepté l'intégration
- Elle a entretenu une belle relation avec cet élève
- L'enfant avec une déficience intellectuelle a créé des liens durables avec ses pairs
- La seule collaboration avec les parents de l'enfant était lors des séances de réseau

Chantal

- Cela se passe bien avec les parents, toutefois au début il y a eu quelques questions de leur part
 - Elle entretient une relation privilégiée avec ces élèves en situation de handicap
 - Il est difficile de créer des liens durables car les élèves n'habitent pas dans le village
 - Elle ne collabore pas avec les parents de ces enfants
-

Les difficultés rencontrées

Laura

Enfant avec une déficience intellectuelle

- Le comportement : il fallait toujours le suivre, il n'avait aucune notion du bien et du mal
- Le langage : il parlait peu et on ne le comprenait pas bien
- La socialisation : il ne voulait pas partager, ne savait pas jouer avec les autres

Andreia

Formation continue

- Pour participer au cours de formation continue, elle a dû attendre plus de six mois

Aide

- L'aide mise en place n'était pas spécialisée
- Elle n'a eu aucune aide des supérieurs, de la direction ou des collègues

Enseignante

- C'était difficile de connaître le handicap, comprendre ce qui rassure et stresse l'enfant
- Les objectifs à atteindre
- Elle s'est sentie démunie au début mais avait la possibilité d'en parler au réseau

La durée de l'intégration

- Le temps d'intégration est trop court

Elèves ordinaires

- Les apprentissages des élèves ont un peu été freinés et les changements entre les activités étaient plus lents

Johanna

Pas de difficultés

- Ne retient aucune difficulté particulière à intégrer un enfant
- Les apprentissages des élèves ordinaires n'ont pas été freinés grâce à la présence de l'éducatrice
- Elle ne s'est pas sentie démunie mais plutôt découragée
- Elle avait la possibilité de faire part de son découragement à l'éducatrice mais elle n'a pas tellement cherché de soutien ailleurs

Sophia

Enfant avec une déficience intellectuelle

- L'enfant a des gestes violents, elle est dans la contraction, elle sait ce qu'elle veut

La durée de l'intégration

- Le peu de temps qu'elle est présente
- Comme l'enfant ne vient pas beaucoup, les apprentissages de ses camarades ne sont pas freinés

Enseignante

- Elle ne se sent pas vraiment démunie, mais elle se pose beaucoup de questions

Isabelle	<p>Enfant avec une déficience intellectuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il y avait des difficultés dans la progression des apprentissages, l'enfant avait un déficit d'attention, elle ne s'intéressait pas aux apprentissages scolaires • Il n'y avait pas d'autres difficultés dues à sa présence <p>Collaboration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle a été déçue de la collaboration avec l'institution qui accueillait l'enfant <p>Enseignante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle ne s'est jamais sentie démunie
-----------------	---

Sandrine	<p>Enfant avec une déficience intellectuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enfant avait du caractère • Elle trouve qu'elle a rencontré peu de problèmes <p>Activités pas adaptées</p> <ul style="list-style-type: none"> • Certaines fois les activités n'étaient pas adaptées à l'enfant <p>Enseignante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle n'a pas été démunie
-----------------	--

Stéphanie	<p>Enfant avec une déficience intellectuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au niveau langagier, l'enseignante ne comprenait pas ce qu'il disait • Un écart s'est creusé lors de la troisième année d'intégration <p>Soutien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle n'a eu aucun soutien des collègues • L'enseignante n'avait pas la possibilité d'en parler à quelqu'un <p>Enseignante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle s'est sentie démunie et avait besoin qu'on l'épaulé
------------------	---

Chantal	<p>Enseignante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle ne voit pas beaucoup de côté négatif • Elle a été frustré de ne pas pouvoir apporter plus à certains élèves <p>Temps</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'intégration demande aussi du temps <p>La limite de l'intégration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle se demande où se trouve la limite de l'intégration
----------------	---

Les bénéfices de l'intégration

Laura	<p>Enfant avec une déficience intellectuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Son langage s'est amélioré à la fin de l'année • Il a fait des grands progrès sociaux <p>Elèves ordinaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enfants ordinaires ont fait des progrès sociaux par rapport à
--------------	--

l'enfant en situation de handicap

Andreia

Enfant avec une déficience intellectuelle

- L'enfant ayant une déficience intellectuelle a fait des progrès scolaires mais il n'a pas fait tellement de progrès sociaux

Elèves ordinaires

- Les enfants ont appris ce qu'est la différence et ils ont appris à la gérer
- Ils ont développé de la tolérance

Enseignante

- L'intégration a permis à l'enseignante d'évoluer au niveau de la formation professionnelle en sachant ce que signifie intégrer

Johanna

Enfant avec une déficience intellectuelle

- L'enfant avec une déficience intellectuelle a progressé socialement, il faisait moins de bruit

Elèves ordinaires

- Les enfants ordinaires ont appris, au niveau scolaire, à se décentrer et à coopérer
- Ils ont aussi appris à apprécier l'enfant comme il est

Sophia

Elèves ordinaires

- Les élèves apprennent à expliquer certaines choses à l'enfant en situation de handicap
- Les élèves ordinaires doivent également se dépasser au niveau des conflits
- Les bénéficiaires sont sociaux
- L'intégration c'est enrichissant et cela apporte la tolérance et beaucoup de choses de vivre cette différence.

Enseignante

- L'enseignante trouve l'intégration également enrichissante pour elle, cela lui permet de se remettre en question
- La collaboration avec l'éducation de l'enfance est également riche
- Beaucoup de moments sont riches lors d'une intégration

Isabelle

Enfant avec une déficience intellectuelle

- Un bénéfice pour l'enfant c'est d'être dans son village et d'être avec des enfants ordinaires

Elèves ordinaires

- Les autres enfants ont pu voir la différence, vivre avec une personne différente et avec de l'attention pour elle
- Les élèves ordinaires ont également progressé au niveau scolaire, dans la gestuelle et la mémorisation

Sandrine

Enfant avec une déficience intellectuelle

- Elle a remarqué que l'enfant a fait de nombreux progrès

Elèves ordinaires

-
- C'est une richesse pour les autres enfants d'être avec un enfant différent et de voir que cet enfant est sympa et ouvert
 - Elle pense qu'ils ont appris à ne pas avoir peur d'un enfant avec une déficience intellectuelle
 - Les autres élèves ont progressé socialement

Enseignante

- C'était un bénéfice de travailler avec des collègues et cela lui a beaucoup apporté
- Elle a été satisfaite car l'intégration s'est bien passée

Stéphanie

Enfant avec une déficience intellectuelle

- L'enfant s'est fait des amis
- L'élève a grandi au niveau social et du langage

Elèves ordinaires

- Les enfants étaient stimulés par l'élève en situation de handicap

Enseignante

- C'était un challenge pour elle
- L'enseignante a également été satisfaite au niveau du développement personnel

Chantal

Enfant avec une déficience intellectuelle

- Les élèves avec une déficience sont stimulés au niveau du langage, ils apprennent également le respect, la socialisation, ils sont davantage stimulés dans les jeux car ils jouent avec des pairs

Elèves ordinaires

- Les élèves ordinaires ont également progressé au niveau du langage, ils apprennent à reformuler, à expliquer, cela les valorise et ils développent également l'entraide.

- L'acceptation de la différence

Enseignante

- L'intégration lui a beaucoup apporté sur le plan personnel et c'est également une leçon de vie
 - L'enseignante a apprécié la collaboration avec les éducatrices spécialisées
 - Elle ne voit que du positif lors de ces intégrations
-