



Mémoire de fin d'études
à la Haute Ecole Pédagogique du Valais

Différence, tolérance, intégration :
Quels bénéfices pour les élèves ordinaires ?

Par Roseline Richoz

Sous la direction de Danièle Périsset Bagnoud

St-Maurice, le 26 février 2007

Préface

Remerciements

Je tiens à exprimer mes remerciements :

- A Madame Danièle Périsset Bagnoud, ma directrice de mémoire, qui m'a accompagnée dans l'élaboration de ce travail;
- A Monsieur Raphy Darbellay, directeur des écoles de Martigny, qui m'a donné l'autorisation de mener à bien mon projet dans ses établissements ;
- A l'enseignante de la classe sans intégration, et aux enfants interrogés, pour leur participation et collaboration à mon travail;
- Aux enseignantes en duo-pédagogique de la classe d'intégration, et aux enfants interrogés, pour leur participation et collaboration à mon travail ;
- A mon mentor, ma famille et mes proches qui m'ont soutenue, écoutée et aidée dans ce projet.

Avertissement

Par respect du secret de fonction et du code éthique de la recherche, les données personnelles des enfants ont été substituées par des données fictives.

Résumé

Lorsqu'on parle d'intégration scolaire, on s'intéresse en général aux effets bénéfiques que celle-ci peut apporter aux élèves handicapés. En effet, la plupart des ouvrages et recherches dans ce domaine se positionnent du point de vue des enfants intégrés, des avantages qu'ils retirent dans le développement de leurs performances scolaires et de l'intérêt social de partager les mêmes conditions que les autres élèves.

Notre recherche se situe à un autre niveau. Nous nous positionnons du point de vue des autres élèves et des apports dont peuvent bénéficier ces enfants dits normaux au contact de leurs condisciples handicapés.

Plus particulièrement, nous cherchons à déterminer si les élèves ordinaires d'une classe d'intégration développent une vision plus fine et une meilleure acceptation de la différence, du fait de côtoyer des enfants différents au quotidien. Pour ce faire, nous les comparons aux élèves d'une classe qui n'a jamais vécu ou côtoyé d'élèves handicapés.

Nous nous posons ainsi les questions suivantes :

Les élèves dits « normaux » d'une classe d'intégration, en raison de leur contact quotidien avec des enfants différents (retard mental) :

- 1. Ont-ils une vision plus fine des différences que des élèves n'ayant jamais vécu ou côtoyé l'intégration d'enfants différents?*
- 2. Développent-ils une meilleure acceptation des différences (tolérance) que des élèves n'ayant jamais vécu ou côtoyé l'intégration d'enfants différents ?*

Pour répondre à nos questions, nous avons interrogé quatre élèves d'une classe d'intégration et quatre élèves d'une classe sans intégration. Un test sociométrique de chacune des classes est venu compléter nos entretiens.

De ces données sont ressortis les éléments suivants :

1. La vision de la différence n'est pas plus fine chez les élèves interrogés de la classe d'intégration. Elle est par contre plus concrète, plus ancrée dans la réalité que celle de la classe sans intégration, qui a une vision plus intellectuelle de la différence.
2. Les élèves de la classe d'intégration développent effectivement une certaine tolérance à la différence, du fait de leur contact avec des enfants différents. Une réserve est toutefois émise, car certains enfants intégrés sont légèrement mis de côté. Mais ce n'est rien en comparaison de la classe sans intégration où trois élèves apparaissent comme significativement rejetés par la majorité de leurs camarades. Il faut cependant préciser que cette classe comprend plusieurs élèves avec des situations familiales difficiles qui influencent grandement leurs comportements.

Pour conclure, nous pouvons dire que le contact avec des enfants handicapés développe une vision plus concrète de la différence, ainsi qu'une meilleure acceptation de celle-ci.

Les mots-clés : différence – handicap - tolérance – intégration

Sommaire

1	Introduction	5
2	Le cadre de la recherche	5
2.1	<i>La problématique</i>	5
2.2	<i>Cadre conceptuel</i>	7
2.2.1	La différence	7
2.2.2	La notion du handicap	9
2.2.3	Les enfants différents et les classes d'intégration	11
2.2.4	La tolérance ou l'acceptation de la différence.....	11
2.2.5	Le concept d'intégration.....	15
2.2.6	Les modèles d'intégration	18
2.2.7	La situation en Suisse.....	19
2.2.8	La situation en Valais.....	19
2.2.9	Quels apports pour les élèves dits normaux ?	21
3	Les questions de recherche et les hypothèses	23
4	La méthode.....	23
4.1	<i>L'échantillon.....</i>	23
4.2	<i>Les données.....</i>	24
4.2.1	Description de la classe avec intégration	24
4.2.2	Description de la classe sans intégration.....	25
4.3	<i>L'entretien.....</i>	25
4.4	<i>La création du guide d'entretien et d'analyse</i>	26
4.5	<i>Les tests sociométriques.....</i>	28
5	Les résultats.....	29
5.1	<i>La vision de la différence.....</i>	29
5.1.1	La classe d'intégration	29
5.1.2	La classe sans intégration.....	30
5.1.3	Comparaison entre les deux classes	31
5.2	<i>La tolérance ou l'acceptation de la différence</i>	32
5.2.1	La classe d'intégration	32
5.2.2	La classe sans intégration.....	33
5.2.3	Comparaison entre les deux classes	35
5.3	<i>Résultats des tests sociométriques</i>	36
5.3.1	La classe d'intégration	36
5.3.2	La classe sans intégration.....	37
6	La discussion	38
6.1	<i>La vision de la différence.....</i>	38
6.2	<i>La tolérance ou l'acceptation de la différence</i>	40
6.3	<i>Relation entre la vision et l'acceptation de la différence</i>	43
7	Conclusion	43
8	Les apports formatifs	45
9	Références bibliographiques.....	46
10	Annexes.....	48

1 Introduction

L'intégration d'enfants handicapés est aujourd'hui bien installée, surtout dans notre canton, et jouit d'une belle perspective d'avenir. Cela n'a pas toujours été le cas. Grâce aux efforts et à la persévérance notamment des parents d'enfants handicapés ainsi que des professionnels de l'éducation spécialisée, convaincus des effets bénéfiques que pourraient retirer ces enfants aux besoins éducatifs particuliers, l'intégration scolaire s'est développée de façon considérable.

Les enfants handicapés physiques ou mentaux sont intégrés dans les classes régulières et jouissent des mêmes conditions que leurs pairs non-handicapés, tout en bénéficiant de mesures spécifiques adaptées à leurs besoins.

Les recherches effectuées dans le domaine démontrent effectivement des effets très positifs pour ces enfants *différents*.

Ayant nous-même un grand frère handicapé mental, nous nous sommes toujours intéressée de près au phénomène de l'intégration. Nous nous sommes souvent questionnée sur la scolarité de notre frère qui, après deux années d'écoles enfantines au sein du cursus normal, a été contraint de rejoindre une classe spécialisée, faute de mesures adaptées. Les relations établies avec notre frère ainsi que ses camarades handicapés nous ont énormément apporté et nous pensons avoir développé à leur contact de nombreuses qualités humaines, que ce soit au niveau de l'écoute, de la patience, de l'empathie ainsi que du respect et de l'acceptation de la différence. C'est pourquoi nous avons toujours porté un regard très favorable sur l'intégration d'enfants handicapés dans les classes, persuadée que cela est un enrichissement non seulement pour ces derniers, mais aussi pour leurs camarades.

D'où l'angle d'approche particulier de notre recherche : nous ne nous intéresserons non pas aux bienfaits que l'intégration peut apporter aux élèves handicapés, mais nous nous situerons du point de vue des enfants dit normaux des classes d'intégration.

Peu d'études ont été réalisées dans ce sens, mais nous ne pouvons que croire que les élèves ordinaires, qui côtoient quotidiennement des enfants handicapés, ressortent « grandis » d'une telle expérience.

Qu'en est-il de leur perception de la différence, l'acceptent-ils mieux en vivant à son contact ? Ce sont des questions auxquelles notre recherche tentera de répondre.

2 Le cadre de la recherche

2.1 La problématique

Depuis les années 1970, un tournant s'est effectué au niveau de l'enseignement spécialisé en faveur de l'intégration. De nouveaux courants de pensée permettent l'évolution de l'idéologie de l'éducation de la personne différente et diverses recherches remettent en cause le bien-fondé des classes spécialisées (Moulin, 1992). On se questionne alors sur l'importance de créer une école pour tous, non seulement pour les élèves ordinaires, mais aussi en faveur des enfants à problèmes. De nouvelles lois favorisant l'intégration des enfants handicapés dans les classes régulières sont promulguées un peu partout dans les pays occidentaux.

L'enseignement spécialisé n'est plus l'unique possibilité offerte aux élèves handicapés et une véritable politique d'intégration se met progressivement en place. En 1994, l'UNESCO prône une école allant dans le sens de l'intégration de tous les élèves, favorisant ainsi le combat des attitudes discriminatoires. Quels que soient leurs handicaps et leurs besoins, ils doivent pouvoir intégrer l'école ordinaire. Celle-ci doit tenir compte de chaque élève en particulier, s'adaptant à ses caractéristiques et à ses besoins. Il s'agit ainsi de développer une pédagogie centrée sur l'enfant, qui peut éduquer tous les élèves, y compris ceux qui présentent des handicaps et nécessitent des besoins éducatifs spéciaux. (Inclusion International, 1998)

La plupart des ouvrages et recherches sur l'intégration se positionnent du point de vue de l'enfant intégré, de l'avantage qu'il en résulte dans le développement de leurs performances scolaires et de l'intérêt social de partager les mêmes conditions que les autres élèves. Il est aussi souvent question des différentes personnes impliquées, à savoir les parents, les enseignants, les institutions, etc. Cependant, nous avons constaté que ces études adoptent rarement le point de vue des autres enfants de la classe. Il nous semblait alors intéressant de creuser dans cette voie et de nous interroger sur les apports dont peuvent bénéficier les enfants dits « normaux » au contact de leurs condisciples handicapés.

En effet, lorsqu'on parle d'intégration, les auteurs s'expriment souvent en faveur de l'intégration d'élèves handicapés en raison des avantages que celle-ci leur apporte : de nombreuses possibilités de progrès s'offrent à l'enfant qui se sent accueilli et accepté par ses camarades. Les interactions en présence lui permettent de devenir un partenaire actif du groupe-classe. Il en résulte alors de nombreux bénéfices dans le développement de l'enfant intégré.

La classe devient alors, en plus d'un lieu d'apprentissage, un lieu d'interactions et de réalité sociale où l'enfant acquiert de l'autonomie, fait ses expériences et où on lui permet de prendre confiance en lui. (Roels & Vultagio, 1999, cité par Bruchez, Hugon & Savioz, 2001, p. 42)

En ce qui concerne les autres élèves, les études révèlent que, contrairement à ce que l'on pense en général, la présence d'enfants aux besoins particuliers n'influence pas sur les performances et résultats des autres enfants de la classe. Ils acceptent en principe relativement bien les élèves intégrés. Se pose la question de savoir s'ils développent des capacités particulières, principalement dans le domaine social. En effet, le contact avec ces enfants différents devrait leur apporter des expériences, des échanges, des questionnements qu'ils n'auraient pas dans une classe sans intégration. Nous n'avons pas trouvé beaucoup d'études réalisées dans ce domaine. Les différents auteurs émettent l'hypothèse, sans la vérifier de manière empirique, d'un regard changé sur le handicap, de tolérance et de solidarité plus développées.

Dans un monde où la compétition, la rivalité, l'esthétique, la performance sont de mise et placées en termes de repères, nous nous interrogeons sur l'avenir d'une société toujours plus individualiste et inégalitaire, où les plus faibles sont rejetés et contraints malgré eux à subir l'indifférence la plus totale.

L'école, dans sa mission première, se doit de promouvoir l'égalité des chances, l'intégration et l'épanouissement social de chacun des élèves. Elle lutte contre les discriminations de toutes sortes, l'exclusion, la violence sous toutes ses formes.

Nous pensons que, grâce à l'intégration d'élèves différents dans les classes, l'école se donne les outils et moyens de changer le regard et les attitudes envers les plus faibles, de les considérer comme des êtres à part entière, leur différence n'étant plus cause de discrimination mais source de richesse. Et si l'école intégrative devenait alors un moyen de créer une société plus juste, plus humaine, plus respectueuse et sensible aux différences quelles qu'elles soient ?

Notre travail n'a pas la prétention de répondre à une question aussi vaste, mais nous tenterons, à un niveau plus modeste, de voir si les élèves d'une classe d'intégration donnée ont une vision plus fine de la différence et s'ils l'acceptent plus facilement qu'une classe sans intégration.

Nous pouvons à présent définir le but de notre recherche :

Comparer une classe avec intégration et une classe sans intégration afin de voir si les élèves de cette première, en raison de leur contact quotidien avec des enfants différents, développent une vision plus fine et une meilleure acceptation de la différence que des élèves n'ayant jamais vécu ou côtoyé l'intégration.

Avant d'effectuer toute comparaison, il est essentiel de définir précisément les deux grands concepts indispensables à sa réalisation. Le premier est le concept de la différence, car nous allons nous interroger sur son acceptation par les élèves. Le second est le concept de l'intégration, vu que celle-ci permet aux élèves un contact direct et quotidien avec des enfants différents. Ces deux concepts seront développés de manière plus détaillée dans le chapitre suivant.

2.2 Cadre conceptuel

Comme cité précédemment, notre recherche s'articulera autour de deux principaux concepts, *la différence* et *l'intégration*.

En plus d'une définition de la **différence**, nous chercherons à voir comment l'accepter grâce à la notion de tolérance. Nous établirons aussi un lien avec le concept du handicap en général, ainsi qu'au sein des classes d'intégration.

Concernant l'**intégration**, nous nous intéresserons dans un premier temps à sa définition et à ses niveaux. Nous poursuivrons avec une présentation de ses différents modèles. Finalement, après une description des systèmes d'intégration en Suisse et en Valais, nous nous interrogerons sur les apports de l'intégration pour les élèves non-handicapés.

2.2.1 La différence

Qu'est-ce que la différence ?

Si l'on demande à quelqu'un de nous décrire la différence, il aura de la peine à s'exprimer clairement. Cela donnera un propos tel que : « c'est ce qui diffère, qui n'est pas la même chose, qui change, etc. ». Mais de qui, de quoi, par rapport à qui, à quoi ? Là est mise à jour toute la difficulté de définir une notion aussi abstraite. S'en suivra très certainement un exemple, tel que : « cet objet diffère de celui-là de par son aspect, sa forme, sa grandeur, sa couleur, ses détails, son originalité ». Et si la personne s'exprime au sujet d'individus, ce

sera leur différence de taille, d'âge, d'origine, de culture, d'habillement, de goûts, de sensibilité qui seront exposées.

Ce qui est certain, c'est que lorsqu'on parle de différences, il y a forcément comparaison entre deux entités, que ce soit des idées, des objets, des personnes, des opinions ou des valeurs. Cependant, on dit souvent qu'il ne faut comparer que ce qui est comparable. Il serait totalement dénué de sens de demander de comparer une idée ou concept tel que la notion de l'abstrait, avec un objet concret, par exemple un stylo, sinon pour des élucubrations mentales qui ne sont pas de rigueur ici. Les registres de comparaison doivent être du même ordre, ils doivent représenter quelque chose pour l'individu qui compare.

Souvent, la différence fait peur. Qu'a-t-elle de si effrayant ? Serait-ce parce qu'elle nous remet en question, qu'elle nous interpelle, qu'elle nous dérange, quelque part ? Elle nous oblige effectivement à sortir de nous-mêmes, à nous questionner sur les choses et le monde qui nous entoure, et plus loin encore, à nous positionner, à nous décider, à choisir. Le danger est lorsque celle-ci amène à des discriminations, des critères trop rigides qui enracinent les objets, les idées ou les personnes dans des visions étroites ou des points de vue irréductibles. Il s'agit de toujours garder l'esprit ouvert et éclairé lorsque l'on rentre dans des comparaisons.

La notion de différence n'est pas simple à définir. Ses caractéristiques sont difficiles à identifier. Qu'est-ce qui est différent ? Par rapport à qui, à quoi ? Qui décide de ce qui est différent ou non ? On notera, grâce à ces questions, que la différence est faite de critères qu'une personne a émis en fonction d'une réalité qui le questionne. Ces critères dépendent du vécu de la personne, de ses expériences, de son regard sur le monde.

Comme le souligne Maulini (2000), la différence est une « construction cognitive, une représentation mentale » (p. 3), quelque chose que l'on s'imagine être vraie, connue. En grandissant, l'être humain définit des repères, des valeurs, des lieux communs, des normes qui lui permettent de construire son identité, de définir ce qui est différent ou semblable. Or, ce faisant, il réduit la réalité en différentes catégories. C'est le phénomène de la pensée réductrice. Pour appréhender l'immensité qu'est la réalité, le monde, il doit faire des choix, se construire des opinions, structurer sa pensée. Il se confronte alors aux modèles de la société, à son environnement, à son entourage :

Je rappellerai d'abord que la différence n'est jamais donnée, mais qu'elle se construit dans l'interaction sociale. Penser le monde, c'est le conceptualiser. Et conceptualiser, c'est classer. En grandissant, nous ne cessons de chercher des différences pour identifier ce que nous sommes et qui sont les autres (Todorov, 1989). Nous construisons des représentations qui conditionnent ensuite nos actions et nos interactions. Conséquence : le processus se circularise. La distinction peut se transformer en discrimination, la discrimination en exclusion et l'exclusion en distinction. (Maulini, 2000, p. 2-3)

Ce processus est inévitable à la survie et au développement de l'être humain, mais c'est aussi ce qui le rend différent des autres. Car, même s'il existe des critères communs, acceptés par la société dans laquelle il évolue, par son environnement social ou familial, lesquels l'ont assurément influencé, la plupart des classifications qu'il a construites lui sont propres et différent de celles de son voisin. C'est ce qui faisait dire à Watzlawick (1988), selon les termes de Maulini (2000), que « la réalité n'est jamais donnée, elle est toujours, d'une certaine manière, *inventée* » (p. 5).

Créer des catégories, c'est effectuer un classement selon différents critères tels que grand/petit, filles/garçons, jeunes/vieux, valides/handicapés, etc. Cela est indispensable mais amène bien souvent à des discriminations. On traite ainsi certains individus différemment des autres en raison de leur différence. Parfois, cette discrimination peut s'avérer positive, mais à la seule condition qu'elle soit réfléchie dans le sens d'un mieux pour l'individu différent. Par exemple, un élève avec un retard mental pourra bénéficier de soutien et verra son programme adapté à son niveau et à ses besoins. Malheureusement, l'altérité est trop souvent victime de discriminations négatives. La catégorisation entraîne alors des préjugés, des stéréotypes qui réduisent l'Autre à sa seule différence, alors bafouée. C'est l'être entier qui est rejeté en raison de son altérité. Les discriminations, qu'elles soient positives ou négatives, portent sur toutes sortes de facteurs. Maulini (2000) présente différents domaines desquels ces dernières peuvent découler :

Nos critères discriminants peuvent relever de la génétique (« l'enfant trisomique »), de la physiologie (« l'enfant aveugle »), de la psychologie (« l'enfant hyperactif »), de l'ethnologie (« l'enfant africain »), de la linguistique (« l'enfant allophone »), de la religion (« l'enfant musulman »), de l'économie (« l'enfant pauvre »), de la sociologie (« l'enfant défavorisé »), de la morale (« l'enfant mal élevé »), etc.. (p. 5)

On remarquera que les critères ci-dessus ne sont pas équivalents, ils n'impliquent pas les mêmes réalités, les mêmes mesures pour les enfants et leur entourage.

De plus, la différence est un jugement non seulement relatif à des critères, mais aussi à des normes. Dans une classe, une élève beaucoup plus grande que ses camarades verra sa différence relevée, du fait qu'elle ne rentre pas dans la norme de ladite classe. Alors même qu'elle rentrera dans la norme de taille établie pour les filles de son âge. Ainsi, c'est la majorité, le plus grand nombre de « mêmes » qui fixe, la plupart du temps, la norme adoptée. « C'est donc bien la distance au « standard » qui fait la différence et, à terme, le handicap » (Maulini, 2000, p. 6). En effet, la différence, qui se construit suite au regard social, peut devenir un réel handicap. Ajoutons qu'un handicap est de toute façon une différence. En effet, lorsqu'on est porteur d'un handicap, on est réduit dans nos capacités, donc forcément différent. Afin d'éclaircir nos propos, il nous semble dès à présent important de nous intéresser d'un peu plus près à la notion du handicap.

2.2.2 La notion du handicap

Philipp Wood a publié en 1982, sur demande de l'OMS, la *Nouvelle classification des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages*, afin de répondre au besoin d'une référence officielle en matière de handicap.

Il décrit le handicap comme un phénomène individuel se divisant en trois composantes, résultant de la maladie :

1. La déficience est l'atteinte d'un organe ou d'une fonction.

Tableau des déficiences relevées par l'OMS

1. Déficiences intellectuelles (intelligence, mémoire, pensée)
2. Déficiences du psychisme (conscience, perception, émotion, comportement)
3. Déficiences du langage et de la parole
4. Déficiences auditives
5. Déficiences visuelles
6. Déficiences des organes internes (fonction cardio-respiratoire, fonction gastro-intestinale...)
7. Déficiences du squelette et appareil de soutien
8. Déficiences esthétiques
9. Déficiences des fonctions générales (par exemple : déficiences métaboliques, déficiences sensibles...)

Tableau 1 : classification OMS des déficiences

2. L'incapacité est l'altération des compétences de la personne.
3. Le désavantage ou *handicap* est une entrave à l'exercice des rôles sociaux.

Dans cette définition de Wood, la notion de handicap est considérée d'une manière linéaire, à savoir que la maladie entraîne une déficience, qui à son tour entraîne une incapacité, laquelle engendre un désavantage ou *handicap*.

Cette vision fut communément admise, mais on lui fit le reproche de ne pas prendre en compte les facteurs environnementaux. Une nouvelle version fut alors apparue en 2001 sous le titre de *la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, qui ajoute à l'ancienne version le modèle social. Celui-ci décrit le handicap comme un problème créé par la société (De Carlo-Bonvin, 2003).

Ainsi le handicap ne dépend plus seulement des capacités de la personne et de sa volonté d'influer sur ses conditions de vie, mais surtout de facteurs extérieurs tels que les valeurs de la communauté, les obstacles physiques et sociaux rencontrés.

On peut ainsi parler de *handicap ou désavantage social*. Celui-ci ne découle plus systématiquement d'une maladie ou déficience. Il résulte plutôt de la difficulté d'acceptation par l'environnement social. Toute différence peut donc entraîner un handicap. L'origine, les mœurs ou le comportement d'une personne peuvent devenir handicapants selon le milieu dans lequel il se trouve. C'est pourquoi il nous semble essentiel de développer une tolérance à la différence, afin de réduire les situations handicapantes et favoriser ainsi l'acceptation de tous.

Après avoir approfondi la notion de handicap et l'avoir mise en lien avec le concept de la différence, nous nous intéressons maintenant au handicap au sein des classes d'intégration.

2.2.3 Les enfants différents et les classes d'intégration

Dans notre recherche, nous nous interrogeons sur une meilleure acceptation de la différence au sein des classes d'intégration. Nous définirons plus précisément le concept d'intégration dans un prochain chapitre. Il s'agit à présent de définir ce qu'est la différence dans une classe d'intégration et de voir ce qu'elle implique.

Les classes d'intégration comprennent un ou plusieurs élèves handicapés. Mais qu'entend-on exactement par cette dénomination ? Nous reprenons ici la définition de Panchaud Mingrone (1997) :

Par élèves handicapés, j'entends, par souci de simplification et malgré les dangers de toute généralisation, tout enfant ayant un déficit et des incapacités assez stables pour qu'il soit pris en considération par l'Assurance Invalidité. Sur le plan scolaire cela veut dire la présence d'enfants présentant des différences incontournables, qu'on ne peut effacer, auxquelles on ne peut remédier, mais avec lesquelles il faut inventer, signant par là-même la reconnaissance de l'hétérogénéité des capacités des élèves.
(p. 21)

Dans notre travail, nous utiliserons parfois les termes d'« enfants handicapés » parfois d'« enfants différents » pour désigner les élèves intégrés.

La classe d'intégration que nous avons choisie pour notre enquête comprend quatre élèves différents. On a diagnostiqué chez chacun d'entre eux un retard mental :

Le retard mental se réfère à des limitations substantielles dans le fonctionnement intellectuel d'un individu. Il est caractérisé par un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne et concomitant à des limitations reliées dans au moins deux des dix habiletés adaptatives suivantes :

La communication, les soins personnels, les habiletés domestiques, les habiletés sociales, l'utilisation des ressources communautaires, l'autonomie, la santé et la sécurité, les habiletés scolaires fonctionnelles, les loisirs et le travail. Le retard se manifeste avant l'âge de 18 ans. (Tassé et al., 1993, cité par Bruchez, Hugon & Savioz, 2001, p. 26)

Les autres élèves de la classe sont en contact quotidien avec ces élèves différents. Ils les découvrent plus faibles, plus lents, parfois moins autonomes, limités dans leurs capacités autant intellectuelles que physiques ou sociales. Ils vont alors devoir développer une attitude plus spécifique envers eux qu'envers leurs camarades. Il peut s'agir d'une attention ou d'une patience plus accrue envers l'élève handicapé, ainsi qu'une aide et un soutien particulier. Ainsi les élèves dits « normaux » de la classe d'intégration apprennent à vivre avec la différence. Développent-ils pour autant une meilleure acceptation de celle-ci ?

La notion que nous abordons ci-dessous nous aidera à répondre à cette question.

2.2.4 La tolérance ou l'acceptation de la différence

Souvent, ce qui diffère nous fait peur. Nous avons construit notre vision du monde sur des certitudes, et la rencontre de la différence, de l'altérité vient parfois les remettre en question. Maulini (2000) s'exprime à ce propos en ces termes : « Nos représentations peuvent s'inscrire durablement dans nos dispositions, et conditionner nos interactions. L'ignorance et la peur provoquent alors l'exclusion, qui génère à son tour ignorance et

peur. » (p. 8). L'individu a soudain peur de perdre son unicité, de voir ce qui fait sa cohésion, ce qui le rassure, remet en cause. Viennent alors se mettre en place des stratégies de rejet de la différence, voire de déni. C'est à l'autre de changer, de s'adapter s'il veut être accepté. Mais les différences sont la plupart du temps indélébiles, elles font partie intégrante de cet Autre. Pour qu'il puisse être accepté, un effort s'impose dans les deux sens.

La *différence* peut séparer, certes, mais aussi distinguer, rendre non identique, définir. C'est en rencontrant et en découvrant l'autre, autrui, en développant l'*altérité* que se fonde l'identité et que l'on peut être aidé à assumer progressivement sa différence. Tout devient une question d'équilibre entre la perception du semblable et du différent. (Vaney, 1997, p. 12)

La différence prend racine dans le regard de l'Autre. Or, lorsqu'on rencontre quelqu'un, c'est son apparence physique que l'on remarque en premier, sa taille, son âge, sa couleur de peau, ses malformations ou ses handicaps. Ces différences ont le plus souvent trait à l'héritage génétique. Cependant, il existe aussi des différences qu'on ne voit pas au premier abord, comme le caractère, la personnalité, les opinions, les valeurs, etc. Celles-ci peuvent être parfois plus difficiles à accepter que des différences physiques, car si l'on ne choisit pas son physique, on a relativement le choix de ses croyances, de ses opinions, de ses goûts. On est alors plus tenté de convaincre l'autre d'adhérer à ses propres croyances, faisant ainsi preuve d'intolérance.

On remarque chez les élèves, surtout durant l'adolescence et à l'approche de celle-ci, le besoin de s'identifier à un groupe, d'en faire partie. Une de leur plus grande peur est d'être rejeté, de se sentir exclu. C'est pourquoi ils cherchent à différer le moins possible des autres, à ressembler à la majorité. Ils veulent être dans la norme. C'est à cet âge plus qu'à tout autre que l'on se cherche, que l'on construit majoritairement son identité. Le monde de l'enfance disparaît petit à petit, avec ses illusions, ses rêves, faisant place à cette grande inconnue qu'est le monde adulte, sérieux et responsable. La peur se traduit par un besoin de s'unir, vu que l'union fait la force, mais en même temps pour trouver sa valeur, un besoin de rivaliser, de se confronter. La différence devient alors parfois une crainte, parfois un atout.

Accepter la différence n'est ainsi pas si aisé. Cela demande de réaliser un effort dans le sens de l'Autre, de sortir de sa réserve et de son indifférence. Bref, de développer la tolérance.

A notre époque où le monde s'occidentalise, où les échanges sont interplanétaires, où la mondialisation poursuit son cours, on entend beaucoup parler de la notion de **tolérance**. Mais est-on bien conscient de ce qu'elle représente, de ce qu'elle signifie et implique ? Le mot *tolérance* revient dans toutes les bouches, dans de nombreux discours et à des occasions aussi diverses que multiples. On parlera aussi bien de tolérance à la douleur, au froid que de tolérance envers les étrangers, les coutumes ou les religions. Comme le souligne Giannini (1993), il prend selon les contextes des significations très variées : « endurance, résistance, patience, souffrance, pitié, complicité, perméabilité, assimilation, indulgence, respect, accueil » (p. 22-23). Que penser alors de ce terme aussi vaste qu'ambigu ?

Tolérance vient du verbe latin *tolerare*, qui signifie supporter, endurer. Il y a ainsi dans l'origine de ce mot, l'idée d'un effort à fournir, d'une certaine souffrance. Au départ, ce terme était compris comme une capacité de l'être humain à faire face à l'adversité, aux maux de l'extérieur. Or, si l'on prend la définition du verbe *tolérer* en français, le sens premier présente bien cette notion d'effort, mais en relation non plus seulement avec les éléments extérieurs mais aussi avec les personnes : « admettre à contrecœur la présence de qqn ; supporter avec plus ou moins de patience quelque chose de désagréable ; endurer ». Un deuxième sens apparaît aussi qui s'apparente à une certaine permissivité, voire à de l'indifférence : « laisser subsister ; ne pas empêcher, ne pas interdire, par indulgence ; supporter, permettre » (Larousse, 2002).

Ces deux définitions semblent à la fois proches et opposées. En effet, dans le sens premier, un effort est fourni en direction de l'Autre, même si cela coûte, alors que dans le deuxième, on sent plutôt une forme d'acceptation passive qui n'engendre pas d'implication de la part de celui qui tolère. Ça s'apparente à « fermer les yeux », laisser faire, admettre tant que ça ne dérange pas le cours normal des choses. D'où l'appellation des « maisons de tolérance », ces établissements de prostitution autrefois tolérés par la loi. Dans le même ordre d'idée, on tolère le parcage sur certains trottoirs, faute de mieux. Droit (1995) parle alors d'une forme de **tolérance faible**.

Tolérer l'autre, en ce sens, revient à le maintenir dans une sorte de suspens de son existence. Sa présence n'est pas niée. Elle n'est pas franchement mise entre parenthèses. Elle demeure comme un problème qu'on refuse de voir en face et de poser clairement. L'autre se trouve ainsi réduit à n'être qu'une ombre, rangée à la périphérie du champ visuel. [...] Supposée se faire discrète, sous peine de n'être plus « tolérée ». (Droit, 1995, p. 17)

La tolérance devient une grâce accordée par celui qui tolère. Elle ne fait l'objet d'aucune loi, d'aucune garantie et peut être supprimée selon son bon vouloir. Un individu se verra tolérer à une réunion, sans posséder de véritable statut. On tolère tout juste sa présence, mais ses libertés ne sont pas reconnues. S'installe alors un système de domination insidieux et arbitraire dans les relations entre les personnes. Cette forme de tolérance est fade, dénuée de sens. Elle amène à la négation de l'Autre, à l'annulation de l'altérité. Associer la tolérance à une sorte de consensus ou à de l'indifférence nuit particulièrement à la véritable tolérance, tout au moins ce qu'elle devrait être, une valeur, un principe qui permet une reconnaissance de l'Autre et non son ignorance (Droit, 1995). C'est cette tolérance active, engagée qui nous intéresse et que nous voulons mettre à jour à présent.

A cette tolérance faible s'oppose ainsi une forme bien plus noble, que l'on nommera la **tolérance forte**. Les lois sont alors appliquées rigoureusement avec le souci de respecter les libertés de chacun. L'Autre est considéré comme un être à part entière, avec les mêmes droits. Il est respecté dans ses opinions, ses croyances, ses comportements. La tolérance forte part du principe qu'il y a une multitude de pensées, de croyances, de coutumes, de démarches, souvent incompatibles, inconciliables. Il s'agit alors d'accepter qu'il y ait d'autres façons de penser, de faire, de croire. Cette forme de tolérance demande de s'ouvrir à l'Autre, d'envisager le désaccord sans renoncer pour autant à ses propres convictions et croyances. (Droit, 1995).

Dans cet ordre d'idée, Giannini (1993) compare la tolérance à un système assimilant, qui accueille le corps étranger de façon bienveillante sans perdre de son unicité et de son identité. On assiste à une assimilation active du corps étranger dans le sens où il n'est pas simplement accepté, mais intégré au système qui va se réorganiser en fonction de lui.

Ainsi la tolérance se manifeste là où il y a différence, altérité. Une confrontation est inévitable et demande à l'individu ou au groupe de respecter le point de vue de l'autre individu ou groupe. Contraindre l'Autre à penser comme soi est totalement contraire à la notion forte de la tolérance. Pour entendre ce que l'Autre dit, il faut pouvoir prendre de la distance avec sa propre façon de penser, de concevoir les choses :

La tolérance est alors cette démarche singulière par laquelle chacun prend vis-à-vis de ce qui lui est le plus cher une sorte de distance intérieure lui permettant de percevoir combien ses convictions sont *à la fois* réelles et fabriquées. Ce n'est que par cette distance envers soi-même que le respect de l'autre est possible. Ce regard sur le caractère *à la fois* relatif et absolu de nos convictions n'a rien à voir avec de l'indifférence. (Droit, 1995, p. 19)

La tolérance s'apparente à la capacité d'écouter avec une disposition accueillante ce que l'Autre nous apporte de différent. Il ne s'agit pas de se fermer à toute nouveauté pouvant remettre en cause notre vision des choses, mais plutôt de s'ouvrir de façon bienveillante par le dialogue, la discussion. Le dialogue permet d'exercer la tolérance sans que ses propres points de vue ou valeurs ne soient remis en cause.

Cependant, il existe des limites à la tolérance. Par exemple, on ne peut pas tolérer que quelqu'un fasse subir à autrui ce qu'il ne voudrait pas qu'on lui fasse subir. Nous ne pouvons pas tout tolérer, sinon la tolérance amènerait à sa propre destruction. Il faut donc que la tolérance forte soit définie en fonction de l'intolérable. Selon Yovel (1995), « ce qui nie l'humain des autres » (p. 83) de même que « ce qui mutilé ou entrave l'existence d'une société tolérante » (p. 83) est intolérable.

Voici ci-dessous quelques symptômes d'intolérance parmi ceux présentés par Readon (1997), pouvant apparaître chez les élèves ou au sein des classes :

- **Langage** : les élèves se traitent-ils « de tous les noms » ou lancent-ils des insultes raciales ou ethniques ou d'autres termes péjoratifs pour décrire ou interpeller des membres de la classe ?
- **Moqueries** : les élèves cherchent-ils à en placer d'autres dans des situations embarrassantes en attirant l'attention sur certaines caractéristiques personnelles, sur des erreurs ou sur des aspects de leur vie, sur leur famille, sur leurs amis ?
- **Bouc émissaire** : les enfants ont-ils tendance à imputer à un ou plusieurs camarades particuliers la responsabilité de mésaventures, d'erreur de conduite, de querelles, (...) ?
- **Discrimination** : les enfants évitent-ils certains de leurs camarades ou refusent-ils systématiquement de les choisir pour partenaires ou équipiers ?
- **Harcèlement** : certains enfants cherchent-ils à mettre d'autres enfants mal à l'aise en les prenant à partie, en glissant des billets anonymes ou des caricatures désagréables sur leur table ou dans leurs livres ou par d'autres comportements visant à obliger l'enfant brimé à se conformer au mode de vie du groupe ou à s'en retirer ?
- **Exclusion** : certains enfants sont-ils systématiquement tenus à l'écart de jeux, de clubs d'activités extrascolaires ?
- **Destruction** : y a-t-il des enfants qui ont été attaqués ou maltraités physiquement par d'autres enfants ?

Nous terminerons ce chapitre par une très belle définition que l'UNESCO fait de la tolérance dans sa *Déclaration de principes sur la tolérance*, celle qui demande un effort sur soi et dans le sens de l'Autre afin d'accepter les différences comme une richesse :

La tolérance est le respect, l'acceptation et l'appréciation de la richesse et de la diversité des cultures de notre monde, de nos modes d'expression et de nos manières d'exprimer notre qualité d'êtres humains. Elle est encouragée par la connaissance, l'ouverture d'esprit, la communication et la liberté de pensée, de conscience et de croyance. La tolérance est l'harmonie dans la différence. Elle n'est pas seulement une obligation d'ordre éthique ; elle est également une nécessité politique et juridique. La tolérance est une vertu qui rend la paix possible et contribue à subsister une culture de la paix à la culture de la guerre. (UNESCO, 1995)

2.2.5 Le concept d'intégration

Après avoir abordé la notion de la différence et de son acceptation, nous nous intéressons maintenant au concept d'**intégration**. L'intégration permet d'introduire la différence au sein des classes.

L'école n'a pas toujours été favorable à l'intégration des élèves handicapés dans ses classes. C'est le résultat d'un long cheminement. Au cours de l'histoire, les enfants handicapés ont été rejetés durant très longtemps, en raison de l'incapacité de donner une réponse à leur différence et de les prendre en charge. C'est vers la fin du 19^{ème} siècle seulement que certains pionniers tentent de développer une éducation pour ces enfants aux besoins particuliers. De nombreuses institutions spécialisées voient alors le jour. Les élèves différents sont regroupés dans des classes spéciales. On pense alors que la ségrégation est la solution la plus judicieuse pour ces enfants, car elle permet une meilleure prise en charge. On ne voit encore aucune raison de les intégrer au cursus normal.

Il faut attendre les années 1970 pour qu'un changement se dessine dans l'enseignement spécialisé en faveur de l'intégration. Les éléments invoqués sont d'ordre idéologique et scientifique. D'une part, le principe de normalisation influence fortement la vision du handicap. Il prône la nécessité d'intégrer les personnes différentes dans la communauté, de leur permettre un niveau de vie le plus proche possible des normes sociales. Les classes spéciales sont considérées comme des lieux d'exclusion. Les élèves doivent être insérés dans les classes ordinaires. D'autre part, des recherches effectuées montrent que les élèves handicapés n'obtiennent pas de meilleurs résultats scolaires lorsqu'ils fréquentent les classes spéciales. Au regard de ces considérations et sous le poids des pressions parentales toujours plus insistantes, des lois en faveur d'une scolarisation des enfants handicapés la plus proche possible de l'enseignement ordinaire sont promulguées un peu partout dans les pays industrialisés. (Moulin, 1992)

L'utilisation du terme **intégration** est délicate. Celui-ci peut avoir des significations diverses voire même opposées selon les pays, les politiques, les professionnels de l'éducation. C'est un concept ambigu qui peut prendre un sens bien différent selon l'interlocuteur qui l'utilise. Ainsi on parlera d'« intégration » dans une institution spécialisée, terme ici à l'opposé de l'intégration dans le sens où nous l'entendons, car l'enfant a été séparé de la classe ordinaire, de l'enseignement public. Bless (2004) parle ainsi d'une utilisation inflationniste de ce mot dans le domaine de l'éducation. Il convient

alors de le clarifier. Bless relève une distinction entre l'« intégration » dans le sens d'une finalité » (p. 14), qui peut être entendue comme une intégration sociale, le but étant la participation totale des personnes handicapées à la vie de notre société, et l'intégration comme « moyen utilisé en vue d'une meilleure réalisation de l'intégration sociale » (p. 14). C'est cette dernière qui donna lieu à de nombreuses incompréhensions et mésententes dans le domaine éducatif.

Afin de lever tout malentendu, nous nous référons ici à la **définition** qu'en donne Bless et qui fera foi pour la suite de notre travail :

Par « intégration scolaire », on comprend l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique, thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leur environnement sans avoir recours à la séparation scolaire. L'intégration est une mesure pédagogique qui est appliquée en garantissant une prise en charge adéquate et individualisée de tous les enfants. Elle a pour but une intégration optimale dans notre société. (2004, p. 14)

L'intégration scolaire est ainsi comprise en tant que *moyen pédagogique* pour une meilleure intégration sociale. Les élèves en situation de handicap et les élèves dits normaux sont scolarisés ensemble dans les classes régulières de l'école ordinaire publique. Les enfants nécessitant des besoins spécifiques sont soutenus de façon pédagogique ou thérapeutique.

La définition de l'intégration effectuée ci-dessus peut être comprise comme un idéal vers lequel on tend. C'est ce que devrait être l'intégration dans sa réalisation la plus complète. Or, dans la pratique, il existe **différents niveaux** ainsi que de nombreux modèles d'intégration.

Dans son ouvrage *Intégration scolaire des élèves handicapés mentaux : des valeurs et concepts aux pratiques*, Louis Vaney (1997) présente 3 concepts qui se profilent derrière le terme d'intégration :

1. **L'insertion** : l'enfant en situation de handicap est au sein de la classe ordinaire mais ne participe pas forcément aux mêmes activités que les autres élèves. C'est une juxtaposition, les élèves et l'enfant différent ne font que de se côtoyer sans véritable échange ni changement de la part du groupe-classe.
2. **L'assimilation ou devoir de ressemblance** : l'enfant en situation de handicap est considéré comme semblable au groupe-classe. Il doit se conformer aux normes de la classe quelles que soient ses différences ou difficultés, au risque de perdre son identité et de voir sa particularité reniée. Il participe aux mêmes activités que les autres, utilise le même matériel, dispose des mêmes équipements.
3. **L'intégration ou l'adaptation réciproque** : l'enfant en situation de handicap est considéré comme un membre à part entière du groupe-classe. Il participe aux décisions, à l'établissement des règles et des valeurs. En intégrant l'enfant différent, la classe se modifie, s'adapte au nouvel élève et s'enrichit à son contact.

Selon Moulin (1992), ces différents niveaux d'intégration sont à considérer comme des étapes successives, la première étant moins importante que la deuxième, elle-même inférieure à la dernière. De plus, pour obtenir une adaptation réciproque, l'assimilation doit

être réussie, ce qui présuppose une insertion de l'élève ou des élèves différents dans la classe ordinaire.

Moulin ajoute que l'intégration physique – que nous avons nommée ici insertion – n'est qu'une première étape du processus d'intégration. Pour que l'élève différent puisse profiter pleinement de ce processus, il faut qu'il soit considéré comme « un participant actif du groupe » (p. 45). Il donne de l'intégration scolaire la définition suivante :

Pour qu'il y ait réellement processus d'intégration scolaire active, profitable à l'enfant différent, il faut que celui-ci puisse être considéré comme un participant du groupe et de l'activité qui réunit ce groupe. L'enfant différent peut être un participant malgré ses difficultés d'apprentissage et sans nécessairement suivre le même programme que ses pairs non-handicapés. Dans le but de faciliter sa participation, l'école lui proposera toutes les mesures pédagogiques supplémentaires nécessaires. (p. 46)

Cette affirmation est essentielle pour notre recherche. Rappelons que nous nous situons *du point de vue des autres élèves de la classe*. Pour que ceux-ci puissent jouir pleinement des bénéfices de l'intégration, il est primordial que l'élève handicapé soit actif, qu'il participe pleinement aux activités.

Lorsque Vaney (1997) présente les différents niveaux d'intégration, il les rattache à des valeurs telles que le droit à la différence et à l'esprit de tolérance. Ainsi, l'insertion ou intégration physique permet une première étape dans le développement de la tolérance. L'enfant différent est parmi les autres. Une confrontation est alors inévitable. Sa présence doit être acceptée, « mais tout ou presque est laissé à la spontanéité des pairs et leurs réactions, positives ou négatives, sont qualifiées bien hâtivement de « naturelles » » (p. 10). Cette première étape peut être rattachée à la notion de tolérance faible abordée plus tôt dans notre travail. En effet, les élèves tolèrent, admettent la présence de l'enfant différent, mais rien ne permet de penser qu'une ouverture est faite dans le sens de ce dernier. De plus, en l'absence d'un véritable échange entre les pairs, la différence risque d'être d'avantage perçue comme quelque chose d'étrange, voire même d'inférieur.

Pour qu'un véritable échange se mette en place et qu'un respect mutuel apparaisse, il faut que l'élève intégré soit considéré comme un membre à part entière de la classe. C'est pourquoi nous considérons l'intégration dans ce travail à son niveau le plus haut, à savoir l'*adaptation réciproque*. Ce n'est que lorsque l'élève handicapé est considéré par ses pairs « comme partie inhérente du contexte social » (Moulin, 1992, p. 44) que ces derniers vont pouvoir développer des attitudes positives envers lui et plus généralement, envers la différence, ce qui nous intéresse plus particulièrement dans ce travail.

Je retiendrai également qu'intégrer c'est *rendre complet*, rechercher l'*intégrité* (donc rétablir dans son état intact, dans sa plénitude ou sa complétude). Une société, un groupe, une classe intégralement constitués n'ont pas subi de diminution, d'automutilation : personne n'est écarté par sa différence, chaque membre est considéré comme une partie intégrante de l'ensemble. (p. 12)

L'élève intégré est respecté dans sa différence, ses caractéristiques, ses croyances, ses valeurs au même titre que ses pairs. La tolérance forte peut ainsi être développée.

2.2.6 Les modèles d'intégration

Avant toute présentation de ses modèles, interrogeons nous sur le bien fondé de l'intégration. Selon Bless (2004), celle-ci offre un certain nombre d'avantages :

- Elle évite le déracinement social de l'enfant intégré.
- Elle tente de promouvoir les contacts entre les élèves handicapés et les enfants dits normaux.
- De ce fait, elle facilite réellement l'intégration sociale future.
- Les progrès de l'enfant différent sont en général plus importants dans son cadre.
- Les élèves intégrés ayant un handicap visible (handicap physique ou mental) jouissent d'une bonne acceptation sociale comparable à celle de leurs camarades de classe.
- Le développement des enfants dits normaux n'est pas entravé par l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux.
- Elle présente, concernant ses effets, de plus nombreux avantages que d'inconvénients.

Toutes ces considérations confortent ainsi, du point de vue pédagogique, la pratique de l'intégration, pour autant que tous les soutiens adéquats soient mis à disposition et que toutes les dispositions soient prises pour son bon déroulement.

L'intégration ne se réalise pas selon une seule formule. Il existe plusieurs formes d'organisation, dont les principales sont présentées ci-dessous :

1. Intégration individuelle à temps complet dans une classe ordinaire.
2. Intégration à temps complet de plusieurs élèves handicapés avec adjonction d'un enseignant spécialisé.
3. Intégration à temps partiel cumulée avec la fréquentation d'une institution spécialisée ou d'une classe spécialisée (voir où l'élève est inscrit administrativement).
4. Classe spécialisée insérée dans une école ordinaire et accueillant des élèves de classes ordinaires (classe dite intégrée avec intégration inversée : activités en commun avec ou sans tutorat interclasses). Ce modèle peut se cumuler avec la formule no 3.
5. Classe spécialisée insérée dans une école ordinaire (dite classe intégrée).
6. Classe comme au point 4 et 5 mais dépendant d'une institution spécialisée (voir où l'élève est inscrit administrativement).
7. Regroupement de classes spécialisées dans une école ordinaire avec ou sans activités en commun, avec ou sans intégrations individuelles.
8. Classes ordinaires insérées dans une institution spécialisée, avec ou sans activités en commun, avec ou sans intégrations individuelles.
9. Activités exceptionnelles mixtes, intra, extrascolaires ou en institution.

Ses formes d'intégration sont présentées graduellement, de la plus intégrative à la moins intégrative. On devrait, dans la mesure du possible, tenter de s'orienter vers la formule la plus intégrative possible, afin que l'enfant intégré évolue dans l'environnement le moins restrictif possible.

2.2.7 La situation en Suisse

Du fait de son système fédéraliste, la Suisse n'a pas de législation unique en matière d'intégration. L'instruction publique est du ressort des cantons, qui sont souverains pour l'essentiel de l'organisation scolaire.

Même s'il n'existe pas à proprement parler de « définition communément admise de l'intégration, ni d'applications généralisées au niveau de tous les cantons » (Wolf & Bless, 1994, p. 20), le débat au sujet de l'intégration a lieu en Suisse comme ailleurs.

Il existe tout de même une coordination intercantonale minimale, la Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP), qui réunit tous les responsables cantonaux. Celle-ci plaide pour une diversification de l'offre éducative spécialisée et reste ouverte, « sous certaines conditions, à des formes intégratives de scolarisation » (Wolf & Bless, 1994, p. 21). La CDIP a émis, en 1985, des recommandations à l'intention des cantons et déclare notamment : « L'intégration dans les classes régulières des enfants ayant des difficultés d'acquisition doit être favorisée là où elle semble justifiée et praticable. Il faut alors veiller à ce que ces élèves soient aidés dans leur développement personnel par des mesures spécifiques » (Wolf & Bless, 1994, p. 21). Elle ajoute de plus, en ce qui concerne les mesures, que celles-ci s'appliquent en fonction des besoins de chaque enfant et des structures à disposition dans le canton.

Avant cela, l'enseignement spécialisé offrait deux alternatives en faveur des enfants et adolescents handicapés, à savoir :

- les classes d'enseignement spécialisé intégrées dans l'école publique et prises en charge par la commune. Il s'agit notamment des classes de développement, classes à effectif réduit, classes pour les élèves de langue étrangère, classes pour les élèves atteints de troubles du comportement, etc.
- des écoles spéciales subventionnées par l'Assurance-Invalidité, fréquentées par « des mineurs éducatibles mais qui, par suite d'invalidité, ne peuvent suivre l'école publique ou dont on ne peut attendre qu'ils la suivent » (LAI art. 19 al.1). (Wolf & Bless, 1994, p. 19)

Une troisième possibilité à caractère intégratif, à savoir une scolarisation dans les classes régulières, est venue compléter l'offre suite à la déclaration de 1985 de la CDIP. Il faut toutefois que celle-ci soit réfléchie et accompagnée. Elle s'effectue dans la mesure des dispositifs mis en place par le canton.

2.2.8 La situation en Valais

Quant au Valais, il a une longueur d'avance en matière d'intégration par rapport à ce qui s'effectue dans la plupart des autres cantons de Suisse. L'intégration est l'aboutissement d'une politique que l'enseignement spécialisé valaisan prône depuis longtemps. La particularité de ce dernier est d'être intégré à l'enseignement ordinaire. Ainsi, la totalité des élèves est prise en charge par les services de l'enseignement obligatoire et de la formation professionnelle. Ceux-ci sont soutenus par un Office de l'enseignement spécialisé en charge de l'organisation et de la coordination des mesures. La loi sur l'enseignement spécialisé de 1986 fixe les mesures de prévention ainsi que celles propres à assurer l'éducation des élèves ayant des difficultés ou des handicaps qui entravent leur développement. Ces mesures sont prises avec la collaboration des familles, des enseignants et des institutions spécialisées. On recherche grâce à cette loi l'intégration totale ou

partielle des élèves dans les structures ordinaires de formation, tout en s'assurant de répondre aux besoins de tous les élèves de la classe. La finalité de l'enseignement spécialisé étant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes ayant des besoins particuliers, les élèves différents sont donc maintenus, chaque fois que cela est possible, dans leur milieu naturel.

Description des structures scolaires spécialisées

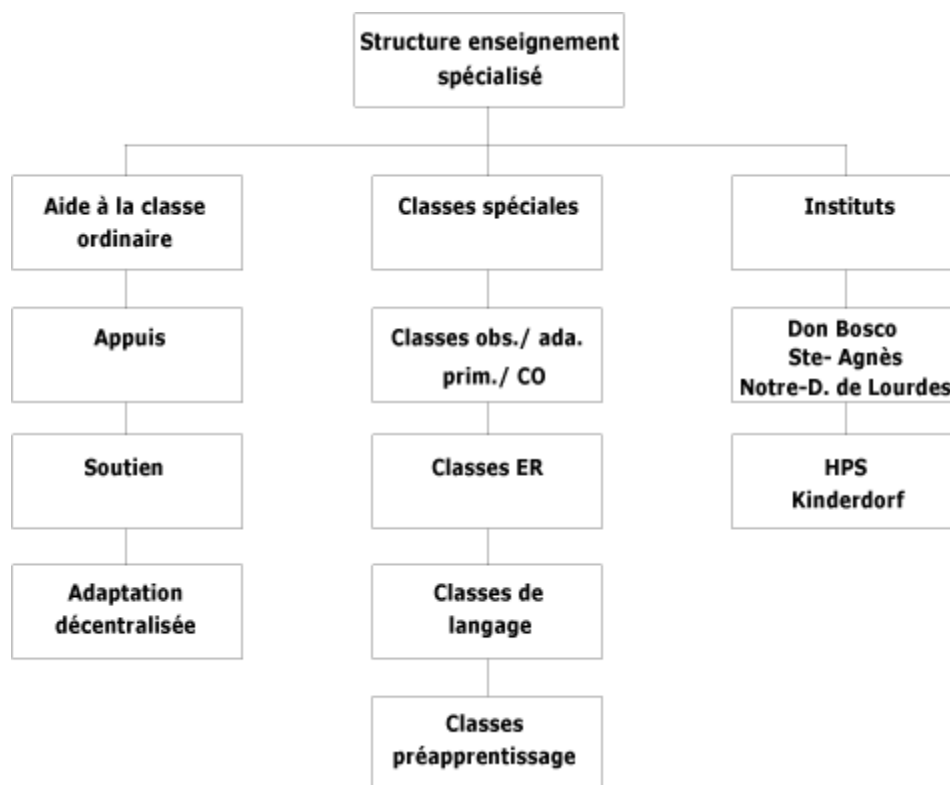


Schéma 1 : les structures scolaires spécialisées en Valais

a) Appui pédagogique intégré

L'élève en difficulté fréquente une classe ordinaire mais bénéficie de l'assistance d'un enseignant spécialisé au sein même de la classe ou dans un local aménagé à cet effet.

b) Classe à effectif réduit

L'élève en difficulté bénéficie d'un enseignement spécialisé dans une classe à effectif réduit, composée de 10 à 12 élèves. On compte en général trois à quatre élèves en difficulté par classe à effectif réduit, maintenus ainsi dans les structures ordinaires de l'enseignement.

c) Classe d'observation

Elle comprend huit à dix élèves sans déficience intellectuelle mais qui éprouvent des difficultés à s'adapter au fonctionnement d'une classe ordinaire. Ils sont censés réintégrer les structures de l'enseignement ordinaire après deux ans en classe d'observation.

La classe d'observation se trouve dans le même établissement que les classes ordinaires et entretient avec elles divers liens, tels que l'échange d'élèves, le travail en équipe ou certains cours en commun.

d) Classe d'adaptation

Elle est composée de quatre à huit élèves atteints d'une déficience intellectuelle légère, qui peuvent, dans la mesure du possible, être intégrés partiellement dans la classe régulière. Elle se situe dans le même bâtiment que les classes ordinaires et partage certaines activités avec elles.

e) Institution scolaire spécialisée

Elle s'adresse aux jeunes qui nécessitent des thérapies spécialisées, un enseignement spécifique et/ou pour répondre au besoin d'établir une distance avec le milieu familial.

f) Classes de préapprentissage

Elle est créée pour les élèves qui ont achevé leur scolarité obligatoire et qui désirent poursuivre leur formation en dehors du cycle d'orientation.

2.2.9 Quels apports pour les élèves dits normaux ?

Après avoir approfondi la définition et le contexte de l'intégration, nous nous intéressons maintenant à ses effets sur les élèves de la classe. Nous ne parlerons pas ici des bienfaits et limites de l'intégration sur les enfants handicapés, objets de nombreuses études, la raison de notre recherche étant de nous intéresser plus particulièrement aux autres élèves, dits « normaux ».

Peu d'études ont été réalisées en ce qui concerne les bienfaits de l'intégration sur les élèves dits « normaux ».

Bless (2001), lorsqu'il présente les résultats de la recherche sur l'intégration, est le seul auteur à parler de recherches récentes qui révèlent de meilleures habiletés sociales acquises par les élèves non-handicapés des classes d'intégration. N'ayant pas pu obtenir ces documents, nous nous sommes basée sur les hypothèses développées par de nombreux auteurs proches du domaine de l'intégration. Voici ce qu'ils en disent :

« Les élèves ordinaires doivent pouvoir progresser normalement dans la classe, s'enrichir socialement au contact des condisciples différents » (Rais, 2001, p. 113).

« L'accueil d'un élève présentant des besoins particuliers offrent aux membres de la classe l'occasion d'augmenter leur niveau de coopération, leur capacité de résoudre des problèmes ainsi que des habiletés à vivre avec les différences individuelles » (O'Brien, Forest, Snow, Pearpoint & Hasbury, 1992, p. 49).

Gigliola Favre et Erika Tuller sont deux mères d'un enfant avec un handicap mental. Elles s'expriment en ces termes :

En conclusion, nous souhaitons vivement une prise de conscience qui, au-delà des formes d'intégration scolaire que l'on peut imaginer, mène à un état d'esprit favorable, à une conviction intime et profonde que l'intégration d'un enfant handicapé est un enjeu important pour la société entière et qu'à l'aube du troisième millénaire nous avons le droit de construire une école de la solidarité et de la tolérance plutôt qu'une école de l'exclusion. (2001, p. 107)

Dans le travail de Bruchez, Hugon et Savioz, il apparaît qu'une culture de tolérance et de solidarité est transmise comme valeurs conscientes au travers de l'intégration :

- « Ces contacts représentent un moyen de faire évoluer les mentalités, de sensibiliser progressivement l'opinion de la différence. L'intégration est fondée sur l'idée d'un enrichissement mutuel, l'interaction avec les pairs étant reconnue comme constructive » (Roca, 1992, cité par Bruchez, Hugon & Savioz, 2001, p. 48).
- Selon Bauer et Plancherel (1998, p. 26), les autres enfants de la classe prennent conscience des différences de chacun, apprennent à les respecter, deviennent responsables face à une personne vulnérable, apprennent à dire : « non, je n'aime pas que tu me fasses ça ». Il ne s'agit pas de normaliser ni de banaliser ces différences, mais de les reconnaître. (Bruchez, Hugon & Savioz, 2001, p. 46)

Même s'il n'y a pas de vérification empirique à leur propos, tous les auteurs affirment que de nombreux points positifs se développent pour les autres élèves de la classe grâce à l'intégration. L'enrichissement mutuel est maintes fois cité ainsi qu'une sensibilisation et une acceptation des différences.

A partir de ces informations, nous avons choisi de nous orienter sur les différences, de vérifier si effectivement les élèves des classes d'intégration développent une sensibilité et une acceptation plus prononcées des différences grâce à leur contact avec des enfants différents. Ont-ils ainsi une vision plus fine du handicap, tolèrent-ils mieux les différences que les élèves des classes ordinaires ?

Nous avons opté pour ce questionnement, car il nous semble pertinent dans un monde toujours plus inégalitaire où une petite différence est souvent cause d'exclusion. D'autant plus que l'école tente aujourd'hui de lutter contre les discriminations et l'exclusion sous toutes ses formes. Elle veut promouvoir le respect de soi-même et des autres et favoriser l'intégration des jeunes dans la société :

L'école a la responsabilité de participer au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité; elle doit également contribuer à favoriser la compréhension, la tolérance et la coopération entre les jeunes et les aider à s'approprier les valeurs de la démocratie pour construire une citoyenneté active et responsable. (EduPré, 2001)

Voyons ainsi si l'école permet de développer une vision plus fine et une meilleure acceptation des différences grâce à l'intégration d'enfants différents dans les classes régulières.

3 Les questions de recherche et les hypothèses

Ayant explicité la problématique et les concepts, nous pouvons maintenant évoquer notre question de recherche et les hypothèses qui y sont liées.

Notre question de recherche peut s'exprimer en ces termes :

Questions de recherche :

Les élèves dits « normaux » d'une classe d'intégration, en raison de leur contact quotidien avec des enfants différents (retard mental) :

1. *Ont-ils une vision plus fine des différences que des élèves n'ayant jamais vécu ou côtoyé l'intégration d'enfants différents?*
2. *Développent-ils une meilleure acceptation des différences (tolérance) que des élèves n'ayant jamais vécu ou côtoyé l'intégration d'enfants différents ?*

Les hypothèses :

1. Les élèves des classes d'intégration ont une vision plus fine des différences, du fait de fréquenter, en classe, des élèves différents.
2. Les élèves des classes d'intégration tolèrent mieux les différences au quotidien, du fait de fréquenter, en classe, des élèves différents.

Pour répondre à notre question de recherche et vérifier nos hypothèses, nous avons choisi la méthode par entretien, complétée par l'utilisation de tests sociométriques.

4 La méthode

4.1 L'échantillon

Les enfants interrogés dans ce travail sont des élèves de 5^{ème} primaire de deux classes de Martigny, l'une avec intégration, l'autre sans intégration. Nous avons choisi des élèves de ce degré, car nous pensons qu'ils ont plus de facilité à exprimer leurs émotions et leur vécu que des élèves plus jeunes.

De plus, le choix de Martigny ne s'est pas fait par hasard. Son école veut permettre le maintien de tous les élèves dans les classes ordinaires, quels que soient leurs besoins. Nous savions que dans le cadre du Projet d'établissement des Ecoles communales de Martigny, une charte a été adoptée qui stipule notamment : « l'école refuse l'exclusion sous toutes ses formes (...) » (Ecoles communales de Martigny, 2001). Le choix effectué s'inscrit dans le cadre de la mission éducative de l'école qui veut promouvoir le sens de l'entraide, de la solidarité et de la tolérance.

Pour l'exhaustivité de notre recherche, il nous semblait important que la classe sans intégration se trouve dans un bâtiment autre que celui des classes d'intégration, afin que les élèves de cette première aient le moins de contact possible avec des enfants intégrés.

Nous ne donnons ici que quelques informations générales sur ces deux classes, car nous analyserons le fonctionnement de celles-ci plus précisément ci-dessous, lors de la présentation des données.

La classe d'intégration comprend quatre enfants intégrés. Nous avons décidé d'interroger quatre élèves de cette classe, hormis les enfants intégrés. En effet, notre travail cherche à voir si ces premiers développent une vision plus fine et une meilleure acceptation de la différence au contact de ces derniers. De plus, l'autre classe ne comprenant pas d'élèves intégrés, la représentativité en aurait été faussée. Nous avons interrogé le même nombre d'enfants de la classe sans intégration, à savoir quatre.

Notre échantillonnage est donc de huit élèves, quatre par classe. Nous avons choisi deux filles et deux garçons par classe, afin que les résultats ne soient pas influencés par des caractéristiques relatives au sexe des élèves.

Il s'agit aussi de préciser que notre échantillon est relativement faible. Nous nous situons dans une étude de cas. Les résultats de notre enquête ne sont ainsi pas généralisables.

4.2 Les données

Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous avons interviewé huit élèves de 5^{ème} primaire, quatre d'une classe avec intégration et quatre d'une classe sans intégration. Les entretiens ont duré entre 30 et 45 minutes et se sont déroulés dans une salle voisine mise à disposition, afin que les élèves interrogés se sentent plus à l'aise.

Nous allons maintenant procéder à une description des deux classes. Pour ce faire, nous avons sollicité l'avis et les impressions des enseignantes, plus à même selon nous de fournir des informations précieuses au sujet de leur classe qu'une observation limitée de notre part.

Il nous semble aussi important de souligner que l'enquête a été réalisée tout à la fin de l'année scolaire. Les données n'en sont ainsi que plus pertinentes, les élèves ayant eu tout le temps de se découvrir.

4.2.1 Description de la classe avec intégration

C'est une classe d'intégration de 5^{ème} primaire qui comprend 19 élèves, douze garçons et sept filles. Quatre d'entre eux sont des enfants intégrés. Ils ont tous un retard mental et sont bénéficiaires de l'Assurance Invalidité. Les autres élèves de la classe sont conscients de leur différence, même si elle ne se voit pas forcément au niveau physique. Les parents de neuf élèves ont souhaité que leur enfant poursuive sa scolarité en compagnie des enfants intégrés. Ainsi, ces neuf élèves les connaissaient déjà avant d'entrer en classe de 5^{ème}. Nous avons découvert une classe très accueillante et nous nous sommes laissée charmer par sa diversité culturelle et sociale.

Il y a deux enseignantes qui travaillent dans cette classe en duo-pédagogique. L'une est enseignante spécialisée et a la responsabilité des élèves intégrés. Mais ce n'est que pour des travaux plus difficiles comme en mathématiques et en français que les élèves intégrés travaillent parfois séparément. Ils ne sont cependant jamais séparés physiquement des autres, puisque la classe est assez grande pour qu'un emplacement soit prévu à cet effet.

Les enfants intégrés sont considérés comme des membres à part entière de la classe. Ils sont bien intégrés même si Kilian est parfois plus en retrait en raison de sa difficulté à communiquer. Il porte en effet un appareil auditif.

Les enseignantes décrivent leur classe comme un groupe très soudé et fort de leur union. En tant qu'enseignante, il faut se faire accepter, aller dans leur sens et l'enseignement y devient alors un vrai bonheur.

Elles parlent de plus d'une très bonne ambiance de classe. Selon elles, il n'y a presque jamais d'histoires, de disputes à régler. Parfois, Kilian peut avoir un comportement agressif, ce qui l'isole un peu des autres.

Aucun travail autour de la différence n'a été réalisé par les enseignantes. Elles n'en voient pas la nécessité, vu qu'aucun problème n'est apparu. Selon elles, les élèves savent comment se comporter avec les élèves différents. C'est venu naturellement.

4.2.2 Description de la classe sans intégration

Cette classe de 5^{ème} primaire comprend 21 élèves, 13 filles et huit garçons. Elle nous a semblé au premier abord homogène dans sa composition par rapport à la classe d'intégration. Les enfants sont pratiquement tous d'origine suisse, de la même couleur de peau, sans différences physiques significatives hormis de taille.

L'enseignante nous a décrit sa classe comme très participative et autonome. Elle comporte beaucoup d'élèves brillants mais aussi très occupés en dehors de l'école, que ce soit dans la danse, la musique, le sport, parfois même à un niveau élevé de compétition. Ainsi, plusieurs élèves manquent relativement souvent l'école en raison de leurs activités extrascolaires. L'enseignante ajoute aussi que sa classe est un mélange explosif, beaucoup d'élèves ont de graves difficultés familiales. Si un élève dysfonctionne, c'est toute la classe qui s'en trouve chamboulée.

Le fonctionnement de la classe est basé sur l'autonomie des élèves et sur leur participation à tout ce qui se déroule en classe. Ce sont eux qui construisent, organisent, pensent à tout. L'enseignante se voit comme un chef d'orchestre qui supervise et fait en sorte que tout se déroule au mieux. Les élèves sont très impliqués et énergiques.

Au niveau de l'ambiance de classe, les élèves sont assez soudés mais de nombreux enfants ne vont pas bien, ce qui rend l'atmosphère parfois difficile. Il y a des leaders qui tiennent la classe, mais ce ne sont pas toujours les mêmes. Les élèves doivent gérer eux-mêmes les conflits.

Il nous faut ajouter une information importante que nous n'avons pas relevée lors du choix de cette classe. L'enseignante est aussi animatrice du programme éducatif et préventif dans toutes les classes de Martigny. Les objectifs généraux sont présentés en fin de ce travail (**annexe II**). Durant l'année, l'enseignante n'a abordé qu'un thème qu'elle a travaillé dans toutes les classes de la commune. Il s'agissait de la gestion des conflits. Cependant, elle a utilisé ce programme avec sa classe tout au long de l'année scolaire, environ 40 minutes par semaine. Elle a donc abordé des notions comme le respect, l'estime et la connaissance de soi mais aussi le respect et la connaissance des autres. Toute une partie est consacrée aux différences entre les élèves.

Les élèves de cette classe ne côtoient pas d'enfants différents, mais ils ont été sensibilisés à la différence par des discussions et des activités. Il s'agira d'en tenir compte dans notre discussion des résultats.

4.3 L'entretien

L'instrument de récolte de données que nous avons choisi pour notre recherche est la méthode par entretien.

La méthode par entretien se distingue par la mise en œuvre de processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine. Correctement mis en valeur, ces processus permettent au chercheur de retirer de ses entretiens des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés. (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p. 194)

Celle-ci permet un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs. Un véritable échange se met alors en place, permettant à l'interlocuteur d'exprimer pleinement ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences. Quant au chercheur, par ses questions ouvertes et ses attitudes, il facilite cette expression, tente de garder celle-ci dans le cadre des objectifs de la recherche. Un haut degré d'authenticité et de profondeur va ainsi pouvoir être atteint de la part de l'interlocuteur du chercheur.

Il existe plusieurs variantes de la méthode par entretien. L'entretien *semi-directif*, fréquemment utilisé en sciences sociales, n'est ni complètement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Des questions-guides, relativement ouvertes, auxquelles l'interviewé doit impérativement répondre sont à disposition du chercheur. Il est important que l'interviewé puisse parler ouvertement et dans l'ordre qui lui convient. C'est pourquoi les questions prévues par le chercheur ne seront pas posées forcément dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation première. Se distingue aussi l'entretien *centré*. Ce ne sont pas des questions préétablies dont dispose le chercheur, mais bien d'une liste de points précis relatifs au thème étudié qu'il devra impérativement aborder au cours de l'entretien, mais sous une forme libre, en fonction du déroulement de la discussion. Il existe aussi l'entretien *directif*, apparenté à l'enquête type questionnaire. Les questions posées exigent des réponses très précises et concises.

La méthode par entretien nous semble la plus appropriée pour notre recherche. Nous avons préféré l'entretien de type semi-directif pour plusieurs raisons. En effet, les concepts que nous abordons dans ce travail sont relativement vagues pour des enfants. Il est donc essentiel que les élèves interrogés ne se sentent pas brusqués dans leurs réponses, qu'ils soient à l'aise et s'expriment librement. Nous pouvons, avec ce type d'entretien, utiliser un langage et des réactions qui s'adaptent au niveau et à la sensibilité de chacun. Nous obtenons ainsi des informations que les enfants n'auraient peut-être pas révélées dans un entretien de forme plus rigide. Les élèves se sentent libres, ils parlent plus facilement de leurs émotions et de leurs sentiments. De plus, lorsque les réponses ne sont pas précises, il est possible de recadrer l'enfant avec des questions plus fermées.

Dans notre recherche, nous effectuons une comparaison entre une classe d'intégration, qui accueille plusieurs enfants différents, et une classe qui n'a jamais vécu ou côtoyé l'intégration.

4.4 La création du guide d'entretien et d'analyse

Nous avons divisé notre guide d'entretien (**annexe I**) en deux grandes parties. La première concerne la vision de la différence et la deuxième parle de la tolérance ou acceptation de la différence. Avant de nous lancer dans une analyse de l'acceptation des différences selon une classe avec intégration ou sans intégration, il nous semblait essentiel de nous intéresser à la manière dont chacun des élèves interrogés perçoit la différence. Puis, dans un deuxième temps, nous nous penchons sur l'acceptation de la différence.

Nous présentons, ci-dessous, la grille d'analyse qui a permis la construction de notre guide d'entretien et qui sera reprise dans la présentation des résultats :

Grille d'analyse

1. la vision de la différence

- les élèves interrogés face à la notion de différence
- les élèves interrogés face à la norme

2. la tolérance ou acceptation de la différence

- l'acceptation de l'élève interrogé par les autres élèves
- l'acceptation selon lui des autres élèves
 - nombres d'élèves mis de côté
 - nombres d'élèves qui font des actions négatives
 - actions négatives envers les élèves mis de côté
 - paroles blessantes
 - évitement
 - violences physiques
 - exclusion
 - autres

Dans la première partie, nous nous intéressons à ce qu'est pour eux la différence, s'ils perçoivent des différences autres que physiques, si ces différences autres sont plus importantes à leur yeux que des différences physiques. Puis, nous les interrogeons sur leur rapport à la norme, à savoir s'il trouvent qu'il existe des différences entre les gens ou si l'on est plutôt tous pareils, ainsi que leur vision d'eux-mêmes face à la norme, s'ils se trouvent plutôt comme les autres ou différents des autres.

Après ces questions relatives à la vision de la différence, nous continuons sur le thème de son acceptation. Apparaissent alors deux pôles de questionnement. L'un s'intéresse aux rapports de l'élève interrogé à la classe, aux autres élèves. C'est le vécu de l'enfant, ses expériences, émotions et sentiments qui sont mis à jour. L'autre pôle questionne plus généralement les rapports entre les élèves de la classe. Les questions sont posées de façon que l'enfant se sente extérieur à la situation. Il est alors plus à même de répondre librement sans se sentir impliqué ou jugé. Il donne son avis quant au nombre d'élèves mis de côté dans la classe, le nombre d'élèves qui ont des actions négatives envers ces derniers et quelles sont elles. Quelques indicateurs d'intolérance de Readon (1997), présentés plus tôt, sont alors utilisés. Le chapitre se termine par une question sur la signification de la tolérance pour l'enfant interrogé.

Une troisième partie s'ajoute à notre questionnaire. Nous n'insistons pas sur cette dernière, car seules des raisons pratiques justifient sa présence à la fin du questionnaire. Il s'agit d'une question à choix multiple qui nous donne une information supplémentaire sur la vision de la différence. Elle sera exposée et analysée dans le chapitre des résultats sous la vision de la différence.

Ajoutons encore que nous avons été particulièrement attentive au langage utilisé durant les entretiens. Les questions de notre guide peuvent être très émotives pour des enfants. Elles n'ont pas été posées telles quelles mais adaptées aux élèves selon leur capacité de

compréhension et leur sensibilité. De plus, nous privilégions plutôt les réponses spontanées des élèves.

4.5 Les tests sociométriques

Afin de confirmer ou d'infirmer les résultats de nos entretiens et d'analyser plus finement les interactions sociales entre élèves, nous avons utilisé des tests sociométriques. Nous pouvons alors déterminer plus précisément la présence d'élèves isolés dans les classes, ce qui n'apparaît pas clairement dans nos entretiens. Le nombre d'enfants isolés ou rejetés nous donne des indications quant à la capacité des élèves à accepter les différences.

Jakob Levy Moreno est un docteur associé à l'apparition du mouvement sociométrique dans les années 1925. Il décrit la sociométrie comme une étude mathématique des caractères psychologiques d'une population. Celle-ci permet de dégager des modèles d'interactions entre des individus tels que préférences, attractions ou répulsions. Une des techniques utilisées est le test sociométrique. Dans le cadre d'une classe, il permet de mettre à jour, à un moment donné, les inter-relations entre élèves. Bien souvent, il vise à une meilleure efficacité dans les travaux de groupes. Les rapports de force sont mis en évidence. On voit l'apparition des leaders ainsi que des élèves isolés. C'est en ce sens que ces tests nous intéressent. (Toesca, 1972)

Nous n'allons pas effectuer dans notre travail, une analyse élaborée des inter-relations entre les élèves dans nos deux classes. Nous cherchons principalement à voir dans quelle mesure il y a des élèves isolés ou rejetés dans la classe d'intégration ainsi que dans la classe sans intégration.

Pour ce faire, nous avons demandé aux élèves des deux classes de répondre à ces deux questions :

1. *Pour un travail, j'aimerais travailler avec... (deux noms à choisir)*
2. *Pour un travail, je ne voudrais pas travailler avec... (deux noms à choisir)*

Nous avons choisi de questionner les élèves par rapport à une situation de travail, car nous trouvions éthiquement incorrect de leur demander directement quels élèves ils préféreraient ou quels élèves ils n'appréciaient pas ou moins. Précisons que l'accent n'a pas été mis sur la performance dans le travail. Nous supposons que les élèves ont ainsi effectué leur choix plutôt en fonction de leurs affinités que des capacités scolaires.

Notre cadre de recherche étant maintenant défini, nous pouvons entrer dans l'enquête à proprement parler et ses résultats.

5 Les résultats

Dans ce chapitre sont exposés les résultats de notre enquête. Dans un premier temps, nous présentons ceux de nos entretiens selon notre grille d'analyse exposée plus tôt, puis ceux de nos tests sociométriques.

5.1 La vision de la différence

Nous analysons à présent comment les enfants perçoivent la différence en général, s'ils se sentent plutôt dans la norme ou plutôt différents et s'il existe des différences de perception entre les deux classes.

5.1.1 La classe d'intégration

Les enfants face à la notion de différence

A la question « *qu'est-ce que la différence selon toi ?* », Sylvain parle immédiatement de différences entre les personnes. Il commence par donner un exemple de différence physique, la taille. Lorsque nous lui demandons un autre exemple, il nous cite deux différences autres que physiques, à savoir l'intelligence et la timidité. La définition qu'il donne est assez précise et spontanée : « *être différent, c'est pas ressembler à quelqu'un d'autre, pas être son clone... être différent, quoi !* ». Julie cite en premier lieu une différence physique, la couleur des yeux, puis directement trois différences autres : l'intelligence, être méchant ou gentil et le caractère. Elle n'arrive cependant pas à définir la différence. Patrice parle de la différence de façon très personnelle. Il cite directement des différences autres que physiques, il parle des ses goûts : aimer ou non le foot, l'école. Sa définition est très en rapport avec lui-même : « *c'est quelque chose que quelqu'un arrive et que moi je sais pas* ». Mathias est très succinct dans ses exemples de différence. Pour lui, ça se résume à la couleur de la peau. Sa définition est brève mais pertinente : « *La différence, ben c'est quand c'est pas la même chose* ».

Rappelons la question à choix multiples de la fin de notre questionnaire se rapportant à la perception de la différence :

Les différences, pour toi c'est :

- *une source de dispute*
- *un enrichissement (on apprend de nouvelles choses grâce à elles)*
- *ni un plus ni un moins ça ne te change pas la vie*

Notre échantillon au complet de cette classe considère les différences comme un enrichissement.

Les enfants face à la norme

Tous les élèves interrogés dans cette classe pensent qu'il existe des différences qu'on ne voit pas au premier abord et qu'elles sont plus importantes que les différences physiques. Deux élèves citent en exemple les caractères des autres que l'on découvre petit à petit, un

autre parle du niveau en sport et le dernier s'exprime au sujet d'un élève intégré. Il dit : « *par exemple dans la classe, il y a quatre handicapés, au début je savais pas, c'est seulement quand je lui ai demandé quel âge il avait que je me suis dit, je sais pas si c'est un handicapé (...) parce qu'il y en a un dans la classe, on dirait pas qu'il est handicapé* ».

Trois élèves interrogés dans cette classe considèrent qu'il y a des différences entre les personnes, qu'on n'est pas tous pareils, contre une qui pense qu'on est plutôt semblables. Elle fait alors allusion au physique en s'exprimant ainsi : « *On a tous une bouche, deux yeux... oui* ». Lorsqu'ils se comparent à un de leurs amis, ils sont tous capables de citer des ressemblances et des différences et elles sont autant physiques qu'au niveau des goûts ou des caractères.

Lorsqu'il s'exprime sur le fait d'être plutôt comme les autres élèves de sa classe ou plutôt différent, Sylvain parle ainsi : « *il y en a qui sont différents quand-même, je pense que je suis dans la moyenne, oui je suis ressemblant à tout le monde* ». Mathias se trouve aussi comme les autres. Ces deux élèves donnent comme raison le fait qu'ils se sentent bien dans la classe, qu'ils se sentent acceptés et respectés. Quant à Julie, elle se considère un peu différente en raison de sa peau bronzée, de sa grande taille et de sa plus forte corpulence. Patrice se trouve parfois très différent, parce que les autres « *ils font des trucs jolis* », et parfois il se sent comme les autres, mais seulement quand il est avec ses amis.

5.1.2 La classe sans intégration

Les enfants face à la notion de différence

Jessica décrit la différence en donnant essentiellement des exemples de différences physiques, telles que le sexe, la taille, la couleur des yeux, des cheveux et de la peau. Sa définition est précise : « *c'est quand on est pas la même chose, quand il y a pas de points communs* ». Sophie hésite et commence en parlant de l'eau chaude ou de l'eau froide. Elle ne relie ainsi pas la différence tout de suite aux personnes. Puis elle ajoute : « *ben les gens qui sont pas comme les autres, les handicapés ou comme ça* ». Lorsque nous insistons, elle ajoute aussi la différence au niveau scolaire, les élèves qui sont plus forts ou moins forts. André commence par une définition intéressante : « *c'est quand on a un truc de particulier, de pas la même chose que les autres, ça peut être un don ou bien un défaut* ». Dans ses exemples, il cite uniquement des différences physiques comme la peau, l'âge ou la taille. Nicolas donne cette définition de la différence : « *c'est pas forcément avec une personne, mais c'est quand il y a deux personnes, deux caractères différents. Il y a aussi la différence... heu... je sais pas comment expliquer, dans les maths je crois* ». Dans ses exemples, il cite en premier lieu les différences de caractères puis une différence physique, la couleur de la peau.

Concernant la question à choix multiples annotée ci-dessus, trois élèves de notre échantillon voient les différences comme un enrichissement. Seule Sophie trouve que ça ne lui change pas la vie.

Les enfants face à la norme

Lorsqu'ils sont interrogés sur l'existence de différences qu'on ne voit pas forcément au premier abord, deux élèves se trouvent en difficulté. Ils ne trouvent pas d'exemple. Après

leur en avoir cité quelques-uns, ils sont d'accord pour dire que ce sont aussi des différences. L'un ne les trouvent pas plus importantes, l'autre oui, car il trouve qu'on ne choisit pas son physique mais qu'on peut quand-même être sympa. Les deux autres élèves interrogés considèrent les différences moins visibles comme plus importantes. L'une invoque le fait qu'il est plus difficile de s'entendre si l'on n'a pas les mêmes goûts, tandis que le physique n'influence pas l'amitié. L'autre explique qu'on peut vivre avec un doigt coupé, mais que c'est plus grave d'avoir quelque chose à l'intérieur qu'on ne veut pas dire.

Trois élèves interrogés pensent qu'on est tous pareils contre un élève qui relève des différences intérieures. Jessica justifie sa réponse en précisant que, même s'il existe des détails différents comme la façon de penser, on est plutôt tous pareils, tous des êtres humains. Sophie dit qu'on est tous pareils, qu'il n'y a pas de différences entre les gens même si l'on n'a pas le même physique. Nicolas considère aussi qu'on est tous semblables en raison de notre appartenance au groupe des êtres humains. Lorsqu'ils se comparent à un de leur ami, deux d'entre eux évoquent essentiellement des différences et ressemblances dans les goûts, alors que les deux autres évoquent aussi le niveau physique.

A la question de se sentir plutôt comme les autres élèves de sa classe ou plutôt différente, Jessica invoque le fait que tout le monde s'entend bien pour dire qu'elle se sent comme les autres. Sophie se considère aussi plutôt comme les autres, car « *on est tous pareils de toute façon, (...) par exemple le niveau à l'école, même s'il y a des moins forts, si ils font des efforts ou comme ça, ben on peut être tous pareils, on peut tous avoir des bonnes notes et tout* ». André, lui, se trouve des points des deux côtés : pour ses bonnes notes, il se considère comme les autres, mais question mode, plutôt différent. Il se dit quand-même plutôt comme les autres, car il a des amis, alors que d'autres sont complètement rejetés. Quant à Nicolas, il se sent un peu différent, plutôt au niveau de la pensée, car les autres sont étranges pour lui. Il ajoute qu'il ne connaît pas encore bien toute la classe, alors que l'entretien s'effectue à la fin de l'année scolaire.

5.1.3 Comparaison entre les deux classes

Les enfants face à la notion de différence

De manière générale, nous constatons que notre échantillon de la classe d'intégration a une vision relativement complète de la différence. Mis à part Mathias, les trois enfants parlent spontanément de différences physiques, de caractères et de goûts. Il est aussi intéressant de relever que deux d'entre eux parlent de différences au niveau de l'intelligence.

Par contre, la plupart des élèves interrogés de la classe sans intégration cite essentiellement des exemples de différences physiques. Les différences autres telles que les goûts ou les caractères sont évoquées plutôt inconsciemment, lorsqu'ils se comparent à un de leurs amis.

Aucun des quatre élèves de la classe d'intégration ne parle de différences autres que les personnes. Or deux enfants de la classe sans intégration abordent la différence entre des choses, comme l'eau chaude et l'eau froide et la notion de différence en mathématiques.

Pour ce qui est de définir la différence, l'échantillon de la classe sans intégration est plus à l'aise. Il nous semble que, chez eux, la notion de différence est plus intellectualisée, alors que pour les quatre élèves de la classe avec intégration, elle est plus concrète. Ils partent plus facilement sur des exemples alors que les autres en donnent plus facilement une définition.

En ce qui concerne l'existence de différences qu'on ne voit pas immédiatement, deux élèves de la classe sans intégration ont de la peine à répondre, alors que cela semble évident pour les quatre élèves de la classe d'intégration, qui n'ont pas de peine à trouver des exemples. Notre échantillonnage au complet pense qu'elles sont plus importantes. Les élèves interrogés de la classe sans intégration donnent des raisons précises du pourquoi elles sont plus importantes, mais nous ne traiterons pas cette information, l'échantillon de l'autre classe n'ayant pas donné son avis à ce propos.

Une élève de la classe sans intégration trouve que les différences ne sont ni un plus ni un moins. Ça la laisse plutôt indifférente. Par contre, les quatre élèves de la classe avec intégration sont d'accord pour dire que les différences sont un enrichissement.

Les enfants face à la norme

La majorité des élèves interrogés de la classe d'intégration est pour dire que l'on est en général plutôt différent les uns des autres, alors que la majorité des élèves interrogés de la classe sans intégration trouve que l'on est plutôt tous pareils. Il existe ici une différence significative entre les deux classes. Il nous semble que le contact direct avec des enfants différents y est pour beaucoup. Nous analyserons cela plus en détail dans l'interprétation des résultats.

Trois élèves interrogés de la classe sans intégration contre deux de la classe avec intégration se trouvent plutôt comme les autres. Les raisons invoquées par les deux élèves restants de la classe d'intégration pour dire qu'ils sont différents sont plutôt d'ordre de physique pour l'une et d'ordre de capacité pour l'autre. Alors que l'élève restant de la classe sans intégration parle de différence d'état d'esprit.

5.2 La tolérance ou l'acceptation de la différence

Nous abordons maintenant l'analyse des données concernant l'acceptation de la différence.

5.2.1 La classe d'intégration

Acceptation de l'élève interrogé

Sylvain dit se sentir très à l'aise dans sa classe, car il trouve qu'on y rit beaucoup et qu'il a de nombreux copains. D'autant plus qu'ayant changé de classe, il ne connaissait personne. Il s'entend bien avec tout le monde, même s'il a des préférences. Julie se sent bien dans sa classe parce qu'elle a des personnes de confiance, sur qui elle peut compter. Par contre, Patrice ne s'y sent pas très bien : « *C'est les autres dans la classe, ils sont pas très sympas avec moi* ». Il dit bien s'entendre avec environ cinq élèves, mais pas avec les autres.

Quant à Mathias, il se sent à l'aise et donne comme raison le fait qu'on s'y amuse bien et qu'il arrive bien à parler avec les autres. Il dit s'entendre avec tout le monde dans sa classe.

Lorsque les élèves de cette classe d'intégration sont interrogés à propos de leur propre acceptation, plus précisément de savoir s'il leur est déjà arrivé qu'on leur dise ou leur fasse des choses qui leur ont fait du mal, ainsi que leurs émotions et réactions par rapport à ça, voici ce qu'il en ressort : Sylvain n'a jamais été victime de paroles ou d'actions qui ont

pu lui faire du mal. Julie parle de l'année précédente, où elle se faisait traiter de grosse noire. Elle en pleurait souvent. Cette année par contre, un seul élève, assez rarement, lui dit des paroles blessantes. Ça lui fait mal mais elle se défend en lui retournant la critique ou en relevant ses défauts à lui. Patrice évoque des choses qu'on lui a dites qui lui font mal au cœur. Il dit que cela arrive très souvent et que ça vient de presque tous les élèves. Nous l'avons senti alors très ému et pensons qu'il confondait peut-être ses impressions et la réalité. Si nous nous permettons cette remarque, c'est que plus tard dans l'interview, il réduit considérablement la quantité de gens qui le persécute. Il se sent mal et se demande pourquoi les autres l'insultent. Il dit réagir en s'énervant, parfois en tapant, mais qu'après cela, ils font tout le temps la paix : « *après on est ami* ». Par contre, avec ses véritables amis, cinq selon lui, il n'y a jamais de problème. Quant à Mathias, il n'a aucun problème relationnel avec les autres.

Acceptation des autres élèves

Concernant l'acceptation des autres élèves, nous avons demandé à notre échantillon s'il y avait des élèves qui étaient un peu mis de côté, qui avaient de la peine à avoir des amis. Selon Sylvain, il y a plutôt des bandes à l'école. Il suppose que chacun a la sienne, mais ne sait pas vraiment si quelqu'un est isolé. Selon lui, son groupe s'entend bien avec les autres groupes. Il avoue que parfois on se moque un peu de Bastien, mais ajoute que ça n'est pas bien méchant, qu'il n'y a rien de blessant. Il continue en disant que peut-être deux élèves parfois ne veulent pas de ce dernier. Sinon, il n'y a pas de violences physiques, si ce n'est pour jouer.

Pour Julie, il y a peut-être deux ou trois élèves. Elle pense à Kilian, Giorgio et Patrice qui sont un peu mis de côté. Ce sont cinq ou six élèves qui sont d'accord pour les rejeter. Ils ne leur disent que rarement des insultes mais essayent de les écarter des jeux. Les violences physiques arrivent mais sont rares. C'est plutôt un des élèves qui se fait rejeter, qui cherche à se défendre en tapant. Ces cinq ou six élèves leur disent rarement en face qu'ils ne veulent pas d'eux.

Patrice trouve que les élèves intégrés sont parfois mis de côté. Sinon, il se considère aussi comme mis à part. Moins de la moitié de la classe a souvent des paroles blessantes envers lui, en rapport avec la corpulence. Parfois ces élèves l'évitent : « *des fois, ils jouent avec moi parce qu'ils sont sympas, des fois, ils sont méchants* ». Ça arrive rarement qu'on lui dise en face qu'on ne veut pas jouer avec lui.

Mathias parle de deux ou trois élèves un peu à part. Il ne les trouve pas différents des autres. « *Peut-être que les autres n'aiment pas leur caractère ou des choses comme ça pis ils veulent pas rester avec eux* ». Ce sont cinq ou six élèves selon lui qui les rejettent. Ils ne leur parlent presque jamais. Ce sont rarement des paroles blessantes, souvent des excuses pour les éviter, et parfois de l'exclusion des jeux, mais pas de violences physiques.

5.2.2 La classe sans intégration

Acceptation de l'élève interrogé

Jessica se sent bien dans sa classe : « *on est tous liés dans la classe, tout le monde sait partager, pis on s'entend tous très bien* ». Elle a de bons contacts avec les autres élèves. Sophie aussi se sent à l'aise dans sa classe. Elle s'entend bien avec tout le monde même si elle avoue qu'avec certains un peu moins. André dit se sentir bien dans la classe mais pour ce qui est des relations avec les autres, il ne s'entend pas avec tout le monde : « *il y en a*

que je sais pas si je peux leur faire confiance, mais y en a d'autres que je suis sûr qu'ils trahissent pas (...) il y en a que je peux vraiment pas supporter, mais on fait un peu chacun sa vie et on essaye de pas faire de cas ». Pour ce qui est de Mathias, il se sent à l'aise et s'entend avec tout le monde.

Il est arrivé une seule fois à Jessica qu'on lui ait fait quelque chose de mal. Elle ajoute que c'était une plaisanterie mais qu'au début, comme elle ne le savait pas, elle s'est un peu énervée et se sentait contrariée. Sophie n'apprécie pas qu'on dise des choses sur elle par derrière mais avoue que cela n'arrive que rarement. Elle est alors dégoûtée qu'on ne lui ait pas dit cela en face. En réaction, elle ignore la personne en question. André s'est une fois fait taper violemment par quelques élèves : *« j'ai cru que c'était pour faire du mal mais finalement ils m'ont dit que c'était pour rigoler ».* Mais selon lui, c'était pour qu'il n'aille rien dire à la maîtresse. Il ajoute que depuis, ils ont fait la paix. Quant à Nicolas, il lui arrive parfois que quelques élèves se moquent de lui quand il lit. Ça lui fait mal et il réagit en leur demandant pourquoi ils se moquent.

Acceptation des autres élèves

Jessica trouve qu'il y a souvent des conflits à régler entre copines. Elles se disputent entre elles mais deviennent ensuite à nouveau copines. Selon elle, une élève est un peu mise à l'écart par trois de ces copines et presque tous les garçons. Ceux qui la rejettent se moquent souvent d'elle. Il l'évite parfois, ils trouvent des excuses mais lui disent rarement en face qu'ils ne veulent pas d'elle pour un jeu. Il n'y a pas de violences physiques envers elle ni envers d'autres, si ce n'est pour s'amuser. Autrement, ils mettent toujours la faute sur elle, ils font des plans contre elle. Jessica donne en exemple le jeu du loup où, après accord, ils font systématiquement exprès de la toucher.

Pour Sophie, Noémie est mise de côté, peut-être à cause de sa différence de taille et de sa maturité. Ce sont environ sept élèves selon elle qui n'arrêtent pas de l'embêter. Ils se moquent très souvent d'elle, ils l'évitent parfois en trouvant des excuses. Ça arrive aussi souvent qu'ils lui disent en face qu'ils ne veulent pas d'elle.

Selon André, il y a peut-être trois élèves dans la classe qui sont mis de côté. *« Il y en a plusieurs, mais c'est pas dans les mêmes périodes ».* Il suppose que c'est parce qu'ils n'ont pas les mêmes goûts ou qu'ils prennent facilement mal ce que les gens disent. Ce serait environ cinq élèves qui auraient des mauvais comportements envers eux. Nous pouvons déduire de ses propos que ces derniers entraînent parfois les autres dans leurs actions. Parfois, ils arrivent même à monter toute la classe contre eux en inventant des choses. Les paroles blessantes sont fréquentes : *« ils font des fois des rimes où il y a leur nom dedans et ils mettent n'importe quelle phrase ».* Ils essayent aussi parfois de les éviter. Concernant les violences physiques, André s'exprime en ces termes : *« oui, c'est pas grave normalement. C'est peut-être un petit coup de pied pas fort comme ça pour attirer l'attention ou les énerver ».* L'exclusion, le rejet direct arrive aussi parfois envers ces élèves.

Quant à Nicolas, il ne voit pas vraiment qui est mis de côté dans la classe. Il pense tout de même à un élève. Celui-ci est, selon lui, parfois victime de moqueries. Sinon, en ce qui concerne l'évitement ou l'exclusion, ça n'arrive que rarement à cet élève, et il n'y a jamais de violence physique à son endroit.

5.2.3 Comparaison entre les deux classes

Acceptation des élèves interrogés

Trois élèves de notre échantillon de la classe d'intégration se sentent très à l'aise dans leur classe et disent s'entendre avec tout le monde. Seul Patrice dit n'avoir que cinq amis.

Dans la classe sans intégration, tout l'échantillon est pour dire qu'ils se sentent à l'aise dans la classe. Pour ce qui est des relations avec les autres, ils affirment tous bien s'entendre avec les autres, mais deux d'entre eux émettent quelques réserves négatives quant à certains de leurs camarades.

Les quatre élèves de la classe sans intégration disent avoir subi des choses négatives de la part de leurs camarades. Pour deux d'entre eux, ce n'est arrivé qu'une fois durant toute l'année et il s'agissait de bagatelles. Nous constatons tout de même que pour l'un d'entre eux, ce fut un acte de violence qui l'a marqué fortement, même si ça ne s'est jamais reproduit. Pour le quatrième, ce sont parfois des moqueries concernant son bégaiement lorsqu'il lit en classe.

Deux élèves de la classe avec intégration disent n'avoir jamais eu de problèmes avec d'autres. L'une parle de rares moqueries venant d'un seul autre élève. Par contre, le dernier se trouve rejeté par les autres.

Acceptation des autres élèves

Il est difficile de dire combien d'élèves sont mis de côté dans chaque classe. Chaque élève a une réponse différente. Nous pouvons tout de même constater que dans la classe avec intégration, deux élèves intégrés ainsi que Patrice apparaissent comme mis de côté. Dans la classe sans intégration, trois élèves interrogés ne citent qu'une seule personne et le dernier parle de deux ou trois et qu'il y a des tournus. Nous analyserons ces données en complément du sociogramme dans le chapitre de la discussion. Nous constatons simplement que, selon les réponses données par nos échantillons, il y aurait plus d'élèves mis de côté dans la classe avec intégration.

Par contre, les élèves interrogés de chaque classe sont plus ou moins d'accord quant au nombre d'élèves qui en rejettent d'autres. Environ cinq ou six pour la classe avec intégration et six ou sept pour la classe sans intégration. Il n'y a donc pas de différence évidente.

En ce qui concerne les actions négatives faites à l'encontre de ces élèves mis à l'écart, nous avons effectué une moyenne de ce qu'ont répondu les quatre élèves interrogés de chaque classe :

	<i>Classe d'intégration</i>	<i>Classe sans intégration</i>
Paroles blessantes	entre parfois et rarement	souvent
Evitement	parfois	parfois
Violences physiques	jamais	jamais
Exclusion	entre parfois et rarement	parfois
Autres	—	ignorance, plans contre la personne, provocations, accusations

Tableau 1 : comparaison des deux classes quant aux actions négatives à l'encontre des élèves mis à l'écart ou rejeté

Nous pouvons constater qu'il y a plus souvent des paroles blessantes, des moqueries dans la classe sans intégration. L'exclusion y apparaît aussi légèrement plus souvent que dans la classe sans intégration. Il n'y a pas de différence entre les deux classes concernant les violences physiques et l'évitement. Les premières ne surviennent jamais alors que l'évitement arrive parfois.

Par contre, lorsque nous demandons aux élèves interrogés s'ils voient d'autres actions méchantes envers les élèves isolés ou rejetés, aucune n'est relevée par ceux de la classe d'intégration alors que ceux de la classe sans intégration parlent d'ignorer la personne, de faire des plans à son encontre, de la provoquer et de porter des accusations à tort contre elle.

5.3 Résultats des tests sociométriques

Nous présentons à présent les résultats des tests sociométriques des deux classes. Nous n'allons pas effectuer une étude des relations entre élèves à l'aide d'un organigramme complexe, mais simplement relever les résultats sous forme de vote. Ce qui nous intéresse ici est d'observer le nombre d'élèves isolés ou rejetés par leurs pairs ainsi que les élèves qui jouissent d'une plus grande considération de la part de leurs camarades. Rappelons que chaque élève devait désigner deux personnes avec lesquelles il travaillerait volontiers ainsi que deux personnes avec lesquelles il ne voudrait pas travailler. Pour l'analyse, nous avons listé à côté de chaque élève le nombre de fois où il a été choisi par ses camarades, ainsi que le nombre de fois où il a été exclu.

5.3.1 La classe d'intégration

Elèves	Sélection positive		Sélection négative	
Séverine	+	1	--	2
Sylvain	+++	3	-	1
Samuel	++	2	-	1
Giorgio*		0	-----	6
Loriane		0	-	1
Mathias	+++	3		0
Patrice		0	---	3
Julie	+++	3	--	2
Paulo	++++	4	-	1
Stéphanie	++++	4	--	2
David	++++	4		0
Jordan	+++	3		0
Kevin	+	1		0
Lara*	+	1		0
Sandrine	++	2	--	2
Daniel	+++	3		0
Bastien*	+	1		0
Kilian*		0	----	4

Tableau 2 : résultat du test sociométrique de la classe d'intégration¹

¹ Les élèves portant un astérisque à côté de leur nom sont les enfants intégrés. Les noms d'élèves en gras représentent les élèves interrogés dans nos entretiens.

Quatre élèves n'ont été choisis par aucun de leurs camarades. Nous constatons que trois d'entre eux ont été sélectionnés à plusieurs reprises négativement. Ils seraient donc non seulement isolés, mais aussi rejetés. Deux d'entre eux sont des élèves intégrés.

Il nous semble essentiel de préciser que cinq élèves de cette classe n'ont désigné aucun élève négativement. A la phrase, « *Je ne voudrais pas travailler avec : ...* », ils ont soit laissé l'espace vide, soit écrit : « *personne* ».

Si l'on regarde à présent les sélections positives, on constate qu'il n'y a pas d'élèves qui sortent véritablement du lot. David, Paulo et Stéphanie ont été choisis quatre fois, mais de nombreux autres l'ont été deux ou trois fois.

Concernant les élèves interrogés lors de nos entretiens, nous constatons qu'ils sont relativement bien acceptés, sauf Patrice. Celui-ci, qui nous a fait part de sa mauvaise acceptation par les autres lors des entretiens, apparaît bien ici comme rejeté.

5.3.2 La classe sans intégration

Elèves	Sélection positive		Sélection négative	
Régis	++	2	----	4
Morgane	+	1		0
Joséphine	+	1		0
Benoît	++	2	--	2
Mélissa	+++	3		0
Manuela	++	2		0
Judith	+	1		0
Steven		0		0
Margaux	++	2		0
José		0	-----	9
Jenny	+	1	-	1
André	++++	4		0
Jessica	+++	3		0
Mathieu	++++	4		0
Sylvie	++	2		0
Noémie		0	-----	11
Oriane	+++	3		0
Baptiste		0	-----	13
Nicolas	+	1		0
Audrée	++++	4		0
Sophie	+	1	-	1

Tableau 3 : résultat du test sociométrique de la classe sans intégration²

Quatre élèves n'ont été choisis positivement par aucun des autres membres de la classe. Steven, l'un d'entre eux, ne fait l'objet d'aucune sélection négative, il serait donc isolé mais pas rejeté. Régis a été sélectionné plus de fois négativement que positivement. On peut le considérer comme légèrement mis à l'écart. Ce qui nous interpelle, c'est le nombre

² Les noms d'élèves en gras représentent les élèves interrogés dans nos entretiens.

de fois que les trois autres élèves sans sélection positive ont été désignés négativement. Ce serait ainsi la grande majorité des élèves qui les rejette.

En ce qui concerne la sélection positive, nous constatons que les choix sont bien répartis entre les élèves. Il n'y a pas d'élèves sélectionnés plus de quatre fois. Plusieurs élèves ont été choisis trois fois ou deux fois.

Si l'on s'intéresse aux enfants interrogés lors de nos entretiens, on remarque qu'André et Jessica jouissent d'une très bonne acceptation. Nicolas et Sophie n'ont été choisis qu'une fois et Sophie a de plus été sélectionnée une fois négativement. On ne peut pas dire cependant qu'ils ne sont pas acceptés si l'on regarde les résultats très significatifs des personnes rejetées dans leur classe.

6 La discussion

6.1 La vision de la différence

Tout d'abord, rappelons notre **première** hypothèse : *Les élèves des classes d'intégration ont une vision plus fine des différences, du fait de fréquenter, en classe, des élèves différents.*

Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, la différence n'est pas facile à définir. Elle est relative à chacun mais se construit aussi suite à des critères et à des normes.

Lorsque les élèves interrogés tentent de définir la différence, souvent, ils donnent des **critères** tels que grand/petit, méchant/gentil, aimer le tennis ou pas, etc. Ils font effectivement des comparaisons entre des entités qui leur sont familières. Ce sont des critères qu'ils ont construits en fonction de leur environnement social (Maulini, 2000).

Or, nous remarquons une différence entre les critères de la classe d'intégration et ceux de la classe sans intégration. Les premiers parlent spontanément de toutes sortes de différences, d'ordre physique, de capacité, de goût, de caractère. Les autres élèves citent en premier lieu des différences d'ordre physique.

De même, lorsqu'ils sont interrogés sur des différences moins visibles au premier abord, les élèves de la classe avec intégration n'ont aucun problème à donner des exemples, alors que deux élèves de l'autre classe se trouvent en difficulté.

Nous avons constaté que l'échantillon de la classe avec intégration parle systématiquement de différences entre les personnes. Dans l'autre classe, certains enfants parlent de différences qui ont trait à la nature ou aux mathématiques. Les élèves vivant l'intégration nous semble, pour ce qui a trait à la différence, plus sensibles aux personnes qu'aux choses. Ils ont effectivement une attention plus particulière pour les êtres. En effet, ils vivent avec des êtres différents au quotidien.

Nous pensons que de côtoyer quotidiennement des élèves différents apportent à la classe d'intégration des critères plus riches. Ils voient les difficultés des enfants intégrés, leurs faiblesses, leurs limites car elles sont différentes, voire très différentes des leurs. Et ces différences sont loin d'être d'ordre seulement physique. Quand Patrice nous dit qu'au début, il n'avait pas vu que des élèves étaient handicapés, il nous montre que, grâce à la classe d'intégration, il a pu découvrir des différences qu'il ne soupçonnait pas.

À la vue de la théorie, nous pouvons considérer ces deux classes comme deux entités apparemment semblables, mais l'une diffère de par la présence d'enfants différents. L'interaction sociale n'est pas la même. La construction de la vision de la différence ne

peut alors qu'être différente. « La différence n'est jamais donnée, mais elle se construit dans l'interaction sociale » (Maulini, 2000, p. 2). Et quelle est la meilleure façon d'appréhender la différence, si ce n'est de la vivre au quotidien ?

Nous ne sommes alors pas étonnée de constater que la classe d'intégration cite en premier lieu plus facilement des exemples de différences alors que la classe sans intégration donne plutôt une définition. Nous avons l'impression que la classe d'intégration a une vision plus concrète de la différence, alors que la classe sans intégration reste à un niveau plus intellectuel. Rappelons que la classe sans intégration a effectué tout au long de l'année de la théorie et des exercices sur les relations à soi-même et aux autres, et qu'une partie concernait la perception de la différence.

Nous sommes persuadée du bien-fondé de tels travaux, mais nous constatons, à un niveau très modeste bien sûr, que le vécu avec des enfants différents porte plus de fruits que de la théorie et des exercices pratiques dans le développement de la vision de la différence.

La vision de la différence se construit aussi en rapport à la **norme** établie. Pour la classe d'intégration, la norme comprend les élèves différents. Ils sont des membres à part entière du groupe-classe et modifient ainsi la norme. Il n'est donc pas étonnant de voir que trois élèves interrogés de cette classe contre un seul dans l'autre classe, considèrent qu'il y a plutôt des différences entre les gens, qu'on n'est pas tous pareils. Leur vision de la différence est bien concrète, ils perçoivent mieux les différences individuelles. Pour eux, les différences existent mais ça ne veut pas dire qu'elles sont négatives. Au contraire, les quatre élèves considèrent les différences comme un enrichissement. L'échantillon de la classe sans intégration se trouve dans la proportion inverse. Trois enfants pensent que l'on est tous pareils. On remarque qu'ils se situent à un autre niveau que ceux de la classe avec intégration. Pour eux, tout le monde est pareil, car nous sommes tous des êtres humains. Ils considèrent plus l'ensemble que les individus. Nous ne pensons pas que cette perception de la différence est moins bonne que celle de la classe avec intégration. Comme nous l'avons vu dans la théorie, il n'y a pas de vrai ou de faux concernant la perception de la différence. Au contraire, cela nous montre que les élèves de la classe sans intégration sont sensibles au fait d'appartenir au genre humain.

Voici des questions que nous pouvons nous poser suite à ces observations : concernant l'acceptation de la différence, est-il mieux de mettre plutôt en avant nos différences ou plutôt nos ressemblances ? Est-il préférable de se considérer tous pareils avec quelques différences ou plutôt tous différents ? Dans le premier cas, on risque de nier les différences au profit d'une quête de ressemblance, tandis que dans le deuxième, le danger serait de trop insister sur les différences, de ne plus voir ce qui nous uni et nous rassemble. Nous pensons que dans un cas ou dans l'autre, l'effet sera néfaste pour l'acceptation des différences. En effet, trop insister sur les différences risque de nuire à leur acceptation. Si dans une classe d'intégration, on ne fait que relever les différences des enfants intégrés, ils pourraient bien être mal acceptés par les autres. Il faut un équilibre entre le droit de ressemblance et celui de différence.

« L'intégration, dans sa forme la plus élaborée, devient la recherche d'un équilibre entre le droit à la différence et le droit à la ressemblance » (Vaney, 1997, p. 13).

Suite à ce questionnement, il nous semble important de relever que, ni l'échantillon de la classe d'intégration, ni celui de la classe sans intégration ne se situe dans les extrêmes de dire : il n'y a que des ressemblances ou que des différences. Chacune d'entre elles est sensible aux deux pôles. C'est juste l'approche qui change. Il nous paraît ainsi normal qu'une classe d'intégration qui vit avec des enfants différents soit plus attentive aux

différences. Mais cela ne veut en aucun cas signifier que les autres élèves sont insensibles à celles-ci. Ils les situent simplement à un autre niveau, plus intellectuel.

Nous ne pouvons donc pas affirmer que les élèves des classes d'intégration ont une vision plus fine des différences que les classes sans intégration. Elle est simplement différente, plus concrète, plus proche de la réalité pour les élèves de la classe d'intégration.

6.2 La tolérance ou l'acceptation de la différence

Rappelons notre **deuxième** hypothèse : *Les élèves des classes d'intégration tolèrent mieux les différences au quotidien, du fait de fréquenter, en classe, des élèves différents.*

Dans la classe d'intégration, il apparaît, au niveau du discours des élèves interrogés, que des enfants sont mis de côté. Il s'agit d'au moins deux enfants intégrés et de Patrice, un des élèves interrogés. Si nous comparons ces résultats à ceux des tests sociométriques, nous constatons qu'ils correspondent totalement. Les élèves interrogés ont donc une bonne représentation des relations interindividuelles de leur classe. Ils remarquent que certains élèves intégrés sont un peu à l'écart et n'hésitent pas à le signaler. Le test révèle qu'il y a un certain équilibre dans la sélection des élèves. Les choix sont bien répartis sur l'ensemble de la classe. Il n'y a pas d'élèves significativement rejetés. De plus, certains enfants se sont abstenus de choisir négativement leurs camarades. Selon nous, c'est la démonstration d'une classe soudée, de l'existence d'un soutien mutuel entre les élèves.

Pour ce qui est de la classe sans intégration, les élèves interrogés nous font part principalement d'une élève isolée. Certains disent même qu'elle est rejetée. Ils parlent honnêtement de ce qui est fait de négatif à son encontre, mais ont tendance, dans leur discours, à minimiser les faits. Si nous prenons les résultats du test sociométrique de cette classe, nous constatons un écart évident entre les dires des élèves interrogés et la réalité. Trois enfants apparaissent comme significativement rejetés.

Au niveau des actions négatives, nous remarquons qu'elles sont, pour la plupart, moins fréquentes dans la classe d'intégration que dans celle sans intégration (tableau 1). De plus, d'autres actions négatives sont décrites par les enfants interrogés de la classe sans intégration, qui s'apparentent à de l'acharnement contre l'élève rejetée.

Au vu de ces résultats, nous aurions tendance à penser que la classe d'intégration est effectivement plus tolérante que la classe sans intégration. Nous émettons toutefois quelques réserves, car les élèves différents ne nous semblent pas si bien intégrés qu'ils le devraient.

En effet, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, les études révèlent qu'en général, les enfants intégrés ayant un handicap physique ou mental jouissent d'une bonne acceptation sociale, comparable aux autres élèves de la classe (Bless, 2004). Nous ne savons alors que penser d'une classe d'intégration où les élèves différents sont mis à l'écart.

Mais n'exagérons rien. Tout d'abord, ce ne sont que deux enfants différents qui apparaissent comme isolés. Les actions négatives à leur encontre ne sont pas si fréquentes en comparaison de la classe sans intégration, où le rejet est très marqué. De plus, l'acceptation de l'enfant différent ne dépend pas seulement des autres enfants de la classe mais aussi de lui-même, des efforts qu'il va fournir pour être intégré :

Précisons que de nombreuses observations faites dans des classes « intégrantes » montrent que l'enfant handicapé, tout comme l'enfant dit normal, est accepté ou exclu des relations de la classe suivant sa personnalité, le sentiment de sécurité qu'il dégage, sa place dans l'organisation des rapports. (Bruchez, Hugon & Savioz, 2001, p. 47)

Selon d'autres auteurs (O'Brien, 1992), le fait d'être parfois taquiné, rejeté ou « pris en grippe » est le propre de la vie à l'école. Un élève considéré comme membre à part entière de la classe, ce qui, nous l'avons vu, est recherché pour les élèves intégrés, peut subir ce genre d'expériences. Que certains élèves intégrés aient aussi droit à des moqueries ou qu'on les rejette parfois montre peut-être qu'ils sont au contraire bien intégrés, considérés au même titre que les autres. Mais attention : cela ne doit pas devenir de l'acharnement ou de l'exclusion, sinon on ne pourrait parler d'intégration. Or, en considération des résultats obtenus pour la classe d'intégration, nous constatons que ce n'est nullement le cas. Il est normal que les pairs des enfants intégrés leur disent parfois non, qu'ils en aient marre de leurs limites. Il faut simplement que l'enseignante y soit attentive et permette aux enfants de s'exprimer à ce propos.

En ce qui concerne la classe sans intégration, nous pourrions tenir le même discours. Dans toute classe existe des phénomènes d'attraction et de rejet entre élèves qui sont le reflet du propre de l'être humain. Cependant nous ne pouvons être qu'interpellée par les résultats du test sociométrique, qui désigne un phénomène de rejet très marqué envers trois élèves. Ce n'est pas ici la démonstration d'une classe saine. Là n'est pas l'expression de la normalité. Voyons de plus près ce que peuvent être les raisons d'un tel résultat.

Au premier abord, les élèves interrogés donnent l'impression d'une classe soudée, animée, où tout le monde se sent à l'aise. Voici ce que nous dit Jessica : « on est tous bien, tous lié dans la classe. Tout le monde sait partager, pis on s'entend tous très bien ». Nous avons l'impression qu'ils n'ont pas conscience que certains élèves doivent se sentir exclus. Pour en savoir un peu plus sur les raisons des résultats obtenus, nous les avons soumis à l'enseignante de la classe qui nous a fourni des informations précieuses. Animatrice responsable des programmes éducatifs et préventifs, elle s'est beaucoup formée dans le domaine de la confiance en soi et du développement personnel. Nous supposons qu'en raison de cela, elle reçoit plus facilement dans sa classe des élèves qui se trouvent dans des conditions de vie difficiles, qui manquent de repères et de confiance en eux, nécessitant un cadre plus adapté à leur difficulté. On assiste ici à une forme d'intégration déguisée. Deux des élèves rejetés ont de très graves difficultés familiales. La fille qui apparaît rejetée, et dans les entretiens, et dans le test sociométrique, se positionne très fortement en victime. Elle a de la peine à sortir de cet engrenage. Un autre élève ne sait pas comment se comporter avec ses camarades. Il a des manières de parler et une éducation particulière qui choquent les autres enfants. Nous comprenons ainsi que ceux-ci mettent parfois des barrières envers lui. Par le rejet de certains élèves, ils cherchent peut-être à se protéger. Ils ne peuvent et ne doivent pas tout accepter.

Nous pensons ainsi que les élèves rejetés de cette classe ont certainement des problèmes de comportement qui affectent leur vécu relationnel avec leurs camarades. Peut-on décemment jeter la pierre aux élèves de cette classe en les qualifiant d'intolérants ? Ce serait faire preuve d'un aveuglement total envers les difficultés auxquelles ils doivent faire face au quotidien.

Des recherches (Bless, 2004) montrent que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et/ou des troubles de comportement sont nettement moins bien acceptés que des élèves ayant un handicap physique ou mental. Essayons d'en déterminer la cause.

Il nous semble que, dans une classe d'intégration où les élèves handicapés sont présentés et perçus justement comme différents, les autres élèves vont être plus tolérants envers eux, car ils s'aperçoivent qu'ils sont limités dans leurs capacités. Un facteur déterminant doit être pris en considération : les pairs des élèves handicapés savent que ceux-ci ne sont pour rien dans leurs incapacités, ils n'ont pas choisi d'être différents. Nous pensons qu'ils acceptent ainsi plus facilement leurs limites que si ces derniers avaient uniquement des problèmes de comportement :

Des travaux montrent comment des enfants « normaux » peuvent être plus tolérants envers les malades d'un enfant désigné comme handicapé et de qui ils n'attendent pas de performances idéales, plutôt qu'envers un enfant non étiqueté « handicapé » pour lequel il n'y a pas d'explication a priori du mauvais niveau de performance. (Bruchez, Hugon & Savioz, 2001, p. 46-47)

Lorsqu'un élève a des difficultés scolaires ou de comportement, les autres élèves ne voient pas de différence significative entre lui et eux qui pourrait expliquer ses difficultés. Ils le considèrent comme semblable à eux et peuvent avoir tendance à imputer la faute à l'enfant. Ils peuvent alors se dire que, s'il fait des efforts, il peut devenir comme tout le monde. D'où la réflexion de Sophie lorsque nous lui demandons pourquoi elle se trouve plutôt pareille aux autres élèves de sa classe (sans intégration) : « *on est tous pareils de toute façon. Par exemple le niveau à l'école. Même s'il y a des moins forts, s'ils font des efforts ou comme ça, ben on peut être tous pareils, tous avoir des bonnes notes* ».

La réflexion tenue ci-dessus nous amène à nous interroger sur la possibilité d'une comparaison entre ces deux classes afin de déterminer laquelle est la plus tolérante. La réalité de ces classes et les facteurs en jeu sont très différents. Toutes les classes n'ont pas autant d'élèves avec de grandes difficultés personnelles et relationnelles que la classe sans intégration choisie pour notre recherche. Ajoutons aussi que, dans un souci d'équilibrer les classes et afin de ne pas surcharger de travail les enseignantes, on évite en général de placer des élèves avec cet ordre de difficulté dans des classes d'intégration. Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique, comparons ce qui est comparable.

Nous nous rendons ainsi compte que nous aurions peut-être dû, au départ de notre enquête, analyser plus intensément la composition et le quotidien de ces deux classes. Cependant, les informations que nous avons pu en retirer « valaient bien le détour ».

Ce que nous pouvons cependant déterminer, au regard de nos résultats et en fonction de leur interprétation, est que les élèves de la classe d'intégration développent effectivement une certaine tolérance et acceptation de la différence. Un équilibre dans les relations entre les élèves a pu être mis à jour.

Nous abondons donc dans le sens des auteurs cités dans notre cadre de recherche qui, sans avoir effectué d'enquête approfondie, parlaient d'une tolérance plus développée chez les élèves des classes d'intégration. Toutefois, nous émettons une réserve quant à savoir si cette tolérance s'applique à toutes différences confondues ou plutôt uniquement à des différences visibles telles que le handicap physique ou mental.

6.3 Relation entre la vision et l'acceptation de la différence

Voyons à présent si la vision divergente qu'ont ces deux classes de la différence, l'une plus concrète, l'autre plus intellectualisée, a une incidence sur l'acceptation de celle-ci.

On a remarqué dans la classe d'intégration, une cohérence entre le discours des enfants (entretiens) et la réalité (test sociométrique). Ils ont une vision plus concrète des phénomènes sociaux en jeu dans leur classe et nous pensons qu'ils tolèrent aussi mieux les différences.

La classe sans intégration a une vision plus intellectualisée, mais rejette massivement trois élèves.

Nous constatons donc que le fait de vivre avec des élèves handicapés permet de développer une vision concrète de la différence, qui aide aussi à une meilleure acceptation de celle-ci. Nous ne remettons pas en cause l'utilisation de la théorie, car elle est essentielle dans des classes qui n'ont pas l'opportunité de vivre avec des enfants différents. Cependant, nous constatons qu'elle n'est pas suffisante. C'est dans la confrontation directe avec des enfants différents que le développement de la vision et de l'acceptation de la différence des élèves est le plus riche.

7 Conclusion

Grâce à notre travail, nous avons pu découvrir la vision de la différence et l'acceptation de celle-ci chez deux classes que tout oppose. En effet, l'une vit concrètement la différence en raison de la présence de quatre élèves intégrés, handicapés mentaux. L'autre ne comporte, au premier abord, pas d'enfants significativement différents.

Nous avons pu déterminer que les élèves interrogés de la classe d'intégration sont plus sensibilisés à la différence, du fait de côtoyer quotidiennement des enfants handicapés. Ils n'ont pas forcément une vision plus fine de celle-ci, mais plus concrète, plus proche de la réalité que ceux de la classe sans intégration.

Nous pensons que cela joue un rôle dans l'acceptation de la différence. La comparaison entre le discours des élèves et le test sociométrique montre qu'ils ont une bonne représentation des relations qui existent entre les élèves au sein de leur classe. Ainsi, leur vision plus concrète de la différence les aide aussi à mieux tolérer celle-ci. On remarque un certain équilibre dans les relations entre les élèves de cette classe. Même si certains enfants intégrés sont parfois mis à l'écart ou repoussés, nous avons l'impression qu'il s'agit d'une attitude normale que toute classe ou tout élève connaît à un moment donné. Les élèves interrogés de cette classe considèrent les différences comme importantes et trouvent qu'elles sont source d'enrichissement.

La classe sans intégration a effectué de la théorie et des exercices en rapport avec la différence. Les élèves interrogés ont une vision plutôt intellectuelle de celle-ci. Ils constatent qu'il existe des différences entre les gens mais considèrent plutôt faire partie du groupe des humains. Souvent, ils ont tendance à minimiser les actions négatives envers leurs pairs. Le test sociométrique a permis de montrer un réel écart entre le discours des élèves et la réalité. En effet, trois enfants de cette classe sont particulièrement rejetés.

La théorie et les exercices autour de la différence ne peuvent être que bénéfiques et il est important de persister dans ce sens. Toutefois, nous constatons qu'ils ne sont pas aussi efficaces que de vivre quotidiennement la différence en côtoyant des élèves handicapés.

Au départ de notre travail, nous voulions effectuer une comparaison entre la classe d'intégration et celle sans intégration, afin de déterminer si les élèves de la première, en raison de son contact quotidien avec des enfants différents, avait une vision plus fine ainsi qu'une meilleure tolérance ou acceptation de la différence que ceux de cette dernière.

Les résultats ont été exposés ci-dessus, mais nous n'avons pas pu effectuer de comparaison à proprement parler.

En effet, à l'origine de notre travail, nous n'avions pas imaginé nous retrouver face à une classe sans intégration qui accueille en son sein une grande proportion d'élèves avec des problèmes familiaux qui influencent fortement leur comportement.

La littérature nous a apporté un facteur intéressant, à savoir que les élèves avec des problèmes de comportement sont beaucoup moins bien acceptés socialement que des enfants ayant un handicap physique ou mental. Nous avons pu le constater dans la classe sans intégration interrogée pour notre recherche.

Il est en effet beaucoup plus facile d'accepter les limites et difficultés d'un enfant handicapé qui n'a pas choisi de l'être, qui ne peut changer son état. Tandis qu'on demandera à l'élève ayant des problèmes de comportement de s'adapter aux normes exigées par la société.

Pour déterminer si les élèves des classes d'intégration sont véritablement plus tolérants aux différences quelles qu'elles soient, en raison de leur contact quotidien avec des enfants handicapés mentaux, il serait intéressant d'intégrer des élèves avec des problèmes de comportement au sein d'une classe ayant vécu l'intégration d'élèves handicapés par le passé. Nous verrions alors s'ils sont capables de transférer leurs compétences acquises au contact de ceux-ci, auprès d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement.

De plus, nous pourrions interroger des personnes ayant vécu le contact avec des enfants handicapés durant leur scolarité, afin de voir quel regard ils portent sur la différence et ce que ça leur a apporté.

Etant donné le nombre toujours plus croissant d'élèves avec des problèmes de comportement dans les classes, nous nous interrogeons sur leur acceptation et les moyens à mettre en place pour qu'ils puissent, eux aussi, jouir de la meilleure intégration possible. De la théorie, des exercices ? Certes. Mais quoi de plus ? Nous ne pouvons les stigmatiser en les définissant comme différents des autres. Alors que faire ?

Développer une pédagogie qui accepte la différence, effectuer un véritable travail d'intégration par la discussion, le débat, la prise de conscience des différences, pour que tout enfant soit, malgré ses difficultés scolaires et/ou ses problèmes de comportement, ses handicaps, accepté et reconnu dans sa dignité :

« Permettre à quelqu'un d'exister est une chose, mais lui permettre d'aller jusqu'au bout de sa dignité d'être humain est tout autre chose » (Robitaille, M, cité par Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J-P).

8 Les apports formatifs

D'un point de vue plus personnel, ce travail nous sera d'une grande utilité dans notre avenir professionnel. Grâce à ce dernier, nous avons pu approfondir le thème de l'intégration. Ce travail nous aidera lorsque nous serons confrontée un jour à des enfants handicapés physiques ou mentaux, ou à des élèves ayant des problèmes d'apprentissage et/ou de comportement. La différence est présente au sein de toutes les classes, pas seulement celles d'intégration. Nous serons ainsi plus attentive aux particularités des enfants et veillerons à l'acceptation de chacun d'entre eux. Les tests sociométriques réalisés nous ont fait prendre conscience des phénomènes de rejet pouvant apparaître dans toute classe. Ils nous seront ainsi d'une grande utilité pour appréhender les relations interindividuelles entre les élèves et agir de manière à améliorer les rapports au sein de nos futures classes.

De plus, grâce à notre recherche, nous pourrions favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap (compétence 13.4, référentiel de compétence).

En outre, nous avons utilisé la recherche pour faire évoluer notre pratique de manière autonome (compétence 10). Nous avons effectué des recherches dans les domaines de l'intégration et de la différence. Nous nous sommes questionnée sur ces thèmes si complexes en nous appuyant sur des éléments théoriques. Nous avons préparé des entretiens pour huit enfants afin de répondre à nos questions sur la vision et l'acceptation de la différence. Puis, nous avons su lire les résultats de notre enquête. Tout ce processus d'analyse et de recherche pourra être transférable dans notre futur métier d'enseignant. Nous serons ainsi capable de nous questionner et de faire face à d'autres thèmes que l'intégration ou la différence. Nous saurons prendre du recul et transposer la théorie apprise dans la pratique. Dans notre enseignement futur, nous serons donc plus attentive aux besoins de chaque enfant.

9 Références bibliographiques

Ouvrages

- Bless, G. (2001). Résultats de la recherche sur l'intégration scolaire d'enfants handicapés. In I. Panchaud Mingrone & H. Lauper (Ed.), *Intégration: l'école en changement. Expériences et perspectives* (pp. 59-68). Bern : Haupt
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire : Aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 6-19). Lucerne : SZH/CSPC.
- Bruchez, C., Hugon, C. & Savioz, V. (2001). « *J'accueille un enfant handicapé mental dans ma classe* » : conditions et démarches proposées à l'enseignant régulier pour favoriser l'intégration. Manuscrit non publié, Université de Fribourg, Section scolaire de l'institut de pédagogie curative.
- De Carlo-Bonvin, M. (2003, février). Nouvelle Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : réflexions et enjeux pour la pédagogie spécialisée. *Pédagogie spécialisée*, 6-13.
- Doré, R., Wagner, S & Brunet, J-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire, la déficience intellectuelle*. Montréal : LOGIQUES.
- Droit, R.-P. (1995). Les deux visages de la tolérance. In *Tolérance, j'écris ton nom* (pp. 13-21). Paris : UNESCO.
- Giannini, H. (1991). Accueillir l'étrangeté. In C. Sahel (Ed.), *La tolérance. Pour un humanisme hérétique* (pp. 16-45). Autrement.
- INCLUSION INTERNATIONAL, Ligue Internationale des Associations pour les Personnes Handicapées Mentales. (1998). *En marche : la voie vers les écoles intégrées*. Bruxelles : van Steenlandt.
- Moulin, J.-P. (1992). *Problématiques éducatives des élèves en difficultés. Analyse des comportements des enseignants*. Thèse de doctorat en Lettres, Université de Fribourg.
- O'Brien, J., Forest, M., Snow, J., Pearpoint, J. Hasbury, D. (1992). *L'intégration en action : comment améliorer l'école en accueillant dans les classes régulières ces enfants présentant des besoins particuliers*. Québec: IQDM.
- Panchaud Mingrone, I. (1997). Existe-il une pédagogie de l'intégration ? *Quelle intégration pour quel enfant, quelle école, quelle société ? Vous avez dit...PEDAGOGIE*, 47, 21-27.
- *Petit Larousse illustré*. (2002). Paris : Larousse

- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Reardon B. A. (1997). *La tolérance, porte ouverte sur la paix. Unité pour l'enseignement primaire*. Paris : UNESCO.
- Roca, J. (1992). *De la ségrégation à l'intégration ; de 1909 à 1975*. CTNERHI.
- Roels, G. & Vultagio, C. (1999). *L'intégration des enfants handicapés au sein des classes ordinaires. Séminaire de politique et actions sociales*. Lausanne, Inédit.
- Tassé, M. J. et al. (1993). La nouvelle définition du retard mental de l'American Association on Mental Retardation. *Pages romandes*, 4, 25-34.
- Toesca, Y. (1972). *La sociométrie à l'école primaire*. Paris : ESF.
- Vaney, L. (1997). Intégration scolaire des élèves handicapés mentaux : des valeurs et concepts aux pratiques. *Quelle intégration pour quel enfant, quelle école, quelle société ? Vous avez dit...PEDAGOGIE*, 47, 9-20.
- Wolf, D. & Bless, G. (1994). L'intégration scolaire en Suisse. Rapport de la Suisse pour le projet de l'OCDE. In A. Bürli & G. Bless (Ed.), *L'intégration scolaire des élèves handicapés : exemples en Suisse* (pp. 17-29). Lucerne : SPZ / SPC.
- Yovel, Y. (1995). La tolérance comme grâce et comme droit. In *Tolérance, j'écris ton nom* (pp. 67-84). Paris : UNESCO.

☐ Sitographie

- Ecoles communales de Martigny (2001, août). L'accueil des enfants handicapés dans les écoles de Martigny [Page Web].
Accès : <http://www.ecolemartigny.ch/adul/ens/integ01.htm> [16.02.07]
- EduPré, groupe de travail (2001, avril). Education-Prévention dans les écoles de la Suisse romande (rapport) [Page Web].
Accès : <http://www.ciip.ch/ciip/pdf/EDUPRE-2.pdf> [12.02.07].
- Maulini, O. (2000). La négociation des différences. Ethique de la diversité et éthique de la discussion dans l'institution scolaire. Texte de synthèse du séminaire "L'enfant différent: quel accueil ?" organisé par l'Association des inspecteurs et directeurs des écoles primaires de la Suisse Romande et du Tessin (AIDEP), Charmey-FR, 25-26 novembre 1999. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation [Page Web].
Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/difference.html> [07.01.07].
- UNESCO. (1995). Déclaration de principes sur la tolérance [Page Web].
Accès : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [15.01.07].

10 Annexes

Annexe I

Guide d'entretien

Entretien semi-directif destiné à quatre élèves des classes :

- 5P de Martigny-Bourg, sans intégration
- 5P de Martigny-Ville, avec quatre enfants intégrés

1. Vision de la différence

1. A ton avis, qu'est-ce que la différence ? Peux-tu m'en donner une définition, des exemples de différences ?
2. Penses-tu qu'il existe aussi des différences entre les personnes ou bien sommes-nous tous pareils, la même chose ?
3. Tu as peut-être un(e) ami(e) dans ta classe que tu apprécies. Pense un moment à lui/elle, imagine-le/la. Qu'est-ce que tu trouves pareil que toi chez lui/elle ? Y a-t-il des choses qui ne sont pas pareilles ? Lesquelles ?
4. Penses-tu qu'il existe, entre les personnes, des différences plus difficiles à percevoir ? Lesquelles ?
5. Comme on ne les voit pas, penses-tu qu'elles sont moins importantes que par exemple celle-là (citée préalablement par l'enfant) ? Pourquoi ?

Si l'enfant a déjà cité des différences autres que physiques :

- Cette différence (*non physique*) dont tu as parlé, penses-tu qu'elle est moins importante que par exemple cette différence-là (*différence physique citée par l'enfant*) ? Pourquoi ?
6. Tu t'es trouvé des ressemblances et des différences avec ton ami. (*référence à l'ami qui ressemble et diffère à la fois*). Si maintenant tu penses à ta classe, est-ce que tu te trouves plutôt comme les autres ou plutôt différent ? (un peu différent, très différent). Pourquoi ?

2. Tolérance ou acceptation de la différence

1. Te sens-tu bien, à l'aise dans ta classe ? Pourquoi ?
2. Est-ce que tu t'entends bien avec les autres élèves ?

3. Est-ce qu'on t'a déjà dit ou fait des choses qui t'ont fait du mal ? Pourrais-tu m'en dire un peu plus à ce propos ? (*de quelles sortes, à quel propos*)
 - Cela t'arrive-t-il : souvent des fois rarement
 - Ce sont la majorité des élèves ou seulement quelques-uns ?
 - Comment te sens-tu alors ? Comment réagis-tu ?

4. Y a-t-il un ou des élèves dans la classe qui ont de la peine à avoir des amis, qui se retrouve(nt) souvent seul(s) ? As-tu une idée du pourquoi ?

5. Comment se comportent les élèves avec lui?

6. Sont-ils tous d'accord pour le rejeter ou non ?
 - 🚦 Que font ceux qui le rejettent ?
 - Paroles blessantes
 - Si oui, est-ce : souvent des fois rarement
 - A quel propos ?

 - Evitement (trouver des excuses pour ne pas jouer avec lui)
 - Si oui, est-ce : souvent des fois rarement

 - Violences physiques
 - Si oui, est-ce : souvent des fois rarement

 - Exclusion (lui dire qu'on ne veut pas de lui dans un jeu par exemple)
 - Si oui, est-ce : souvent des fois rarement

 - Autres
 - Si oui, est-ce : souvent des fois rarement

7. As-tu déjà entendu parler de « tolérance » ? Qu'est-ce que ce mot signifie pour toi ? En avez-vous déjà parlé en classe ?

Choisis ta réponse :

Les différences, pour toi c'est :

- une source de disputes
- un enrichissement (on apprend de nouvelles choses grâce à elles)
- ni un plus ni un moins, ça ne te change pas la vie

Annexe II

EDUCATION GENERALE ET PROMOTION DE LA SANTE

<p>Objectif global :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Créer un climat de sécurité qui facilite la communication, les apprentissages 	<p>Objectifs généraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en confiance les élèves • Rencontre et connaissance des autres • Valoriser la personnalité de chacun • Créer des contacts, donner envie de connaître l'autre • Susciter l'envie d'être ensemble • Favoriser l'expression personnelle au sein du groupe • Se respecter les uns les autres • Etre écouté et écouter l'autre • Définir un cadre clair et précis et des règles favorisant l'expression de chacun
---	--

<p style="text-align: center;">MOI</p> <p>Objectifs globaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de soi • Confiance en soi • Prendre soin de soi 	<p>Objectifs généraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le but des apprentissages, le rôle d'élève • Apprendre à travailler en projets • Etre responsable de ses apprentissages • Se donner des défis, se fixer des objectifs et s'exercer à tirer des enseignements des réussites et des échecs • Prendre conscience de la satisfaction que procure l'aboutissement d'un projet, d'un but • Reconnaître ses aptitudes • Développer une image positive de soi • Jeter un œil sur un avenir proche ou éloigné et prévoir quelles aptitudes et quelles compétences acquérir • Distinguer le réel de l'imaginaire, le possible du souhaitable • Se préparer à grandir
--	---

<p style="text-align: center;">MOI ET AUTRUI</p> <p>Objectifs globaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Communication • Vie en groupe • Relations 	<p>Objectifs généraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modifier son regard sur l'autre • Découvrir une communication positive • Echanger des paroles positives, des compliments • Ressentir les bienfaits des paroles et des gestes positifs • Développer la confiance en soi • Apprendre à vivre en groupe • Reconnaître la valeur et la dignité de l'autre • Identifier l'origine des conflits • Apprendre à formuler ses opinions et à accepter celles des autres • Percevoir la différence entre fermeté, agressivité et passivité
---	---

Attestation d'authenticité

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

Date : 26 février 2007