



Tiré du site : [www.pinterest.at/amp/pin/139330182198050196](http://www.pinterest.at/amp/pin/139330182198050196)

**Représentations et émotions des élèves d'une classe  
ordinaire par rapport à un élève en situation de  
handicap intégré au sein de leur classe**

*MÉMOIRE PROFESSIONNEL*

Présenté par

**Adeline CLIVAZ et Marion BAPST**

En vue de l'obtention du Master of Art en enseignement spécialisé  
et diplôme dans le domaine de la pédagogie spécialisée,  
orientation enseignement spécialisé

*Sous la direction de :* Prof. Marie-Paule Matthey

*Expert :* Prof. Jean-Marie Cassagne

5 Avril 2021

## **AVANT-PROPOS**

---

Dans le but d'alléger la lecture de ce document, nous avons renoncé à certaines formulations respectant strictement l'écriture inclusive et le langage épïcène. Les termes employés pour désigner des personnes sont toujours pris au sens générique : la forme masculine inclut bien évidemment les personnes de sexe féminin et inversement. Nous avons toutefois choisi de garder le genre lorsque nous citons des personnes réelles.

Tous les prénoms cités dans ce document sont des prénoms d'emprunt destinés à préserver l'anonymat des personnes interrogées et mentionnées dans le cadre de notre travail.

Les opinions issues de ce travail n'engagent naturellement que les auteures du texte.

## **REMERCIEMENTS**

---

En préambule, nous tenons à remercier M<sup>me</sup> Marie-Paule Matthey, notre directrice de travail de mémoire, pour ses compétences, ses remarques toujours constructives ainsi que sa disponibilité et son précieux suivi tout au long de ce travail.

Merci à M. Jean-Marie Cassagne, qui a accepté d'être l'expert de notre travail de mémoire.

Un grand merci à la direction de l'école primaire valaisanne qui a accepté de nous accueillir malgré la crise sanitaire, ainsi qu'aux enseignants titulaires des classes pour leur disponibilité et leur flexibilité durant nos entretiens.

Un merci tout particulier à tous les élèves interrogés qui ont mis tout leur cœur pour nous partager leurs expériences, leurs émotions et leurs représentations face au handicap, et sans qui ce travail n'aurait jamais pu voir le jour.

Merci à M. Jean-Jacques Papilloud, pour ses précieux conseils et encouragements.

Nos remerciements vont également à toutes les personnes qui nous ont soutenues dans notre démarche et notamment à notre entourage pour leurs encouragements tout au long de l'élaboration de ce travail.

Nous sommes très reconnaissantes envers toutes ces personnes sur qui nous avons pu compter et les remercions sincèrement.

**« Il ne faut pas juger physiquement.  
Il faut juger avec le cœur. »**

**André (12 ans)**  
*(Élève ayant participé à notre étude)*

## Table des matières

<b>1</b>	<b>Introduction .....</b>	<b>4</b>
1.1	Nos motivations et les buts de notre recherche.....	5
<b>2</b>	<b>Cadre théorique .....</b>	<b>8</b>
2.1	Les représentations sociales .....	8
2.1.1	Définition.....	8
2.1.2	Les représentations sociales chez l'enfant : stades de développement .....	9
2.1.3	Représentations sociales et altérité .....	10
2.1.4	Représentations sociales et handicap.....	11
2.2	Intégration et inclusion scolaires .....	12
2.2.1	Intégration.....	13
2.2.2	Distinction entre « intégration » et « inclusion » .....	13
2.2.3	Définition de l'« intégration scolaire » .....	14
2.2.4	Définition de l'« inclusion » .....	14
2.2.5	Schéma représentant les conditions de l'inclusion selon Tremblay (2012) .	16
2.2.6	Impact de l'intégration / inclusion .....	16
2.2.7	Pratique dans les écoles valaisannes.....	19
2.2.8	Création et organisation des Centres pédagogiques spécialisés (CPS) .....	20
2.3	Le handicap .....	20
2.3.1	Définitions .....	21
2.3.2	Bref historique du handicap.....	21
2.3.3	Définition de l'OMS (1985).....	22
2.3.4	Définition de la CIF.....	23
2.3.5	Une question d'usage et d'appellation.....	24
2.3.6	Nouvelles notions de handicap .....	25
2.4	Les émotions .....	26
2.4.1	Définitions émotions .....	26
2.4.2	Différence entre homme et femme .....	28
2.4.3	Utilité des émotions .....	28
2.4.4	La peur de la différence .....	29
2.5	Les effets de l'inclusion scolaire sur les autres élèves de la classe ....	30
<b>3</b>	<b>Problématique.....</b>	<b>32</b>
3.1	Question et objectifs de la recherche .....	32

<b>4 Démarche méthodologique .....</b>	<b>33</b>
4.1 Population .....	33
4.2 Méthode d'analyse.....	34
<b>5 Résultats .....</b>	<b>36</b>
5.1 Contexte – Situations d'inclusion vécues par les élèves .....	36
5.2 Définition du handicap selon les élèves.....	37
5.2.1 Le regard vis-à-vis de la différence .....	38
5.3 Définition de l'intégration selon les élèves .....	39
5.3.1 Une école pour tous .....	40
5.3.2 Limites de l'intégration .....	40
5.3.3 Les apports de l'intégration.....	41
5.4 Représentations des besoins des élèves en situation de handicap .....	42
5.5 Les émotions .....	44
5.5.1 Émotions vécues et représentations des élèves face au handicap.....	44
5.5.2 Émotions vécues des élèves face à une situation racontée et imagée de séparation.....	47
5.5.3 Émotions vécues des élèves face à une situation racontée et imagée d'inclusion.....	49
5.5.4 Le handicap génère une peur .....	51
5.5.5 Fin d'entretien : des élèves ont encore des choses à dire .....	52
5.5.6 Différence fille/garçon.....	53
<b>6 Discussion .....</b>	<b>55</b>
6.1 Les représentations des élèves de la classe ordinaire face à l'intégration scolaire .....	55
6.2 Les représentations des élèves de la classe ordinaire face au handicap .....	55
6.3 Les émotions ressenties par les élèves de la classe ordinaire face au handicap / à la différence .....	56
6.4 Les émotions ressenties par les élèves de la classe ordinaire face à des situations d'inclusion/d'exclusion .....	57
6.5 Synthèse des analyses .....	57
6.5.1 Les besoins de l'élève en situation de handicap.....	58
6.5.2 Les émotions face au handicap .....	59
6.5.3 Émotion face à un contexte d'exclusion .....	61
6.5.4 Émotion face à un contexte d'inclusion .....	61

6.5.5	Se mettre à la place de l'autre : exclusion et intégration.....	61
<b>7</b>	<b>Limites et apports de notre recherche.....</b>	<b>63</b>
<b>8</b>	<b>Conclusion et perspectives.....</b>	<b>66</b>
<b>9</b>	<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>68</b>
<b>10</b>	<b>Annexes.....</b>	<b>71</b>
10.1	Retranscription d'entretien (exemple n° 1) .....	71
10.2	Retranscription d'entretien (exemple n° 2) .....	77
10.3	Cartes des besoins .....	81
10.4	Cartes des émotions .....	81
10.5	Vignette intégration.....	82
10.6	Vignette exclusion.....	82

# 1 INTRODUCTION

---

De plus en plus d'enfants en situation de handicap suivent leur scolarité en étant intégrés au système ordinaire avec les élèves de leur village ou de leur quartier. Les élèves des classes ordinaires côtoient de ce fait régulièrement des enfants en situation de handicap et sont confrontés, pour la plupart, quotidiennement à cette différence.

Nous souhaitons, tout au long de notre travail, étudier les diverses représentations sociales des élèves de la classe ordinaire par rapport à l'intégration d'un élève en situation de handicap ainsi que les émotions qu'ils ressentent face à la différence. À l'école, de nos jours, le fait de scolariser les élèves en situation de handicap est devenu un objectif prioritaire. (Estell, et al. 2008)

Comme le met en lumière Nendaz (2001), l'école constitue l'un des uniques contextes de socialisation où se construisent une culture commune, des valeurs et des règles permettant le *vivre ensemble*. Les élèves d'aujourd'hui sont les citoyens de demain.

Chaque enfant développe au sein de l'école ses valeurs, ses croyances et ses rapports à la norme et à la différence. L'école est menée par des citoyens qui ont également fréquenté l'école et reflète la construction du modèle social des prochaines générations.

Ainsi, la scolarisation d'élèves vivant avec un handicap ou d'élèves très différents a un impact important sur la tolérance de la différence devenant alors un enrichissement mutuel.

L'école, creuset de la démocratie, symbolise l'accès à la citoyenneté, finalité essentielle de toute mesure éducative selon Nendaz (2001). Les valeurs n'existent que dans la mesure où elles sont vécues et celles vécues à l'école déterminent les rapports sociaux futurs ; les élèves en relation avec des enfants en situation de handicap comprennent et intègrent mieux le concept du droit à la différence.

La rencontre de l'autre comme être à la fois semblable et différent favorise non seulement le développement de nombreuses valeurs liées à l'intégration, notamment la tolérance, le respect, la solidarité, mais contribue aussi à la construction d'une estime de soi solide, car ils ont pris conscience que chaque individu est différent et que, malgré les difficultés rencontrées, les adultes mettront en place des moyens pour répondre à leurs besoins particuliers. (Thériault 2007)

Étant extrêmement convaincues des impacts positifs que peut avoir l'intégration scolaire sur les autres élèves, sur l'élève intégré et sur les enseignants, nous avons souhaité pour ce travail nous

intéresser aux élèves de la classe ordinaire, à leurs représentations vis-à-vis de l'intégration et du handicap, ainsi qu'aux émotions que suscite la présence d'un camarade ayant des besoins spécifiques au sein de leur classe.

Nous avons formulé notre question de recherche de la manière suivante :

**« Quels sont les représentations et les ressentis des élèves d'une classe ordinaire concernant l'intégration d'un élève en situation de handicap accueilli au sein de leur classe ? »**

Afin de répondre à cette question, nous allons, dans un premier temps, définir les concepts principaux qui seront le fil rouge de notre travail. Ensuite, nous allons mener des entretiens auprès des élèves de deux classes ordinaires du canton du Valais. Ces entretiens seront ensuite retranscrits, analysés et discutés. Finalement, nous allons, au travers d'une conclusion, ouvrir des perspectives de recherches et effectuer des liens concrets avec notre pratique professionnelle d'enseignantes spécialisées.

### **1.1 Nos motivations et les buts de notre recherche**

En tant que futures enseignantes spécialisées et dans le cadre de notre formation en cours d'emploi, nous accompagnons toutes les deux des élèves en situation de handicap dans notre pratique quotidienne. Après de nombreuses discussions autour de l'intégration de ces élèves, nous avons pris la décision d'approfondir la problématique de la scolarisation des enfants en situation de handicap, et principalement des représentations et des émotions que vivent les enfants qui côtoient ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

Travaillant dans deux cantons différents (Valais et Fribourg), nous avons eu l'occasion d'échanger à de nombreuses reprises autour des différences de l'intégration des élèves en situation de handicap en fonction de nos cantons. Nous avons décidé de focaliser notre travail de recherche dans le canton du Valais, car nous avons pris conscience qu'un plus grand nombre d'élèves en situation de handicap étaient intégrés à l'école ordinaire, et que la tendance s'orientait clairement vers une école inclusive.

Toutes les deux, nous laissons une place importante aux émotions dans notre pratique professionnelle, nous trouvons donc intéressant d'approfondir ce concept et de permettre aux élèves de la classe ordinaire de pouvoir exprimer leurs émotions face au handicap, ainsi que de comprendre leurs différentes représentations face à l'intégration d'une personne en situation de handicap au sein de leur classe.

Nous avons volontairement choisi d'axer notre travail sur les représentations des élèves de la classe ordinaire. De nombreux travaux ont déjà été réalisés par rapport au regard des enseignants, mais très peu de recherches ont mis l'accent sur les élèves. Nous avons décidé de laisser la parole aux enfants dans le but d'obtenir des résultats, qui, nous l'espérons, seront plus spontanés.

Notre travail a pour but de nous permettre de réaliser une recherche scientifique et de développer la question des représentations et des émotions vécues par les élèves de la classe ordinaire par rapport à leur camarade en situation de handicap.

Tout au long de notre recherche, nous allons nous focaliser sur quatre concepts principaux, à savoir celui des représentations, du handicap, de l'intégration et des émotions. Nous illustrerons nos propos avec une littérature diverse et variée.

Le fait d'interroger les représentations et les émotions des élèves nous permettra de mieux comprendre les enjeux qui se cachent derrière leur manière d'agir. Ce sont les paroles des élèves qui alimenteront notre travail et nous permettront de construire de nouvelles définitions en fonction de leurs propos.

Les objectifs suivants nous permettront de répondre à notre question de recherche, car ils abordent chaque aspect que nous souhaitons approfondir concernant les différentes dimensions des représentations des élèves de classe ordinaire concernant un élève en situation de handicap sévère intégré au sein de leur classe.

- ▶ Déterminer, selon les élèves de la classe ordinaire, les avantages et les limites de l'intégration d'un élève en situation de handicap au sein de leur classe ;
- ▶ Déterminer, selon les élèves de la classe ordinaire, leur propre définition du handicap et de l'intégration scolaire ;
- ▶ Déterminer, selon les élèves de la classe ordinaire, les représentations des besoins d'un/e camarade en situation de handicap au sein de leur classe ;
- ▶ Déterminer les émotions vécues par les élèves de la classe ordinaire par rapport à l'intégration d'un élève en situation de handicap sévère au sein de leur classe ;
- ▶ Créer des vignettes mettant en évidence des "situations types d'intégration" où les émotions apparaissent le plus fortement.

Tous nos objectifs seront analysés dans une perspective subjectiviste (Gallois et al. 1995). Nous nous baserons uniquement sur le discours des élèves interrogés ainsi que sur leurs représentations.

## 2 CADRE THÉORIQUE

---

### 2.1 Les représentations sociales

Un grand nombre d'auteurs (Moscovici, Durkheim, Abric, Jodelet etc.) définissent ce que sont les représentations sociales. Les lectures sont souvent complexes et les définitions varient en fonction des auteurs. Tous s'accordent cependant pour dire que les représentations sociales nous permettent de traiter les différentes informations qui proviennent de notre environnement et permettent de communiquer avec autrui. Les représentations sociales sont évolutives, elles ne sont pas immuables et évoluent dans le temps en fonction du contexte, de l'environnement, et de tout le monde qui nous entoure.

Les représentations sociales sont indispensables dans toutes les relations entre les individus, car elles permettent de communiquer et de comprendre l'autre. L'information qui provient de l'extérieur ne peut pas être assimilée si on ne dispose pas de représentations préalables.

Dans ce chapitre, nous allons définir les représentations sociales avec une définition résumée des divers articles et ouvrages que nous avons lus à ce propos. Nous allons décrire les stades de l'évolution des représentations chez les enfants et mettre en relation représentations sociales et altérité.

#### 2.1.1 Définition

Le concept de représentation sociale est un concept aussi riche que complexe à définir. Son contenu est varié, car l'on y trouve des opinions, mais aussi des images ou des croyances, ainsi que des stéréotypes, et même des attitudes.

Abric (1996, p.19) les définit comme un *"ensemble organisé et hiérarchisé de jugements, d'attitudes et d'informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet."*

Moscovici (1961) propose trois piliers afin de les ancrer. La première dimension est structurale. Elle décrit le fait que la représentation est un ensemble organisé. La seconde est une dimension attitudinale qui sous-tend que l'objet de représentation est dans une position évaluative, le dernier est un niveau d'information que l'individu détient dans son groupe d'appartenance et vis-à-vis d'un objet donné.

Dans ce travail, nous avons décidé de nous baser sur une définition plus simple de Guimelli (1999, p.67) qui définit les représentations sociales comme "l'ensemble des croyances, des

connaissances et des opinions produites et partagées par des individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné."

Parfois, on parle de "*théories naïves* » qui sont des constructions pouvant être plus ou moins élaborées, mais elles s'opposent aux constructions d'une personne experte ou d'un scientifique. C'est l'expression de la pensée sociale.

La première fonction des représentations sociales est l'interprétation de la réalité qui nous entoure par la symbolisation et par l'attribution de significations.

### **2.1.2 Les représentations sociales chez l'enfant : stades de développement**

Les enfants s'approprient de manière progressive les connaissances qu'ils ont face à une personne de leur environnement.

Cinq stades, développés dans une étude de McGurk Glachan (1985), cités par Jodelet (1989) mettent en lumière le développement des connaissances de l'enfant.

- ▶ Stade 1 : Les anecdotes. Ce stade est fréquent chez les enfants de 4 ans. Ils parlent des personnes de leur entourage en fonction de ce qu'ils ont vécu ou observé. Ils ajoutent des commentaires dans la description de leurs loisirs et décrivent des comportements.
- ▶ Stade 2 : Physique. Apparaît chez les enfants de 6 ans. À cet âge, ils s'intéressent aux caractéristiques physiques : l'âge, la taille, la force, etc.
- ▶ Stade 3 : Conventions sociales. Stade qui apparaît chez les 8-10 ans. Les règles et les rôles sociaux sont considérés comme inchangeables. L'enfant a recours aux règles de manière explicite.
- ▶ Stade 4 : Vers 12 ans, les explications se fondent autour des conventions sociales flexibles. Les différents rôles et les règles ne résultent plus d'une nécessité biologique ou sociale, mais varient en fonction des diverses situations vécues.
- ▶ Stade 5 : Stade psychologique à 14 ans : Les comportements distincts sont expliqués par des motivations personnelles de manière significative.

L'enfant va donc dans un premier temps être centré sur des caractéristiques qui sont facilement observables et qui sont, pour la plupart du temps, de nature physique. C'est seulement plus tard dans son développement qu'il va tenir compte des caractéristiques psychologiques comme les intentions et qu'il va mettre progressivement en relation les différents éléments d'un même système. Il deviendra alors de plus en plus à l'aise avec ses connaissances dès qu'il avancera en âge.

### 2.1.3 Représentations sociales et altérité

Jodelet (2005) a démontré que le handicap est une forme d'altérité. Il nous semble primordial d'approfondir le concept de l'altérité parallèlement à celui de handicap.

L'auteur définit l'altérité comme étant une *"différence, qu'elle soit d'ordre physique ou corporel (couleur, race, handicap, genre, etc.), du registre des mœurs (mode de vie, forme de sexualité) ou liée à une appartenance de groupe (national, ethnique, communautaire, religieux, etc.), qui se distinguent à l'intérieur d'un même ensemble social ou culturel"*. (Jodelet, 2005, p.28)

La notion d'*autre* vient du latin "*alter*" et se détermine en relation à une même, personne, chose ou état. Pour être "autre" il ne faut ni être la même personne, ni la même chose.

Durant des siècles, les sociétés se sont principalement focalisées sur la différence et non pas sur la ressemblance, ce qui a forcément augmenté les pratiques d'exclusion. L'altérité renvoie à un processus que l'on peut qualifier d'inclusion-exclusion conduisant à un processus de catégorisation sociale. Dans ce processus, les individus sont classés en deux groupes distincts : le "*nous*" qui est composé des personnes que l'on considère comme nos semblables, ceux à qui on s'identifie (Bouris et Gagnon, 1994) ainsi qu'un groupe "*eux*" qui rassemble tous les individus qui appartiennent à un groupe différent du sien et auquel on ne s'identifie pas (Tajfel, 1981).

Avec la tendance à l'inclusion des élèves en situation de handicap, les élèves sont de plus en plus confrontés à une nouvelle forme d'altérité, celle du handicap, ce qui peut amener à une transformation des représentations sociales. Les recherches à ce sujet ne sont pas unanimes. Certaines démontrent que les élèves ayant eu des contacts fréquents avec une personne en situation de handicap développent des attitudes positives envers le handicap (Favazza, Philipsen et Kumar, 2000) alors que d'autres démontrent l'inverse (Gottlieb, Cohen & Goldstein, 1974). Les résultats des recherches effectuées sont donc très variables et ces différences peuvent probablement s'inscrire dans le rapport à l'altérité qu'ont les élèves de la classe ordinaire.

Au travers de nos lectures, nous avons pris conscience que les représentations de l'altérité en lien avec le handicap à travers le point de vue des élèves dits "normaux" fréquentant la classe ordinaire ne sont pas un objet ou un thème qui a beaucoup été traité. La majorité des ouvrages traitent cette question du point de vue des enseignants ou des parents, mais très rarement du point de vue des camarades de classe.

Prendre en compte les représentations et les émotions des élèves est un levier concernant l'intégration, la vision des élèves permet de prendre conscience des avantages et des limites de l'intégration à travers le regard des élèves. Ils sont finalement les plus concernés par l'intégration étant donné qu'ils la vivent de très près et au quotidien.

#### **2.1.4 Représentations sociales et handicap**

Toute personne humaine réagit en fonction des représentations qu'elle a construites de son environnement, aussi bien physique que social. Afin de réfléchir à nos propres représentations de manière individuelle, de pouvoir les comprendre, les faire évoluer, il est nécessaire de s'intéresser aux représentations collectives et culturelles que les gens se font du handicap.

De nombreuses théories expliquent le handicap, notamment celles de Fuster & Jeanne (2009), Belmont & Vérillon, (2003) ou encore Thériault, C. (2007). Théories qui ont évolué au fil du temps et en fonction de la société dans laquelle nous vivons. De ces théories découle la manière dont on considère et traite la personne en situation de handicap.

Les représentations du handicap ont donc beaucoup évolué au fil des années et sont aujourd'hui encore propres à chacun et varient.

La différence, lorsqu'elle est visible, se rapproche du concept de la stigmatisation, indicateur permettant de classer socialement une personne que l'on rencontre et qui est différente). Inconsciemment, on va mettre la personne dans une sorte de catégorie mentale, un mécanisme automatique et lié au fonctionnement cognitif. Pour ce faire, nous allons utiliser nos repères sociaux issus de normes culturelles. (Marc, 1989). Lorsque l'on stigmatise une personne, la tendance se dirige vers une stigmatisation d'incapacités. Souvent, face au handicap, la tendance est d'associer un handicap moteur à un handicap intellectuel. Par exemple, face à une personne IMC (infirmité motrice cérébrale), nous allons facilement penser, à cause de ses nombreuses difficultés, qu'elle est aussi déficiente intellectuelle. Il faudra prendre le temps de connaître et d'apprendre le handicap de cette personne afin de faire tomber cette fausse croyance et interagir avec elle de manière adaptée.

Il est prouvé par Bourhis et Gagnon (1994) que la différence amène de nombreux stéréotypes dévalorisants (faiblesse, vulnérabilité, incapacité, besoin d'aide constant, etc.)

Face au handicap, beaucoup de distances sont mises, car la personne est trop différente de nous. On lui attribuera plus de différences en oubliant les ressemblances. On aura tendance à se baser sur notre propre concept de ladite "*normalité*".

Le fait s'associer le handicap à la fragilité, à la faiblesse, conduira à l'exclusion des personnes handicapées. Ces comportements sociaux plus ou moins conscients et nous poussent à effectuer un classement avec les personnes et à les comparer face à leurs représentations de la normalité. Ce sont ces attitudes plus ou moins conscientes qui créent un handicap social.

Cependant, de plus en plus de personnes sont tolérantes face à la différence, ou du moins tentent de le faire. Mais la confrontation du handicap reste difficile. La souffrance et l'empathie peuvent être une raison de cette difficulté, car elles renvoient à un sentiment d'étrangeté et de malaise, et peuvent renvoyer à notre propre vulnérabilité. La rencontre avec une personne en situation de handicap peut modifier les représentations construites de la normalité (Chanrion, 2006).

Il n'est pas facile pour les enfants de mettre des mots et de comprendre la déficience intellectuelle. Souvent, ils font des erreurs d'interprétation, car ils n'ont pas tous été confrontés à une personne ayant une déficience intellectuelle et l'associeront souvent à la maladie. Ces perceptions varient selon les âges et évoluent avec le temps. À partir de 6 ans, les enfants vont chercher les causes. Il est alors important de leur donner des explications simples et concrètes qui expliquent la différence de leur camarade (par exemple : *il a manqué d'air à la naissance*). De plus, l'enfant pourra mieux comprendre s'il peut vivre une expérience qui lui permet de voir les limites de l'autre, ce qui peut se faire par divers ateliers de sensibilisation et d'expériences pratiques afin que l'enfant puisse se mettre à la place de l'enfant différent et ainsi faire évoluer ses représentations du handicap et de la différence (Thériault, 2007).

## **2.2 Intégration et inclusion scolaires**

Les définitions d'intégration et d'inclusion sont nombreuses et varient d'un auteur à l'autre. Nous avons décidé de décrire ces deux concepts ensemble, et de synthétiser les définitions les plus parlantes. L'intégration peut être définie par une prise en charge de l'élève adéquate et individualisée. Des projets pédagogiques devront être mis en place pour les élèves intégrés au sein de la classe. L'enfant en situation de handicap est placé au sein de la classe ordinaire, mais avec son propre programme (Panchaud-Mingrone, 2001).

L'élève doit s'adapter à l'école. Cependant, dans la définition de l'inclusion, c'est l'école qui s'adapte à l'élève. Le matériel et les pratiques sont adaptés au besoin de chaque élève, qu'il soit en situation de handicap ou non, et l'élève reste en classe avec ses camarades durant toute la période. Il ne va donc jamais travailler à l'écart, dans une autre salle (Baby, 2005).

Salisbury (cité dans Rousseau, 2010) a fait une recherche et constaté qu'une bonne partie des écoles se décrivant inclusives, pratiquait dans les faits plutôt de l'intégration, et que les élèves à besoins éducatifs particuliers sortaient régulièrement de la classe.

Pour parler d'inclusion, l'élève en situation de handicap évolue dans une classe avec des élèves du même âge et change de classe comme les autres enfants. Les espaces doivent être adaptés pour l'élève.

Le concept d'inclusion peut être associé au paradigme de la dénormalisation visant à atténuer, voire effacer les différences entre les personnes en situation de handicap et les autres. Ce paradigme est basé sur le droit à la différence et vise à permettre aux personnes en situation de handicap de pouvoir vivre leurs différences sans avoir besoin de faire de modification afin d'être accepté dans la société. En milieu scolaire, la dénormalisation peut donc être associée à l'inclusion scolaire (Aucoin & Vienneau, cité dans Rousseau, 2010).

### **2.2.1 Intégration**

Dans l'intégration, l'exclusion de l'élève s'est déjà produite. Dans l'inclusion, l'élève n'a jamais vécu d'exclusion, car il est inclus dans le groupe-classe et par conséquent dans la société grâce à la fréquentation de ses pairs, en crèche puis dans le cadre de l'école.

Thériault C. (2007) souligne qu'il est important de distinguer deux types d'intégration soit :

- ▶ L'intégration physique : signifiant que l'enfant ayant des besoins éducatifs particuliers se trouve dans la même salle de classe que ses camarades. L'enfant est présent de manière physique, mais ne se mêle ni aux tâches et apprentissages du groupe-classe, ni n'est soumis aux mêmes règles que ses pairs.
- ▶ L'intégration sociale : signifiant que l'enfant ayant des besoins éducatifs particuliers est présent de manière physique et participe de manière active aux tâches et activités auxquelles s'adonnent ses camarades en interagissant ainsi avec ces derniers. Il fait véritablement partie de la classe en contribuant à la vie sociale du groupe et en respectant les mêmes règles établies pour l'ensemble de la classe.

### **2.2.2 Distinction entre « intégration » et « inclusion »**

L'inclusion se différencie de l'intégration, car il n'y a jamais eu de séparation jusque-là. Ainsi, l'élève a fréquenté dès sa première année de scolarisation son école de quartier (Thériault, 2007). L'inclusion est en effet une visée continue de celle de l'intégration qui demande à être

comprise selon plusieurs niveaux. En premier lieu, elle nécessite l'équité d'accès et d'opportunité. L'école doit offrir les mêmes possibilités d'apprentissages et constituer un lieu d'épanouissement et d'autonomie autant pour les élèves en situation de handicap que pour les élèves ne présentant aucun besoin éducatif particulier (Sentenac, Pacoricona & Godeau, 2016).

Deuxièmement, l'inclusion vise à envisager la classe comme étant un lieu pouvant s'adapter aux caractéristiques de chacun, contrairement à l'intégration qui demande plutôt à l'individu de s'accommoder au milieu. Dans ce cas, c'est le milieu qui doit pouvoir d'adapter aux spécificités de toutes les personnes le fréquentant (Tremblay & Loiselle, 2016).

Enfin, au-delà du cadre scolaire, elle conduit également au développement d'une société inclusive. Par conséquent, pour convoiter une place dans la communauté et pouvoir y participer pleinement il faut passer par l'éducation précoce, le parcours scolaire ainsi que la formation (Gardou, 2008).

### **2.2.3 Définition de l'« intégration scolaire »**

L'intégration scolaire désigne le fait de passer d'un système séparatif à un système participatif en classe ordinaire pour des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (Aschilier, Galetta, Vianin & Uber, 2016).

Jusqu'en 1970, on comprenait l'échec scolaire ou le handicap par les caractéristiques individuelles de l'élève. Ce n'est qu'à partir de cette période que d'autres facteurs jusque-là mis à l'écart sont considérés (dimensions sociales affectives relationnelles et pédagogiques).

Tremblay (2012) met en évidence quelques principes de l'intégration :

- Maintien d'un environnement le plus normal possible ;
- Besoins éducatifs personnels (durée-intensité) ;
- Différenciation des environnements éducatifs ;
- Intégration dans des classes ordinaires dans la mesure du possible.

### **2.2.4 Définition de l'« inclusion »**

Selon Tremblay (2012), *“l'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève.”* (Tremblay, 2012, p.60) L'auteur réalise une synthèse qui regroupe 10 conditions pour parler d'école inclusive : les valeurs et attitudes, l'engagement collectif, l'accès au groupement, la qualité de l'enseignement, la différenciation, l'adaptation et la modification

curriculaire, l'intervention directe à l'élève, la législation et les ressources, ainsi que la collaboration entre professionnels et la formation.

Le concept d'inclusion défini par Ebersold (2009) met en avant une approche de la différenciation de l'individu au sein d'un groupe. Il favorise le développement des compétences scolaires, relationnelles, sociales en impliquant l'individu dans le processus éducatif. Il garantit le droit individuel à l'éducation, en tenant compte des caractéristiques individuelles, environnementales et systémiques de chacun.

L'école, dans sa visée inclusive, devrait permettre à chaque individu d'avoir une place propre et de jouer un rôle à la hauteur de ses compétences. En cela, l'institution scolaire valorise les rôles sociaux et renforce l'image sociale. Les facteurs personnels et environnementaux doivent être pris en compte, car ils peuvent constituer des obstacles ou des facilitateurs pour les individus et en cela, influencer l'accessibilité de ces personnes aux apprentissages et permettre ou compliquer leur participation sociale. Le MDH-PPH de Fougeryrollas (Paré et al., 2015) constitue un modèle utile pour éliminer les facteurs environnementaux qui nuisent à une inclusion scolaire de qualité.

Dans un article d'Ebersold (2009), nous pouvons citer les éléments de définition de l'inclusion que nous avons relevés :

- ▶ **Accepter** les personnes présentant une déficience dans leur différence ;
- ▶ **Permettre** aux individus quelles que soient leurs différences de devenir membres de l'école et de s'impliquer dans la société ;
- ▶ **Développer** des compétences scolaires, relationnelles et sociales, en favorisant l'adhésion de l'élève aux objectifs éducatifs, tout en l'impliquant dans le processus éducatif ;
- ▶ **Garantir** un enseignement de qualité pour tous ;
- ▶ **Viser** l'égalité des chances et une « école pour tous ».

### 2.2.5 Schéma représentant les conditions de l'inclusion selon Tremblay (2012)

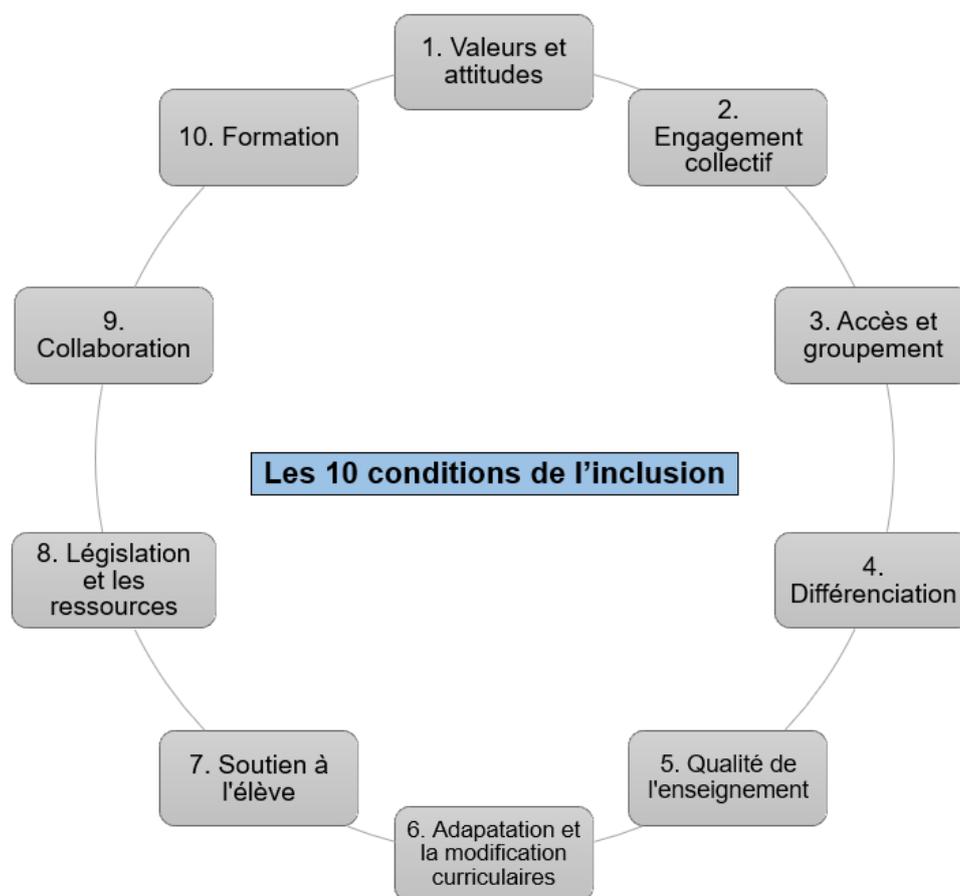


Illustration 1 : Les conditions de l'inclusion selon Tremblay (2012)

Même si ces deux concepts se situent à un croisement et que l'on parle de plus en plus d'inclusion au détriment de l'intégration, c'est le terme d'intégration scolaire qui reviendra dans ce travail de mémoire. En effet, les élèves interrogés font partie d'une école proposant un système intégratif et non pas inclusif. Ce système inclusif est novateur et en plein développement.

### 2.2.6 Impact de l'intégration / inclusion

Thériault (2007) a mis en évidence différents bénéfices et apports du système intégratif pour les camarades accueillant un élève à besoins éducatifs particuliers au sein de leur classe, notamment :

- ▶ Développer des valeurs associées à l'intégration comme le respect, l'égalité, la valorisation, la confiance en soi, l'entraide, la coopération, la solidarité ;
- ▶ Favoriser une plus grande ouverture quant aux différences des autres ;
- ▶ Encourager la prise de conscience que tous les enfants sont différents ;
- ▶ Entraîner un niveau plus grand de tolérance.

Selon les propos de Nicole-Dirac (2002), il est souvent surprenant de remarquer la qualité du travail et le nombre de réponses que l'élève en situation de handicap est dans la capacité de fournir. Ce dernier développe ses propres compétences, ses difficultés évoluent en fonction de ses apprentissages et l'élève découvre et s'essaie à de nouveaux comportements expérimentés au contact de ses camarades.

Nicole-Dirac (2002) explique dans son article qu'après plusieurs années de mise en pratique de l'« École pour tous », les constats effectués sont très positifs. En effet, les enfants en situation de handicap ainsi que les intervenants ne sont plus isolés. Ce système entraîne une bienveillance et favorise l'acceptation des enfants en situation de handicap par leurs camarades de classe.

De plus, les élèves intégrés ont nettement plus d'occasions de parvenir à de meilleurs résultats scolaires ou sociaux, car ils se retrouvent en contact avec des enfants dont les aptitudes sont plus élevées. En outre, aucune portée négative n'a pu être évaluée concernant les apprentissages scolaires de leurs pairs. Au contraire, ces derniers ont l'opportunité d'être exposés à la différence et prennent alors conscience que chaque individu est différent. Ils renforcent alors de nouvelles qualités telles que la tolérance, la solidarité, la valorisation, gagnent en maturité et deviennent plus responsables.

Cette observation se retrouve dans les conclusions de différentes recherches mentionnant qu'aucune étude sur l'intégration n'a mis en évidence d'influence négative au sujet des apprentissages scolaires et sociaux (Doudin, Baumberger, Moulin et Martin, 2007).

De plus, l'analyse des résultats d'un projet de recherche sur l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle a permis aux chercheurs la création d'un tableau que nous vous présentons ci-dessous démontrant, d'une part, les apports pour l'élève en situation de handicap, mais également les bénéfices pour l'ensemble de la classe (Dessemontet, Benoit & Bless, 2014).

**Tableau 1 : Apports de l'intégration (Dessemontet, Benoit & Bless, 2014)**

Effets positifs sur l'élève intégré	Effets positifs sur les camarades de classe
Autant ou plus de progrès dans les apprentissages scolaires que leurs pairs fréquentant une classe ou école spéciale	Apprentissage et développement non entravés
Moins de déracinement social	Apprentissage de la différence, de la tolérance, de la sollicitude, de la compassion, de l'aide

Moindre stigmatisation	Les interactions avec des pairs différents augmentent la confiance en soi et l'estime de soi des élèves sans difficultés
Meilleur développement des compétences sociales par une diversification et une densification des relations	Dépassement des peurs et stéréotypes, développement de nouvelles valeurs, d'attitudes plus positives vis-à-vis des personnes en situation de handicap et d'une tolérance accrue face aux différences
Dédramatisation du handicap ou de la déficience intellectuelle	
Stimulation plus forte	

Ainsi, les résultats d'une recherche qualitative dirigée dans six classes du canton de Fribourg durant l'année 2006-2007 menée par Noël Isabelle, formatrice HEP de Fribourg vont exactement dans ce sens (Noël, 2010).

En effet, du côté des élèves de la classe qui se retrouvent en compagnie d'un pair en situation de handicap, les principaux apports mis en évidence consistent à adopter des réactions plus positives vis-à-vis de la différence en général et des modifications pédagogiques répondant aux besoins spécifiques de l'enfant en situation de handicap qui profitaient également aux apprentissages de l'ensemble des élèves.

Les caractéristiques personnelles de l'enfant en situation de handicap sont des éléments importants à prendre en compte pour son intégration et la place qu'il occupe au sein de la classe. De manière générale, la majorité des enseignants observent que les réactions et comportements de l'ensemble du groupe ne diffèrent pas envers leur camarade en situation de handicap.

Les bénéfices de l'intégration se situent également dans l'apprentissage du respect et de la compréhension de la différence, ainsi qu'au développement de qualités telles que l'écoute, la patience, la tolérance et l'ouverture. Aucun impact négatif n'a été mesuré, bien au contraire, la plupart des élèves de la classe profitent des adaptations pédagogiques mises en place, notamment la mise à disposition de matériel, le tutorat, l'échange de stratégies et la mise en commun. De plus, un impact positif important relevé est celui de la collaboration avec l'enseignante spécialisée qui a permis l'élaboration de dispositifs didactiques efficaces ainsi qu'une meilleure gestion de classe.

En conclusion, le système intégratif contribue à valoriser les différences et conduit à une vision plus positive des personnes en situation de handicap et de leur inclusion dans la société.

Il est également essentiel de rappeler que la présence d'un enseignant spécialisé est un intérêt précieux, d'une part pour l'élève intégré, mais également pour l'ensemble du groupe-classe ainsi que pour l'enseignant titulaire (Noël, 2010).

### **2.2.7 Pratique dans les écoles valaisannes**

Dans le but de comprendre comment l'intégration a gagné du terrain au sein des écoles valaisannes, il nous semblait indispensable de présenter préalablement un bref historique de son évolution.

#### ***Concept d'une « École pour tous » – Lancement du projet en 1989***

*« En Valais, nous avons eu la chance de disposer de bases légales comme le souligne S. Pillet, conseillère pédagogique de l'Office de l'enseignement spécialisé (2006), et surtout, une volonté politique qui permette que la pédagogie spécialisée s'intègre aux structures de l'enseignement ordinaire. »* (Nicole-Dirac, 2002, p.27)

Selon les propos tenus par Nicole-Dirac Sylvie (2002), le projet d'une "École pour tous" a pu voir le jour grâce notamment à l'Association des parents d'enfants handicapés, le directeur des écoles de Martigny M. Jean-Pierre Crettons et la contribution de plusieurs enseignants. Ainsi, une convention a pu être signée le 11 mai 1989 et ce sont les premiers élèves qui débute ce projet dès la rentrée scolaire suivante.

En effet, scolariser un élève en situation de handicap en classe dite ordinaire est désormais un droit légitime et nous parlons dès lors plus d'une "notion d'intégration", mais plutôt d'un concept d'"École pour tous" que M. Jean-Pierre Cretton, Directeur des écoles de Martigny résume de cette façon : *« les élèves en situation de handicap qui partagent avec nous les mêmes émotions et la même humanité nous ressemblent en tous points si l'on accepte les difficultés particulières qu'ils éprouvent dans certains domaines bien spécifiques. »* (Cité par Nicole-Dirac, 2002, p.26)

Le concept d'une "École pour tous" met hors-jeu le concept intégratif ou séparatif. En effet, Nicole-Dirac (2002, p.27) nous amène à passer directement de la question *« de quel droit peut-on exclure un élève de l'école ordinaire ? »* à la véritable question que nous devons nous poser : *« comment répondre aux besoins spécifiques de ces élèves dans les domaines dans lesquels ils sont différents, c'est-à-dire dans les domaines où ils éprouvent des difficultés bien réelles. »* (Nicole-Dirac, 2002, p.27) Dans cette idée, l'école se transforme en lieu d'apprentissage pour tous les enfants sans exception ni discrimination tout en satisfaisant leurs besoins tant éducatifs, sociaux que pédagogiques.

### 2.2.8 Création et organisation des Centres pédagogiques spécialisés (CPS)

Dès 1994, de nombreuses communes soutiennent ce même modèle scolaire et cherchent à organiser et unir leurs efforts pour tendre vers ce concept d'une « École pour tous ». Selon la convention du 11 mai 1989, les élèves en situation de handicap qui habitent dans les communes avoisinantes iront dès lors à l'école se trouvant dans leur ville ou village d'établissement, tout en restant attachés à la commune de Martigny.

La Direction des écoles a récemment désigné une responsable pédagogique pour, d'une part, garantir un soutien pédagogique, mais également réaliser les démarches administratives. Afin d'assurer cette politique de régionalisation, les enseignants spécialisés ainsi que les partenaires thérapeutiques se livreront à leurs prises en charge au sein des établissements scolaires des élèves en situation de handicap.

Dès 2003, l'État du Valais délègue aux communes de Monthey et de Sierre, la responsabilité scolaire et éducative des élèves de la région se trouvant en situation de handicap. *“Dès 2009, la philosophie de la « non-séparation » s'étend dans tout le canton, aboutissant à la création des Centres pédagogiques spécialisés (CPS) au sein des villes valaisannes de Sion, Viège et Brigue.”* (Nicole-Dirac, 2002, p.27)

La mission principale des CPS est de répondre aux besoins des enfants au bénéfice de mesures scolaires particulières. *“Cette définition correspond aux mesures renforcées de pédagogie spécialisée définies dans le cadre de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007.”* (Nicole-Dirac, 2002, p.28) Le mandat des CPS consiste d'une part à promouvoir le mouvement de « non-séparation » de ces élèves, ainsi que tenir pleinement compte de leur différence en garantissant de répondre à leurs besoins particuliers au moyen de *“projets pédagogiques et pédaگو-thérapeutiques.”*

Afin d'atteindre leurs objectifs, *“les CPS sont organisés en deux secteurs : un secteur pédagogique, relevant de la responsabilité de l'Office de l'enseignement spécialisé, et un secteur pédaگو-thérapeutique, relevant de la responsabilité clinique du Service cantonal de la jeunesse (SCJ), “qui délègue le Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent (CDTEA).”* (Nicole-Dirac, 2002, p.28).

## 2.3 Le handicap

Dans ce chapitre, nous vous proposerons plusieurs définitions du handicap qui ont évolué au fil du temps, notamment celle choisie par l'OMS (1985), puis de la CIF (2001), de Belmont &

Vérillon (2003). Puis, nous décrirons différentes appellations et notions concernant le concept de handicap qui lui, se trouve également en constante évolution.

### **2.3.1 Définitions**

La définition du handicap est complexe. Les mots peuvent être piégeux. La notion de handicap peut évoluer, elle dépend de divers facteurs et contextes au sein desquels elle s'inscrit.

Le handicap se caractérise par une déficience, qui elle-même se caractérise *“comme la perte ou l'altération d'une fonction anatomique, physiologique ou psychologique. La déficience peut être mentale, sensorielle ou motrice”* (Louis & Ramond, 2006, p. 121).

Selon la définition de l'OMS, on parle de handicap lorsque la personne est limitée par les activités ou restreinte pour la participation à la vie sociale, à cause d'atteintes qui peuvent être continues ou irrémédiables d'une ou de plusieurs facultés physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou encore d'un trouble invalidant.

Nous avons décidé de lier les concepts d'intégration et d'inclusion. En effet, après de nombreuses lectures, nous avons pris conscience que ces termes étaient étroitement liés et variaient d'une définition à l'autre. Nous avons choisi d'analyser des situations liées au handicap relativement sévère, et, de notre expérience, nous pouvons constater que l'on ne peut pas toujours parler d'inclusion. Nous avons décidé de partir des représentations des élèves de la classe ordinaire afin qu'ils puissent s'exprimer sur leur vision de l'élève intégré. Nous avons décidé de rajouter une dimension émotionnelle à ce travail, car, au fil de nos lectures, nous nous sommes rendu compte que l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école ordinaire n'était pas toujours simple et provoquait chez les autres élèves de nombreuses réactions émotionnelles, parfois liées à de la peur, de l'incompréhension, ou encore de la jalousie envers l'élève vers qui l'attention de l'adulte se dirige le plus souvent. Cette dimension nous intéresse vivement et c'est la raison pour laquelle nous souhaitons mettre en lien les ressentis qui sont liés à l'intégration d'un élève en situation de handicap sévère.

### **2.3.2 Bref historique du handicap**

Avant le XVI<sup>e</sup> siècle, le handicap était associé à une faute et était signe de colère des Dieux. Pour s'en protéger, la solution était de les rejeter et de les abandonner.

C'est entre le XVI<sup>e</sup> et le XIX<sup>e</sup> siècle que la médecine a progressé et que les chercheurs ont découvert les mécanismes de l'hérédité. Les médecins cherchent les causes du handicap et culpabilisent les parents qu'ils considèrent comme responsables des problèmes transmis à leurs

enfants. Les enfants en situation de handicap sont soit rejetés, soit exhibés comme des curiosités, des phénomènes de foire.

Au XX<sup>e</sup> siècle, on peut voir la création des premiers centres de rééducation et de soins. Ces centres sont souvent situés très loin du domicile, dans des endroits isolés, et contribuent à un phénomène de marginalisation.

Des soins appropriés, dès la naissance, mettent beaucoup de temps à se mettre en place. Aucun potentiel de développement n'est mis en avant. À cette époque, ces enfants en situation de handicap (appelés débiles, fous, etc.) sont vus comme incorrigibles. Ils sont pris en charge dans des hôpitaux, mais ne bénéficient d'aucun suivi éducatif.

Ce très bref historique donne une idée sur la manière dont la distance des enfants s'est produite par l'école et à l'école. Des tests d'intelligence ont été développés et on sortait des classes les élèves différents pour les mettre dans des classes spéciales.

Aujourd'hui, les prises en charge ont évolué, l'enfant en situation de handicap ainsi que sa famille sont soutenus. Les possibilités d'évolution, d'action et de pensées sont reconnues, et la tendance se dirige vers l'intégration / inclusion. (Chanrion, 2006)

### 2.3.3 Définition de l'OMS (1985)

Des recherches effectuées par l'Anglo-Saxon Wood à partir de 1975 puis reprises par l'OMS à partir de 1985 permettront de déterminer trois niveaux distincts : la déficience, l'incapacité, et le désavantage social (Fuster & Jeanne, 2009) :

1. La déficience est une perte ou une anomalie portant sur un organe ou une fonction, correspondant à *l'aspect lésionnel du handicap* et affectant l'intégrité physique ou mentale de manière temporaire ou définitive ;
2. L'incapacité est l'absence ou la réduction de la capacité d'agir caractérisant la population normale. Elle se réfère à *l'aspect fonctionnel du handicap* ;
3. Le désavantage social résulte des deux notions précédentes et qui correspondent à la situation sociale de la personne mise face à un système de normes au sein de la vie ordinaire, que ce soit à l'école, au travail, dans la rue ou dans les déplacements, auxquelles elle se trouve dans l'incapacité d'y répondre entièrement.

Cette définition tridimensionnelle donnée dans les années 1980 par l'OMS n'est plus une description à caractère réducteur et stigmatisant, mais une description complexe donnant à la

personne la possibilité d'évoluer : *Le handicapé est un sujet dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie, ou d'un accident, en sorte que son autonomie et son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi se trouvent compromises.* » (Fuster & Jeanne, 2009, p.125).

Cette première classification internationale (dite CIH 1) a cependant été l'objet de critiques et de révisions périodiques, pour Fuster & Jeanne. (2009), la définition woodienne porte un accent trop important sur l'analyse des caractéristiques personnelles plutôt que sur les causes environnementales.

La définition qui primera ensuite (dite CIH 2, puis CIF) considère que le handicap se situe avant tout dans la conception qu'en a l'environnement et dans l'incapacité de celui-ci à accepter l'individu dans sa différence. Nous aspirons ainsi à une définition sociale, comme le souligne la Communauté européenne : « *Un handicap en tant que tel n'existe pas, mais est le produit d'une interaction constante entre un individu et son environnement.* » (Traité de l'Union européenne sur le statut des personnes handicapées, publié le 7 décembre 1995, cité par Belmont & Vérillon, 2003 p. 98,).

#### **2.3.4 Définition de la CIF**

La CIF (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé) se substitue à la fin du 20<sup>e</sup> siècle à la classification woodienne et permet de concevoir l'ensemble des facteurs caractérisant l'état de santé d'une personne. La prise en compte des facteurs sociaux, économiques et politiques faisant également du handicap une construction sociale, ne concerne plus uniquement les personnes handicapées, mais toute personne bien portante.

Belmont & Vérillon, (2003) présentent cette nouvelle classification proposant un nouveau schéma plus complexe que le dernier. En effet, c'est un schéma interdépendant mettant en lumière « *les trois niveaux des fonctions organiques, des activités et de la participation sociale. Ainsi, c'est le fonctionnement global de la personne, à ces trois niveaux, qui est mis en relation avec des facteurs contextuels, environnementaux et personnels.* » (Belmon & Vérillon, 2003, p.30)

La notion de handicap ne disparaît pas malgré tout, mais est intégrée au sein de ce schéma complexe touchant à l'intégralité des difficultés de santé. « *En résumé, le handicap est le résultat de l'interaction entre les incapacités qu'une personne peut connaître et l'inadaptation totale ou partielle de ce qui constitue son environnement* » (Belmont & Vérillon, 2003, p.30).

Cette nouvelle approche est importante particulièrement au sujet de l'insertion professionnelle où l'évaluation de l'aptitude d'une personne à travailler ne peut se réduire à l'unique prise en compte de l'incapacité physique, mais doit intégrer les dispositifs de compensation et d'adaptation à l'environnement.

De ce fait, la CIF inclut un contraste important entre la performance d'une personne handicapée qui est ce qu'elle peut effectuer en réalité et la capacité qui enveloppe ses potentiels et ce qu'elle pourrait réaliser avec des aides.

En remplaçant la notion de désavantage par celle de participation, nous nous situons à présent dans une finalité d'égalité des chances et non plus seulement d'équité.

### **2.3.5 Une question d'usage et d'appellation**

Dans l'usage de la langue française, nous jouons souvent de façon flottante sur deux tableaux. D'un côté, c'est l'usage commun de la notion qui est le plus couramment synonyme de « déficience », c'est dans ce sens que nous parlons couramment des personnes « handicapées ». D'un autre côté c'est l'usage en partie reçu des débats internationaux au sujet des classifications des handicaps qui met en lumière ce concept comme phénomène construit dans une situation donnée, c'est le « handicap de situation » (Belmont & Vérillon, 2003).

Ainsi, Vincent Assante (2000), *“comme rapporteur au Conseil économique et social, vise un modèle social du handicap et considère que « la formule (situation de handicap) (...) a pour objectif d'intégrer les conséquences d'un environnement dans l'appréciation des capacités d'autonomie d'une personne handicapée » (p. 2-5).”* *“Il rappelle qu'il s'agit toujours d'un produit de deux facteurs, d'une part une personne qui peut présenter une déficience, d'autre part « des barrières environnementales, culturelles, sociales, voire réglementaires, créant un obstacle que la personne ne peut franchir en raison de sa ou de ses particularités » (p.1-5). “Il ajoute que dans de tels cas, la personne subit une discrimination alors qu'à l'inverse, des aménagements de l'environnement (par exemple, un plan incliné pour une personne en fauteuil roulant) n'éliminent certes pas la déficience, mais suppriment la « situation de handicap » (Belmont & Vérillon, 2003, p.31).*

Henri Jacques Stiker (in Assante, 2002) défend complètement cette perspective : *« Cela entraîne aussi une forte cohérence avec la question de l'intégration scolaire ou plus largement sociale, dans la mesure où la notion de situation de handicap oblige la société et la puissance*

*publique, à modifier les situations, donc à intégrer, au lieu de catégoriser et d'aider seulement les individus* » (Belmont & Vérillon, 2003. p.31).

En conclusion, la formulation « personnes en situation de handicap » vise à prendre le dessus de manière progressive. L'ajustement du vocabulaire un changement de point de vue de la société sur le handicap. Ainsi, la personne n'est plus réduite à son handicap, mais est vue comme un individu dont l'une des particularités est un handicap que la société peut restreindre si elle tend à réduire les situations qui l'engendrent. Pour conclure, la notion de handicap est en constante évolution, tout comme le contexte social l'est également (Fuster & Jeanne, 2009).

### **2.3.6 Nouvelles notions de handicap**

Les révisions et les nouvelles notions de handicap conçues peuvent être appliquées dans le domaine éducatif ou plus particulièrement scolaire, par exemple pour corriger le regard sur les enfants présentant une déficience ou une maladie. Non plus les cataloguer comme tels ni envisager des orientations spéciales à leur égard, mais davantage les considérer parmi les autres, avec leurs différences et en adaptant le contexte éducatif. Belmont & Vérillon (2003, p.32) se questionnent alors : « *Faut-il encore aller plus loin, gommer toute référence au « handicap », y compris dans la formule situationnelle précédente ?* ».

Pour Thériault (2007), ce sont des enfants d'abord et avant tout. Des enfants comme les autres qui ont des besoins particuliers. L'expression « *enfants avec des besoins éducatifs particuliers* » indique, d'une part, que l'enfant est un être comme les autres et, d'autre part, manifeste une certaine réalité : il éprouve des besoins qui sont particuliers et différents des autres enfants du groupe d'âge auquel il appartient.

*“L'expression « besoin éducatif particulier » a précisément été avancée en Grande-Bretagne dans le rapport Warnock (1978) pour se substituer au « handicap ». (Belmont & Vérillon, 2003). Elle a ensuite été précisée dans l'Éducation Act de 1981. « Selon les arguments avancés, le « handicap » comme notion médicalisante ne nous dit rien des capacités ou des difficultés pédagogiques de l'élève concerné ».* (Belmont & Vérillon, 2003 p.31)

Au contraire, selon Belmont & Vérillon (2003), envisager les « besoins éducatifs particuliers » se reporte d'une part à « démedicaliser » les possibilités d'action et à mettre l'accent sur les probables difficultés d'apprentissage, peu importe les causes possibles (déficience, maladie, milieu social, etc.), mais également concevoir les élèves à besoins spécifiques et leurs camarades comme un groupe homogène.

## 2.4 Les émotions

Le handicap laisse rarement indifférent. Accueillir un élève au sein de sa classe avec un handicap plus ou moins sévère peut provoquer chez les autres élèves diverses émotions. Nous tenterons tout au long de ce travail de voir ce que les enfants connaissent du handicap, ce qu'ils croient savoir ainsi que les émotions déclenchées chez eux lorsqu'ils sont en contact avec un camarade en situation de handicap. Comme le mentionne Elisabeth (2010), les émotions sont quelque chose de spontané. Il est difficile de mesurer les émotions ainsi que leurs conséquences. Chaque être humain peut réagir différemment face à un même événement, en raison de sa mémoire émotionnelle. Les émotions peuvent permettre de marquer plus fort un événement dans la mémoire et de lui donner une valeur positive ou négative. L'auteur met en lumière la différence entre la sympathie, qui est le fait de ressentir avec l'autre, de se mettre à la place de l'autre et de ressentir ses émotions, et l'empathie, qui est à la base de la prise en charge psychologique, et qui comprend la capacité de pouvoir comprendre l'état émotionnel de l'autre sans se laisser submerger par cet état.

Selon le psychiatre Nicolas Georgieff, l'enfant est par nature empathique, mais la question qu'il faut se poser c'est " Qu'est-ce qu'il fait de cette empathie ?" Dès qu'un enfant voit un autre enfant souffrir par exemple, il le percevra. L'empathie se révélera naturelle et de manière spontanée. En revanche, l'apprentissage de cette valeur empathique résulte d'un produit de l'éducation. Plus un enfant bénéficie d'empathie de la part des adultes, plus il va développer sa capacité d'empathie, que ce soit pour autrui ou pour soi-même.

Les émotions de base apparaissent lorsque la personne doit faire face à un stimulus. Il existe des émotions secondaires (ou sociales) qui permettent de se construire une "façade" afin de pouvoir évoluer en société. Ces émotions se construisent selon les expériences vécues et selon l'éducation. Braconnier (1996) stipule le fait que les émotions sont montrées différemment par les hommes et les femmes, et que les femmes verbalisent davantage, alors que les hommes ont plutôt tendance à les éviter.

Durant notre travail, nous tenterons de faire ressortir les différentes émotions ressenties par les élèves de la classe ordinaire face au handicap, afin qu'ils puissent les verbaliser avec leurs propres mots.

### 2.4.1 Définitions émotions

Comme nous l'expliquent Couzon et Dorn (2011), une émotion est un état affectif. Cet état peut être constitué de sensations physiques qui peuvent être plaisantes ou non et liées à un élément

déclencheur. Une émotion survient donc toujours à la suite d'un événement. Une émotion est un changement d'état qui intervient sur les niveaux, moteur et neurophysiologique. Elle se passe rapidement et disparaît vite. Notre réaction face à celle-ci est très rapide. Si l'on s'intéresse à la racine du mot "émotion" nous pouvons relever le préfixe latin *ex* qui signifie sortir, ainsi que le radical *movere*, qui équivaut au mouvement. Ainsi, en rassemblant ces deux mots, nous pouvons dire qu'une émotion est un "*mouvement qui va vers l'extérieur*". Ce mouvement est prouvé, car lorsque nous ressentons une émotion, notre corps réagit se met en "mouvement" autant à l'intérieur qu'à l'extérieur.

Selon l'anthropologue Ekman (1972) il existe six émotions fondamentales qui existent dans chaque culture et qui sont reconnaissables de manière universelle par leurs mimiques. Ces six émotions sont les suivantes : la colère, la peur, le dégoût, la joie, la tristesse et la surprise. Les émotions se manifestent d'au moins trois façons différentes :

- ▶ **Une réaction physiologique** : Par exemple : le sourire lorsque l'on est joyeux ainsi que le plissement des yeux ;
- ▶ **Une manifestation comportementale** : La colère avant l'agression ou la peur avant la fuite. Par exemple l'agression ou la fuite en réponse à la colère ou la peur ;
- ▶ **Une manifestation subjective** : C'est le ressenti, agréable ou non, qui accompagne l'émotion.

Lelord et Christophe (2001), définissent l'émotion comme un mouvement, une transformation qui survient par rapport à un état initial. Lorsque l'on ressent une émotion, elle est associée à des phénomènes physiques (souvent le cœur qui bat plus vite, la sudation, etc.). L'émotion nous agite aussi au niveau de l'esprit, car nous modifions notre manière de penser et elle peut nous troubler. L'émotion est toujours associée à un événement, présent ou passé.

Cherret de la Boissière et Delabroy (2012) démontrent qu'une émotion se déclenche suite à un stimulus qui peut se présenter des deux façons suivantes :

- ▶ **Stimulus externe** : Lorsque le facteur qui provoque l'émotion nous vient de l'extérieur, de l'environnement, des attitudes des gens que l'on côtoie, d'un bruit qui nous surprend, de l'appréhension d'un danger, du travail mal fait d'un collègue qui nous rend en colère, etc.

- ▶ **Stimulus interne** : Le fait de penser à quelqu'un où de se remémorer un souvenir peut déclencher une émotion.

L'émotion est donc une réaction qui survient subitement et qui a des conséquences au niveau physiologique, cognitif et comportemental.

#### 2.4.2 Différence entre homme et femme

Petitcollin (2003) nous confirme qu'il existe une différence entre hommes et femmes dans l'expression des émotions dans notre société. En effet, les petites filles et les petits garçons sont parfois élevés différemment au niveau émotionnel. On peut bien souvent entendre, encore aujourd'hui, par exemple : « *tu es un petit garçon, tu ne dois pas avoir peur* ».

La manière dont les hommes et les femmes expriment leurs émotions peut être distinguée de manière assez précise. En général, les femmes ont tendance à verbaliser davantage leurs émotions alors que les hommes ont tendance à les cacher. Une femme qui exprime sa colère par exemple est directement caractérisée d'*excitée*, voire d'*hystérique*. Cette émotion est mal perçue et dévalorisante dans notre société.

Du côté des hommes, ils avouent volontiers qu'ils ne savent pas pleurer. Encore aujourd'hui, un homme est souvent jugé négativement lorsqu'il pleure en public. Les petits garçons apprennent à retenir leurs larmes, à ne pas pleurer dans la cour de récréation, de peur de se faire mettre à l'écart. Bien que les choses changent gentiment au niveau de notre société, ces différences peuvent toujours se faire ressentir.

Nous tenterons au fil de nos entretiens de confirmer ou non cette théorie.

#### 2.4.3 Utilité des émotions

Selon Petitcollin (2003), chaque émotion survient dans notre vie pour une raison bien particulière. Les émotions sont dotées d'une fonction, d'une information qui va nous être transmise par rapport à un événement vécu. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de gérer ses émotions non pas pour les contrôler ou pour les négliger, mais pour tenir compte du message qu'elles véhiculent. Savoir bien gérer ses émotions commence, dans un premier temps, par les connaître, et pouvoir ensuite les utiliser. Les émotions nous permettent de donner de la valeur, du sens, du goût aux choses qui nous entourent. Lorsque l'on ressent une émotion, cela nous sert à évaluer une situation, un objet. Les émotions peuvent être positives ou négatives, elles peuvent provoquer une satisfaction ou alors un rejet.

Couzon et Dorn (2011), dans leur ouvrage soulignent le fait qu'une émotion remplit sa fonction aux deux niveaux suivants :

- ▶ **Par rapport à soi-même** : Lorsque l'on ressent une émotion, c'est une indication au niveau du corps, l'émotion nous indique que quelque chose se passe, qu'il va y avoir une transformation. C'est à ce moment-là qu'il faut prendre en compte cette information afin de se préparer à ce qui va arriver, c'est une faculté d'anticipation. Si l'on a conscience de ses émotions, on agira donc de manière la plus bénéfique pour soi.
- ▶ **Par rapport à l'autre** : Le fait de discerner l'émotion de la personne qui se trouve en face de nous lors d'un échange permet d'adapter la communication en prenant en compte les signes montrés par le comportement de l'autre d'un point de vue des mimiques, des gestes, des comportements. C'est une faculté d'adaptation.

#### 2.4.4 La peur de la différence

Tout le monde souhaite être accepté par les autres, un désir d'être "normal". D'une manière générale, les différences peuvent faire peur. Elles peuvent susciter un rejet, ou même une exclusion. Comme le souligne Memmi (1982, p.7) « *être, c'est être différent* ». Bien que ceci soit admis du côté théorique, le droit à la différence ne va pas forcément de soi. La différence est tolérée, mais a ses limites et le risque d'exclusion est constamment présent. Exclusion qui devient une réalité lorsque l'autre personne se voit identifiée à son altérité. Dans le cas de l'intégration/inclusion scolaire, on peut prendre comme exemple un élève qui ferait du dessin pendant que les autres font des maths. Lorsqu'une personne n'a plus rien de semblable aux autres, il peut vite se sentir exclu.

Très souvent, la différence dérange. Comme le mentionne Geets (2003), le handicap peut toucher, il attire sur le point de la vulnérabilité, un corps différent peut attirer les regards, faire peur, impressionner.

Le mot "handicap" peut faire peur. Souvent, le handicap n'est pas bien connu. Très souvent, le handicap est associé au mot souffrance, et la souffrance de l'autre n'est pas facile à gérer. Souvent, bon nombre de personnes ne savent pas comment "*être face à la personne handicapée*". C'est vivre un "*tiraillement*" entre être gentil et compatissant, au risque de trop insister sur le handicap, ou alors de faire comme si de rien n'était, au risque du coup de ne pas reconnaître qui il est vraiment. C'est finalement la différence dont on a tendance à se méfier, car elle est liée à un domaine inconnu. Exclure une personne en situation de handicap peut être un réflexe qui permet d'éviter de devoir s'y confronter.

Le fait de reconnaître ce que l'on ressent et de mettre des mots sur les émotions que l'on vit face au handicap peut aider à mieux accepter la différence.

Comme le soulignent Marc et all. (1989), l'autre génère en nous l'inquiétude. Le contact à l'autre est souvent une source d'anxiété. Tout au long de notre vie, nous sommes confrontés à la différence, de manière plus ou moins flagrante. Les auteurs se posent la question de quel regard poser sur la différence, de comment la vivre et la faire vivre, comment la supporter et comment l'assumer.

La peur de l'autre est souvent une construction culturelle. Ce sont les contextes, l'environnement et la culture qui orientent les regards, les focalisent sur un attribut qui a une valeur négative.

La psychanalyse s'intéresse à la peur de la différence, elle met en lumière le fait que l'autre nous fait peur, car nous pourrions être cet autre. Freud propose une nouvelle éthique de ne pas intégrer l'étranger, mais de respecter son désir de vivre différemment, ce qui rejoint le droit à la singularité. L'approche psychanalytique ne sera pas développée de manière approfondie dans ce travail, car elle pourrait constituer, à elle seule, un mémoire professionnel.

Nous tenterons, tout au long de notre travail, d'observer si les enfants ressentent de manière intense cette différence et ce qu'ils ressentent face à la différence et au handicap.

## **2.5 Les effets de l'inclusion scolaire sur les autres élèves de la classe**

Différentes études réalisées par Doudin, Curchod - Ruedi & Baumberger (2009) soulignent le fait que maintenir à l'école des élèves à besoins éducatifs particuliers ne dégrade pas les apprentissages des élèves sans difficultés. Le fait d'inclure un élève à l'école ordinaire permettrait à l'élève en situation de handicap de pouvoir développer des compétences scolaires et sociales.

L'ouvrage de Noël (2009) le confirme. Son étude se base principalement d'un point de vue des enseignants qui pratiquent l'intégration d'élèves en situation de handicap et mentionne le fait que l'intégration ne révèle aucun d'effet négatif sur ses camarades ou sur l'enfant lui-même, mais à l'inverse, cela permet aux autres élèves d'élargir différents aspects tels que les apprentissages du respect de la différence, de la collaboration, etc.

Le même auteur affirme cependant qu'un bon nombre d'enseignants ainsi que de parents peuvent ressentir une peur que l'élève en situation de handicap soit un frein à la progression des autres élèves de la classe ordinaire.

Nous avons donc souhaité vérifier ces propos en donnant la parole aux élèves de la classe ordinaire afin de nous faire une idée de leurs représentations de l'intégration et du handicap et de définir les effets de l'intégration sur les élèves de la classe ordinaire.

Comme le mentionne Noël (2009), l'étude est basée principalement du point de vue des enseignants. Il nous tenait à cœur de pouvoir connaître l'avis des élèves afin de vérifier ces propos en interrogeant directement les camarades qui vivent au quotidien avec un élève ayant des besoins différents. De plus, comme plusieurs auteurs soulignent le fait que la présence d'élèves ayant des difficultés ne péjore pas les apprentissages des autres élèves, nous souhaitons aussi donner la parole aux élèves, ceci afin de vérifier si ces propos sont aussi partagés par les élèves eux-mêmes ou s'ils viennent uniquement des enseignants et des chercheurs. Nous n'avons pas trouvé de recherches réalisées auprès des autres élèves, raison pour laquelle nous avons décidé de nous lancer le défi de l'effectuer, même si cela reste à une modeste échelle (échantillon restreint).

### 3 PROBLÉMATIQUE

---

#### 3.1 Question et objectifs de la recherche

Nos différentes discussions et observations auprès de nos élèves nous ont amenées à la question de recherche suivante :

**« Quels sont les représentations et les ressentis des élèves d'une classe ordinaire concernant l'intégration d'un élève en situation de handicap accueilli au sein de leur classe ? »**

Un certain nombre d'autres questions nous interpellent également, bien qu'étroitement liées à notre question de départ :

- ▶ Comment les élèves de la classe ordinaire définissent-ils le handicap et l'intégration ?
- ▶ Quels sont les facteurs influençant les ressentis et les représentations des élèves des classes ordinaires par rapport à l'intégration d'un élève en situation de handicap au sein de leur classe ?
- ▶ Comment les élèves de la classe ordinaire perçoivent-ils les besoins de leur camarade en situation de handicap ?
- ▶ Quelles sont les émotions vécues par les élèves de la classe ordinaire par rapport à l'intégration d'un élève en situation de handicap au sein de leur classe ?
- ▶ Quelles sont les émotions vécues par les élèves de la classe ordinaire face à un camarade en situation de handicap qui est exclu de la classe ?
- ▶ Quels sont les avantages et les limites de l'intégration d'un élève en situation de handicap pour les élèves de la classe ordinaire ?

## 4 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

---

### 4.1 Population

Dans le but de connaître les représentations et les ressentis d'élèves de classe ordinaire par rapport à leur camarade en situation de handicap, nous avons décidé de réaliser des entretiens semi-dirigés dans le cadre d'une démarche qualitative.

Comme le souligne Kaufmann (2001, p.16) « *la constitution de l'échantillon est à juste titre une des pièces maîtresses de l'entretien standardisé. [...] L'analyse de contenu ayant lieu en surface, la validité des résultats dépend en effet pour beaucoup de la qualité de l'échantillonnage.* ».

Dans une démarche qualitative, le choix de la population jouera un rôle essentiel, car l'analyse se basera sur les propos donnés par un échantillon de personnes. Il est donc primordial d'être vigilant et de choisir des personnes qui sont concernées par le sujet traité.

Nous avons choisi de nous focaliser sur les élèves de deux classes ordinaires d'une ville valaisanne, accueillant toutes les deux, une élève du CPS.

Afin d'avoir une idée globale des représentations de l'intégration et du handicap ainsi que des émotions vécues face au handicap, nous avons interrogé 12 élèves de deux classes différentes, 7 filles et 5 garçons. L'interrogation a porté sur des élèves de 6H, puis des élèves de 8H.

Tous les entretiens ont été réalisés dans le courant du mois de décembre 2020.

Ci-après, un récapitulatif global des élèves interrogés qui sera réutilisé dans l'analyse de nos résultats.

#### *Première classe interrogée*

Élèves	Sexe	Âge	Degré Harmos
Élève 1 : E11 (K)	Garçon	9	6H
Élève 2 : E12 (T)	Garçon	9	6H
Élève 3 : E13 (A)	Garçon	10	6H
Élève 4 : E14 (L)	Fille	10	6H
Élève 5 : E15 (G)	Fille	10	6H
Élève 6 : E16 (G)	Fille	9	6H

*Deuxième classe interrogée*

Élèves	Sexe	Âge	Degré Harmos
Élève 7 : EI7 (A)	Garçon	11	8H
Élève 8 : EI8 (E)	Fille	11	8H
Élève 9 : EI9 (M)	Fille	12	8H
Élève 10 : EI10 (A)	Garçon	11	8H
Élève 11 : EI11 (L)	Fille	12	8H
Élève 12 : EI12 (C)	Fille	11	8H

**4.2 Méthode d'analyse.**

Dans le cadre de notre travail, nous avons décidé d'utiliser la méthode dite "compréhensive", en faisant passer des entretiens semi-dirigés aux élèves. Nous avons créé un canevas d'entretien afin d'avoir un fil rouge et d'orienter les questions. Nous avons cependant laissé les élèves parler librement du sujet abordé tout en rebondissant sur d'autres questions lorsque l'occasion se présentait.

Il nous paraissait primordial de ne pas perdre de vue nos objectifs pour ainsi répondre à notre question de recherche et d'éviter de nous disperser, tout en laissant une liberté d'expression aux élèves.

Nous avons dans un premier temps préparé une grille d'entretien nous donnant une structure générale. Dans un second temps, nous avons trié et organisé nos questions pour établir des liens avec notre cadre théorique et de nous rapprocher au plus près des différents thèmes que nous souhaitions analyser tout au long de notre travail de mémoire.

Nous avons finalisé notre grille puis l'avons testée avec un enfant qui ne faisait pas partie de notre recherche. Nous avons ensuite pu remarquer que certaines questions se répétaient et que certains concepts restaient flous pour certains enfants. Nous avons donc simplifié notre canevas pour obtenir une grille finale que nous avons utilisée comme base (la grille figure en annexe).

Nous avons demandé l'accord des parents et des enseignants afin de pouvoir enregistrer les entretiens à l'aide d'un dictaphone puis de les retranscrire (une retranscription figure en annexe).

Comme, pour ce travail, nous sommes deux étudiantes, nous avons décidé de nous organiser comme suit : une personne menait l'entretien avec l'élève et la deuxième prenait quelques notes / mots-clés. Nous relançons régulièrement les entretiens en fonction de ce que l'élève nous disait.

## 5 RÉSULTATS

---

### 5.1 Contexte – Situations d'inclusion vécues par les élèves

Nous avons décidé de réaliser nos entretiens au sein de deux classes différentes dans une ville du canton du Valais. Nous avons volontairement choisi deux tranches d'âges différentes (degrés 6H et 8H) afin de pouvoir comparer les différents résultats.

Au sein de chacune des deux classes est accueillie une élève en situation de handicap relativement sévère, plusieurs jours par semaine. Nous avons réalisé une base d'entretien nous permettant de suivre un canevas et d'avoir un fil rouge. Nous nous sommes cependant laissé une marge de manœuvre au fil des entretiens en fonction des élèves, et selon les propos des enfants.

Les entretiens se sont déroulés dans une salle d'appui et nous avons accueilli chaque enfant individuellement, les uns après les autres.

Nous avons travaillé avec différents supports (voir pages suivantes) afin d'illustrer nos questions. De plus, nous avons préparé des cartes "émotions" que nous avons présentées aux élèves et qui ont guidé les questions traitant des émotions vécues face à la différence de leur camarade en situation de handicap.

Tous les élèves interrogés vivent l'intégration au quotidien et nous leur avons laissé la liberté d'expression. Nous avons pris un temps avant chaque entretien pour leur expliquer que tous les propos seraient uniquement utilisés pour notre recherche et ne seraient transmis nulle part ailleurs, qu'ils pouvaient dire ce qu'ils pensaient sans aucun jugement et qu'aucune réponse n'était considérée comme fausse. Nous avons dû insister sur cette introduction, car nous avons remarqué que certains élèves ont dans un premier temps émis une certaine réserve, peut-être par inquiétude que leurs propos soient retransmis et/ou qu'un jugement soit émis. Poser le cadre en préambule nous paraissait être primordial et nous avons pu obtenir des réponses très spontanées, riches et variées.

Nous allons dans les prochaines sections retranscrire, au travers des paroles des élèves, les différents concepts de base issus de notre cadre théorique. Des liens avec le cadre théorique seront régulièrement réalisés dans le but d'analyser chaque partie de nos questions de recherche à la base de l'étude.

## 5.2 Définition du handicap selon les élèves

Être handicapé pour moi c'est : *« Avoir un problème, de pas pouvoir faire comme les autres, ou si je suis sur un fauteuil je ne pourrai peut-être pas marcher, et de parler aussi, d'avoir des réactions bizarres des fois aussi. »* Alain, (11 ans).

*« C'est des gens qui ont des difficultés. Des difficultés qu'on ne rencontre pas tous les jours, que pour nous c'est super simple, mais que pour eux c'est très difficile. »* Lana (12 ans).

*« D'être handicapé c'est avoir un problème physique ou mental où on a besoin d'aide. »* Mallory (12 ans).

Les élèves perçoivent le handicap comme étant un problème ou une difficulté. Selon leurs propos, la personne en situation de handicap n'a pas les capacités de faire comme les autres et elle a besoin d'aide pour y parvenir.

Leurs éléments de définition peuvent être mis en parallèle avec la définition de l'OMS de 1985 qui a déterminé trois niveaux distincts, dont l'incapacité. (Fuster & Jeanne, 2009) Ainsi, l'incapacité présentée par l'OMS est l'absence ou la réduction de la capacité d'agir caractérisant la population normale.

De plus, certains élèves ajoutent la notion d'accident grave qui peut survenir au cours de la vie et qui peut laisser des séquelles définitives comme l'explique Gaya, (10 ans) : *« Être handicapé ça veut dire qu'on a eu un accident dans notre vie et qu'on peut plus la guérir. Quand on est né on peut être aussi handicapé. »* Ou encore Gaëlle, (11 ans) : *« Pour moi je pense c'est avoir un problème dans la vie, des problèmes depuis la naissance ou des accidents très graves. »*

Ci-dessous vous est proposée une définition qui reprend tous les éléments de la définition du handicap donnés par l'ensemble des élèves :

Être handicapé c'est :

*« Avoir un problème dans la vie, physique ou mental et qu'on peut plus guérir.*

*C'est de pas pouvoir faire comme les autres et d'avoir des difficultés à faire des choses qui sont super simples pour nous, par exemple avoir besoin d'aide pour se concentrer, besoin de silence et d'aide pour travailler.*

*Ceux qui sont en fauteuil et qu'ils peuvent pas marcher ni courir.*

*C'est avoir des réactions bizarres des fois, par exemple quand elle fait des crises elle se met par terre. »*

### **5.2.1 Le regard vis-à-vis de la différence**

À la question : « Pourquoi sont-ils différents ? », les élèves répondent : « *Ben leur handicap, mais ça change rien en fait ! Ça veut pas dire qu'ils sont handicapés qu'ils peuvent rien faire comme moi. Même si ils ont un handicap ils sont comme nous, ils sont vivants, ils sont heureux.* » Alain, (11 ans).

*« Elle est handicapée, moi pas, et physiquement il y a beaucoup de différences aussi, et en fait je sais même pas si on peut vraiment dire qu'elle est différente puisque je sais pas ce qu'elle pense. Si ça se trouve on est exactement la même chose, mais elle, elle arrive pas bien à le prouver. »* Lana, (12 ans). Ou encore : « *Juste qu'elle est en chaise roulante et qu'elle utilise pas très bien ses mains.* » Kevin, (10 ans) et : « *Ils peuvent pas faire la même chose que nous, comme la gym, les mathématiques.* » Gaya, (10 ans).

En résumé, les élèves perçoivent la différence principalement à travers l'aspect visuel, en observant des différences physiques et/ou des déplacements dans une chaise roulante, mais également, car ils ne parviennent pas à effectuer les mêmes tâches ou activités.

Nous leur avons ensuite demandé si certains enfants ont des difficultés à réaliser certaines choses. Deux enfants nous ont alors répondu spontanément : « *Oui, ben d'accepter quelqu'un qui est handicapé et de la voir peut-être.* » Alain, (12 ans). « *Accepter quelqu'un handicapé. Moi aussi au début je croyais que les handicapés pouvaient rien faire et maintenant j'ai accepté Jules. Il peut tout faire il faut juste qu'il croie en lui. En voyant Jules faire du sport, du patin, du ski, de la luge tout ça, ça m'a ouvert et pis maintenant je suis très bien avec les handicapés. J'ai un tonton handicapé et je fais des trucs avec, des fois je vais chez lui et je lui fais à manger.* » André, (12 ans).

Certains autres ne pensent pas du tout à leur camarade en situation de handicap lorsqu'on leur demande qui, dans la classe, est le plus différent d'eux-mêmes ; ils parlent plutôt de leurs propres difficultés comme Arthur, (11 ans) : « *Moi, aux ACM, parce que j'ai les mains mouillées à chaque fois, j'ai les mains moites.* » ou à des élèves qui présentent des difficultés moins importantes : « *Jules est souvent dans la lune, il a de la peine à se concentrer. Gabriel il met plus long à écrire.* » Carla, (11 ans).

### 5.3 Définition de l'intégration selon les élèves

Être intégré pour moi c'est :

« Être dans la classe et faire partie de la classe, avoir sa place. » Alain (12 ans).

« S'intégrer c'est par exemple quand on se trouve des amis, on arrive à avoir sa place dans la classe, être compris par tout le monde. » Théo, (11 ans).

Les élèves perçoivent l'intégration selon l'un des types d'intégration de Thériault (2007), soit l'intégration sociale. Ainsi, l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers est non seulement présent physiquement, mais il se joint activement à la vie sociale, aux activités, aux interactions et fait partie intégrante de la classe.

Les discours de l'ensemble des élèves ayant participé à l'enquête se rejoignent pour mettre en avant leur opinion positive face à l'intégration de leur camarade en situation de handicap : « Je trouve bien qu'elle puisse venir à l'école comme les autres parce que c'est pas parce qu'elle a un handicap qu'elle peut pas apprendre. » Arthur, (11 ans).

« Elle rencontre des gens avec qui elle peut parler, se diversifier, elle peut étudier et savoir des choses pour avoir un avenir. » Maé, (11 ans).

« Même si elle peut pas tout faire, elle peut faire des choses, c'est mieux que de rester à la maison à s'ennuyer et à rien faire, ici elle peut faire des bricolages, des jeux, etc. » Carla, (11 ans).

Nous vous proposons ci-après un résumé reprenant tous les éléments de définition de l'intégration donnés par l'ensemble des élèves.

Être intégré c'est :

« Être dans la classe, faire partie de la classe et avoir sa place ;

Être ami avec tout le monde et que tu puisses facilement jouer et discuter avec tout le monde et ne pas être mis à l'écart ;

Être compris et accepté comme on est ;

Être aimé, soutenu et protégé. »

### 5.3.1 Une école pour tous

Certains élèves évoquent même des notions faisant référence à l'équité d'accès : « *Un handicap ça nous empêche pas de venir à l'école.* » Théo, (11 ans). « *Oui c'est bien, parce que c'est aussi des enfants et ils ont le droit de venir à l'école.* » Elisa (12 ans).

Ces éléments mis en avant se retrouvent dans un article de Sentenac, Pacoricona & Godeau (2016), qui explique que l'école doit offrir les mêmes possibilités d'apprentissages et constituer un lieu d'épanouissement et d'autonomie autant pour les élèves en situation de handicap que pour les élèves ne présentant aucun besoin éducatif particulier.

### 5.3.2 Limites de l'intégration

Lorsqu'on demande aux élèves de s'exprimer sur cette interrogation : « *serait-il préférable pour leur camarade de classe d'être dans une classe avec d'autres enfants en situation de handicap ?* », leurs avis restent nuancés : « *J'ai envie de dire les deux. Quelques jours avec les enfants handicapés, parce que j'ai envie de dire qu'il y aura plus de choses adaptées pour elle, mais qu'elle puisse aussi venir ici comme ça elle peut parler avec des gens qui sont pas handicapés.* » Lana (12 ans).

« *Ben après c'est un peu bien les deux parce que là-bas ce serait bien parce qu'elle rencontre des personnes du même genre, mais après c'est bien aussi qu'elle soit avec nous comme ça elle peut se diversifier.* » Maé (12 ans).

« *Je trouve que ce serait bien qu'elles aillent dans des classes avec des autres personnes qui ont un handicap comme ça ils font tous la même chose alors que dans notre classe elle fait pas la même chose que nous. Mais ça dépend de son avis, des fois elle peut être contente de notre classe.* » Léa, (11 ans).

Les discours de l'ensemble des élèves se rejoignent pour expliquer que le système intégratif est positif et apporte à leur camarade de classe les bénéfices relevés ci-dessus, cependant ils estiment qu'elle pourrait aussi fréquenter une classe spécifique et adaptée à ses besoins, accueillant d'autres élèves en situation de handicap.

### 5.3.3 Les apports de l'intégration

Les paroles de ces élèves vont exactement dans le sens Thériault (2007) qui a mis en évidence les bénéfices et apports du système intégratif :

- ▶ Développer des **valeurs** associées à l'intégration comme le respect, l'égalité, la valorisation, la confiance en soi, l'entraide, la coopération et la solidarité ;
- ▶ Favoriser une plus grande ouverture quant aux **différences** des autres et de les accepter ;
- ▶ Entraîner par conséquent un niveau plus grand de **tolérance**.

Les valeurs de partage et de solidarité mises en évidence par cet élève rejoignent les bénéfices observés par Thériault (2007). *« C'est bien qu'elles soient ici, d'un côté ils pourraient faire une classe handicap et pas handicap pour qu'ils soient tous pareils et il y aura pas des gens qui se moquent, mais aussi c'est bien d'être avec nous, on peut voir leurs difficultés et ceux qui partagent jamais pourraient commencer à partager, les aider, donc c'est un peu les deux. »* Théo, (11 ans).

La position de cette élève reflète également très bien les propos de Thériault (2007) qui met en avant cette notion d'ouverture à la différence. *« D'un côté c'est qu'elles soient avec nous et d'un autre ils peuvent se connaître entre eux. Mais c'est bien que les autres s'habituent à des personnes qui ont un handicap, à voir des personnes différentes. »* Elisa, (12 ans).

*« C'est mieux qu'elle reste en classe avec nous comme ça quand elle sera adulte il n'y aura pas les gens qui la regardent bizarrement. Quand elle est avec nous on s'amuse bien et à la gym c'est drôle parce qu'on l'encourage et tout, pis c'est vraiment bien qu'elle vienne avec nous. La première fois que je l'ai vue ça m'a fait bizarre et pis maintenant je l'aime bien et elle peut tout faire. »*

*J'ai passé 2 ans avec elle. Au début, je la trouvais bizarre, car elle était en chaise roulante, elle pouvait pas parler, un peu marcher, mais pas trop et j'ai pour finir accepté comme les autres quand j'ai vu qu'elle pouvait avoir des amis et qu'on pouvait jouer ensemble et tout ça. »* André, (12 ans).

Cet élève met brillamment en lumière les constats effectués par Nicole-Dirac (2002) dans son article ; ce système entraîne la **compréhension** et l'**acceptation** des enfants en situation de handicap **par leurs pairs**.

Son expérience reflète parfaitement les observations réalisées par cette dernière. Exposés à la différence, les élèves prennent non seulement conscience que **chaque individu est différent**,

les valeurs telles que la tolérance, la solidarité, la valorisation sont ainsi renforcées, mais ils gagnent en **maturité** et deviennent plus **responsables**.

#### 5.4 Représentations des besoins des élèves en situation de handicap

Dans un premier temps, nous avons demandé aux élèves de nous dire les besoins qu'ils estiment prioritaires pour leur camarade en situation de handicap. Dans un second temps, nous leur avons proposé des **cartes illustrant une série de besoins que nous avons présélectionnés** et nous leur avons demandé de choisir de un à trois besoins qu'ils pensaient les plus pertinents et de nous expliquer les raisons de leurs choix.



Illustration 2 : Cartes des besoins

Les besoins qui ressortent le plus souvent chez les élèves interrogés sont le besoin de **respect** (6x), **d'acceptation** (6x), de **soutien** (4x), de **bienveillance** (4x), de **confiance** (4x) et de **partage** (3x).

Comme le développent Fuster & Jeanne (2009), le handicap se situe avant tout dans la conception qu'en a l'environnement et dans l'incapacité de celui-ci à accepter l'individu dans sa différence. Lana, (12 ans), nous explique avec ses mots la façon dont certains enfants réagissent face à la différence de leur camarade en situation de handicap : « *Ils ont besoin de respect parce que les gens handicapés ils sont pas respectés. On dit « Ah, je veux pas traîner à côté d'elle,*

*c'est dégeulasse ! » Quand il y a un enfant handicap qui s'approche ou qui touche la personne il fait « Beurk ! Dégeulasse ! » ou des trucs comme ça et du coup c'est pas très respectueux. Peut-être je sais pas, mais la personne elle est triste après ! ».*

Certains enfants ressentent de la peur voire du dégoût face aux manifestations physiques du handicap ; ils peuvent se montrer très durs et rejeter totalement leur camarade en situation de handicap.

D'autres élèves ont des attitudes complètement opposées et estiment qu'ils ont avant tout besoin d'être acceptés tels qu'ils sont ; *« Il y a des gens qui n'acceptent pas comme elle est, peut-être ça peut la toucher. »* Théo, (11 ans). *« Elle a besoin qu'on l'accepte en classe, qu'on la respecte parce que c'est une élève comme les autres. »* Elisa, (12 ans).

Les paroles de ces derniers vont dans le sens des idées de Belmont & Vérillon (2003) qui souhaitent que la société considère les enfants à besoin éducatif particulier davantage parmi les autres, avec leurs différences et en adaptant le contexte éducatif.

Elisa, (12 ans) ajoute que sa camarade est une élève comme les autres, tout comme le rappelle Thériault (2007), ce sont des enfants d'abord et avant tout avec des besoins particuliers.

Fuster & Jeanne précisent que la personne n'est plus réduite à son handicap, mais est vue comme un individu dont l'une des particularités est un handicap que la société peut restreindre en réduisant les situations qui l'engendrent. Quelques élèves relèvent que leur camarade intégrée a besoin de bienveillance de la part de ses pairs et affirment que s'ils estiment qu'elle a besoin d'aide et de soutien ils n'hésitent pas à y répondre ; *« Elle a besoin de bienveillance, d'être là pour ses... [silence], mais, par exemple quand... [silence] elle a besoin d'aide on vient l'aider, parce que ça veut pas dire que si elle a des problèmes qu'on peut pas l'aider et qu'elle est pas comme les autres. »* Alain, (12 ans). *« Elle a besoin de soutien, de personnes qui l'aident. Besoin de quelqu'un qui la soutient quand elle a des problèmes. »* Gaya, (10 ans)

Par ailleurs, Lana, (12 ans) est sensible au fait que sa camarade est constamment assistée par une enseignante et estime qu'elle aurait besoin de **liberté** et de faire ce qu'elle veut réellement : *« Parce que les gens handicapés c'est souvent des gens qui ont souvent des maîtresses à côté d'eux, qui ont toujours quelqu'un pour l'aider et qu'ils peuvent jamais faire vraiment ce qu'ils veulent vraiment. ».*

D'autres élèves sont pleins **d'empathie** pour la situation que vivent leur camarade en situation de handicap au quotidien et pensent qu'elle aurait besoin de soutien et de lâcher prise : *« Parce*

*que c'est dur de vivre avec un handicap et que ça peut être difficile de vivre avec. »* Maé, (11 ans), et Arthur, (11 ans) : *« Besoin de lâcher prise, c'est pour ben oublier un petit peu son handicap et l'acceptation c'est pour qu'elle accepte qu'elle est handicapée. »*.

## 5.5 Les émotions

### 5.5.1 Émotions vécues et représentations des élèves face au handicap

Dans un premier temps, nous avons présenté aux élèves des **photos d'enfants en situation de handicap** et nous leur avons demandé à chacun d'entre eux de décrire ce qu'ils observent sur cette image.



[www.bloghoptoys.fr/le-sourire-de-morgane-polyhandicap](http://www.bloghoptoys.fr/le-sourire-de-morgane-polyhandicap)



[www.onisep.fr/Fomation-et-handicap](http://www.onisep.fr/Fomation-et-handicap)

*Illustration 3 : Photos présentées aux élèves*

Les élèves ont tendance à considérer le handicap comme une forme d'altérité dans le sens de Jodelet (2005). Ils perçoivent le handicap comme une différence qui les pousse à entrer dans un processus de catégorisation sociale, processus défini par Bouris et Gagnon (1994).

*« Je vois 2 personnes qui sont handicapées. Ça m'a l'air d'être une fille et un garçon. Ils ont l'air d'être contents. Ils ont l'air on va dire peut-être anormal, anormaux parce que c'est pas des personnes qu'on rencontre tous les jours. Ils ont l'air un peu de faire pas des habitudes que les gens auraient. Par exemple euh moi je m'assieds là tranquillement, mais eux peut-être qu'ils ont envie de toucher à tout, de parler, de rire et tout. »* Lana, (12 ans).

Lana, (12 ans) ne s'identifie absolument pas aux enfants qui se trouvent sur les images. Elle classe ainsi les individus en deux groupes distincts : l'un auquel elle ne s'identifie pas et qui regroupe les individus présentant un handicap, qui représenterait le groupe « eux » selon Tajfel (1981) et l'autre groupe composé des personnes qu'elle considère comme ses semblables, tels que les individus dits « normaux » pour reprendre ses termes.

« *Ils ont pas vraiment de chance, ils peuvent pratiquement pas faire les mêmes choses que nous, c'est ça qui est pénible pour eux peut-être, mais après ce qui est bien c'est qu'il y a quelqu'un qui les aide, des amis. Ils ont du bonheur* » Alain, (12ans). « *Je vois une personne handicapée parce qu'elle a une chaise roulante et en plus elle a des objets comme nous on a pas. Les expressions spéciales et c'est tout.* » Gaya, (11 ans).

Quant à Alain, (12 ans) et Gaya, (11 ans) ils procèdent à la même catégorisation sociale en comparant le groupe « nous », de leurs semblables auquel ils s'identifient, à celui des personnes en situation de handicap qui sont différents d'eux et qui ne peuvent pas « *faire les mêmes choses que nous* », ou qui ont des objets « *comme nous on a pas* ».

« *Des gens qui sont heureux, qui sont ensemble, qui jouent. Une fille qui a l'air triste, car elle a personne avec elle pour l'aider et pour faire des choses avec. Ils sont les deux en chaise roulante.* » André, (12 ans).

Théo, (11 ans) nous explique qu'il ne peut pas se comparer à Abby, sa camarade en situation de handicap : « *Je parle pas en terme d'handicap. Elle je peux pas la comparer en terme intelligence, elle fait pas des examens comme nous. Elle travaille beaucoup sur l'ordinateur. On peut pas voir ce qu'elle fait, on peut pas trop se comparer à elle, c'est un peu difficile.* ». Le fait de ne pas pouvoir se comparer exprime implicitement un processus de catégorisation sociale. L'enfant en situation de handicap ne fait pas partie de ses semblables, par conséquent elle appartient à un autre groupe de personnes, comme le développent Bouris et Gagnon (1994).

D'autres élèves comme André, (12 ans) ne font, à priori, pas de catégorisation sociale et n'utilisent pas le handicap pour qualifier les personnes qu'ils observent sur les images présentées. Pour ces derniers, les enfants en situation de handicap sont avant tout des personnes comme chacun d'entre nous.

Nous leur avons ensuite demandé quelles émotions ils ressentent face à ces images d'enfants en situation de handicap.



Illustration 4 : Cartes des émotions

Lana a fait preuve d'une surprenante authenticité et spontanéité dans ses propos qui nous ont beaucoup surprises. Son opinion est probablement partagée par de nombreux élèves qui n'ont certainement pas osé nous le dire par peur d'être jugés ou de paraître « méchants ».

*« Curieuse parce que je me dis qu'est-ce que cette personne ressent quand elle est chez elle, comment elle fait pour faire des choses, pour s'habiller, se laver, manger, jouer. Je me demande comment ils font tout ça. »*

*« Dégoûtée parce que je sais pas je me dis que D. elle bave et c'est dégoûtant ou peut-être que ces gens comme ils sont ça me dégoûte un peu parce que je sais pas trop comment ils sont. Si je pouvais mieux les connaître ou si ils pouvaient mieux s'exprimer je me sentirais pas dégoûtée. »*

*« J'ai envie d'être bienveillante, j'ai envie d'être gentille avec la personne, de l'aider pour qu'elle se sente acceptée. » Lana, (12 ans)*

D'autres élèves ressentent des sentiments d'étrangeté et de malaise, les renvoyant à leur propre vulnérabilité, comme le souligne Chanrion (2006), la confrontation au handicap reste difficile. De nombreuses personnes ne savent pas comment « être face à la personne handicapée ».

« **Perdue** parce que je sais plus quoi faire si je vois quelqu'un qui est en chaise ou qui est triste.

Je me sens **coupable** si je joue pas avec eux ou que je les vois seuls. » Gaya, (10 ans).

« Euh comme si j'étais comme en difficulté comme eux. Je m'imagine que je sois en difficulté comme eux, et puis **ça me fait tout bizarre**. » Kevin, (10 ans)

« Je me sens **déstabilisée**, car je ne suis pas habituée à voir des personnes avec un handicap et je me sens un peu **perdue** parce que j'ai un peu peur de ce qui lui arrive... » Gaya, (10 ans).

À l'inverse, Elisa, (10 ans) ne ressent aucune émotion spécifique face au handicap, car pour elle ce sont des enfants « normaux ». Elle ne procède ainsi à aucune catégorisation sociale, car pour elle tous les individus se ressemblent et appartiennent au même groupe.

« Je me sens **normale**, c'est des enfants ils sont normaux, ça me fait rien. » Elisa, (10 ans).

### 5.5.2 Émotions vécues des élèves face à une situation racontée et imagée de séparation

Dans un second temps, nous leur avons présenté une photo d'un **enfant en situation de handicap** qui est **rejeté** par ses camarades et nous leur avons demandé comment il/elle se sentait face à cette situation.



Illustration 5 : Situation de rejet

À nouveau différentes cartes représentant des émotions leur étaient présentées pour les aider à effectuer un choix de trois principales émotions s'ils ne parvenaient pas à identifier spontanément leurs ressentis.

« **Triste** qu'ils ont des difficultés, qu'ils ont un handicap et qu'ils sont sur un fauteuil. C'est pas facile d'être sur un fauteuil parce que il y en a qui se moquent et c'est dur pour eux.

**En colère** : Parce que ces personnes ne l'acceptent pas, qu'ils soient en fauteuil, qu'ils peuvent pas faire des choses.

**Dégoûté** : parce qu'ils se moquent d'eux les enfants et ça se fait pas. C'est parce qu'elle peut pas toute faire comme nous qu'elle peut pas être acceptée. » Alain, (12 ans).

Ce dernier est très sensible au sentiment de rejet que son camarade en situation de handicap pourrait ressentir dans cette vignette. Il exprime de la sympathie pour cet enfant, au sens que donne Elisabeth (2010) à ce sentiment, car il se met à la place de l'autre et peut ressentir les émotions de ce dernier. Carla, (10 ans) éprouve également de la sympathie pour l'élève exclu, car sachant les émotions que le rejet peut engendrer, elle culpabiliserait de la laisser à l'écart ; « Je me sens **coupable** si je vais pas jouer avec elle. » Carla, (10 ans).

D'autres élèves ont des difficultés à identifier l'émotions qu'ils ressentent face à une situation d'exclusion ou ne savent tout simplement pas comme aborder l'enfant en situation de handicap, par peur de l'inconnu, comme le souligne Geets (2003).

Ainsi, exclure une personne en situation de handicap peut être un réflexe permettant donc d'éviter de devoir s'y confronter.

« Je sais pas trop comment je me sens.... » Arthur , (11 ans).

« Des fois je me sens **perdu** parce que (hésitation) des fois j'essaie de réfléchir, des fois je ne trouve pas, et des fois... je ne sais pas. » Théo, (11 ans)

Nous avons demandé aux élèves de **se mettre à la place de l'enfant** et d'imaginer ce qu'ils pouvaient ressentir dans cette situation de rejet.

« Elle se sent **seule** parce que personne ne veut l'accepter, jouer avec elle. Elle est toute seule. Elle se sent **pas aimée** parce qu'ils s'aiment bien et ils aiment pas forcément cette personne-là et c'est pas juste.

Elle se sent **abandonnée** parce qu'elle est pas acceptée par la classe, par ses camarades et que c'est pas juste. » André, (12 ans).

« **Différente**, mais dans le mauvais sens, cette différence n'amène pas quelque chose de bien ça amène que les autres veulent pas jouer avec elle. » Lana, (12 ans).

Les élèves parviennent facilement à éprouver de la sympathie pour l'enfant en situation de handicap et se mettre à la place de ce dernier. Cet exercice est très intéressant, car il sensibilise et favorise l'évolution des représentations du handicap et de la différence (Thériault, 2007).

### 5.5.3 Émotions vécues des élèves face à une situation racontée et imagée d'inclusion

Une vignette d'un **enfant en situation de handicap intégré** à un groupe de camarades leur était ensuite présentée et les mêmes questions leur étaient posées au sujet de leurs émotions et ressentis.



Illustration 6 : Situation d'intégration

« *Je me sens **joyeux** parce que c'est bien que cette handicapée soit acceptée, qu'elle peut jouer avec eux et je me sens **vivant** parce que euh elle peut faire des choses avec eux, pas comme sur l'autre image où elle a été rejetée.* » Alain, (12 ans).

Certains élèves sont joyeux, heureux, ou sereins lorsque l'enfant en situation de handicap fait partie du groupe et qu'il peut jouer avec ses camarades. Une autre élève relève l'effort effectué par les enfants ; « *Je me sens **forte** parce que les enfants ils font des efforts pour faire des trucs qu'ils sont pas habitués de faire.* » Gaëlle, (10 ans). Comme le souligne Thériault (2007), accueillir un enfant en situation de handicap dans un groupe favorise une plus grande ouverture face à la différence et développe chez les camarades des valeurs comme le respect, l'égalité, l'entraide, la solidarité, etc.

« ***Bienveillant**, c'est bien d'aider les handicapés qui ont peut-être peur de venir vers nous comme ils sont pas comme les autres. Il faut pas juger physiquement, il faut juger avec le cœur.* » André, (12 ans). Ce dernier relève un sentiment de peur non plus chez les enfants ordinaires, mais plutôt du côté de l'enfant en situation de handicap qui n'ose pas aborder ses pairs, conscient d'être différent des autres. Cet élève pense différemment, car en côtoyant des

camarades présentant des handicaps, il s'est rendu compte que ses premières impressions étaient fausses ; les personnes en situation de handicap sont aussi capables de faire des choses, de jouer, de faire du sport, etc. Il a donc modifié ses représentations qu'il s'était construit de la normalité (Chanrion, 2006) et a appris à ne pas juger physiquement ses camarades, mais plutôt d'apprendre à les connaître en les acceptant tels qu'ils sont.

*« Peut-être **joyeuse** parce que je me dis que c'est bien que des gens puissent accepter de jouer avec des handicapés sans qu'ils soient trop persécutés, méchants avec eux, qu'ils soient gentils avec eux plutôt. Et peut-être aussi **déstabilisée** parce que ça arrive, mais pas tout le temps du coup ça me déstabilise un peu, un peu dans le bon sens, je me dis que c'est quand même incroyable que des gens qui sont pas handicapés arrivent à jouer avec des gens handicapés sans avoir un dégoût ou quelque chose comme ça. »* Lana, (12 ans).

À travers les propos de Lana, (12 ans) nous constatons que la différence de sa camarade en situation de handicap engendre une peur suscitant non seulement un rejet, mais également du dégoût. Elle se focalise sur la différence au détriment de la ressemblance et procède à une catégorisation sociale très nette (Bouris et Gagnon, 1994). Ainsi, elle classe les personnes en situation de handicap dans une catégorie, puis les personnes ordinaires dans l'autre. Pour elle, ces deux groupes distincts ne devraient pas se rencontrer et partager des moments ensemble au risque d'être mal vus.

Plus loin, en parlant de la difficulté pour les personnes en situation de handicap de se faire des amis, elle ajoute ; *« ... qu'il y a d'autres gens qui vont se moquer d'eux ils vont dire « Ouais tu joues avec des gens comme ça » et du coup les gens ils ont pas envie de jouer avec elle parce qu'ils ont peur qu'on se moque d'eux. Je sais pas vraiment pourquoi, mais je sais que ce serait plus difficile pour elle de se faire des amis qui sont pas handicapés. »*. Ces propos expriment une peur du regard des autres et une peur de vivre à son tour un sentiment de rejet de la part de ses pairs. Elle préfère alors éviter de se confronter au handicap pour ne surtout pas risquer d'être exclue, mais continuer à être acceptée et appartenir à son groupe de semblables.

Nous avons demandé aux élèves de **se mettre à la place de l'enfant intégré** et d'imaginer ce qu'ils pouvaient ressentir dans cette situation.

*« Elle se sent **en sécurité** parce qu'elle a beaucoup d'amis qui l'entourent, elle se sent **heureuse** parce qu'elle est handicapée, mais elle peut jouer avec ses amis qui l'acceptent. Elle se sent **aimée** parce qu'elle peut faire beaucoup de choses avec ses amis. Ses amis sont là pour elle, contraire à l'autre image. »* Alain, (12 ans).

« **Vivante**, car on la laisse pas à l'écart et ça va faire des liens d'amitié et elle va se souvenir de nous toute sa vie. **En sécurité** parce que si elle se fait mal on va l'aider à se relever. » André, (12 ans).

La plupart des élèves soulignent des émotions comme la sécurité, car entourée de nombreuses personnes qui peuvent la soutenir, la joie et le sentiment d'être aimée, car elle est acceptée par ses camarades et qu'elle peut créer des liens d'amitié.

« Elle se sent peut-être **vivante** parce que c'est bien qu'il y ait de gens qui jouent avec elle, du coup elle se sent contente de se dire que malgré sa différence les gens arrivent à l'accepter. Elle se sent aussi **aimée** parce qu'elle sent qu'elle a l'impression d'avoir des amis, du coup elle a l'impression d'avoir des gens sur qui compter. **Sereine** parce qu'elle se sent en sécurité, elle se dit que c'est pas parce que elle est pas comme les autres que personne ne veut d'elle, sereine parce que finalement je suis pas aussi différente que ça comme on joue avec moi » Lana, (12 ans).

Lana, (12 ans) souligne à nouveau la distance qu'elle établit entre elle et le handicap. Elle pense que l'enfant en situation de handicap aura peut-être l'impression d'avoir des amis et des gens sur qui compter, mais qu'en réalité ce n'est pas le cas, comme si les camarades qui l'intègrent se sentent obligés et font semblant d'avoir du plaisir en jouant avec lui. Pour elle, il y a quelque chose qui sonne faux dans le principe d'intégration, comme s'il était inconcevable qu'une personne en situation de handicap puisse faire partie du même groupe qu'elle et qu'elle soit acceptée avec son handicap et ses difficultés.

#### **5.5.4 Le handicap génère une peur**

Par ailleurs, nous leur avons également demandé si le **handicap** leur faisait parfois **peur**.

Une partie des élèves expriment une certaine crainte du handicap, car ils ne souhaiteraient pas se retrouver à la place de leur camarade en fauteuil roulant ou qu'un membre de leur famille se retrouve en situation de handicap, ils craignent de se retrouver privés d'autonomie ou encore de se sentir rejetés. Un élève a peur des personnes qui s'approchent de lui et qui parlent « *n'importe comment* » et d'autres ont peur que la personne en situation de handicap ne puisse pas s'en sortir dans la vie.

« *Oui parce que j'aimerais pas avoir la même chose. J'aimerais pas être handicapé. Bah je veux pas être méchant, mais je veux pas avoir comme eux des problèmes. Que je me sente pas aimé, que mes camarades me rejettent, voilà.* » Alain, (12 ans).

« *Oui parce que je me dis que la vie serait plus compliquée. Par exemple j'ai pas envie de me casser une jambe parce que si je me casse une jambe ou un bras on doit m'aider pour tout et j'aurai plus d'autonomie, j'aurai plus de liberté, et encore moi ça va si je me casse une jambe c'est un plâtre pendant un ou deux mois alors que les gens qui sont handicapés c'est à vie peut-être.* » Lana, (12 ans).

« *Oui j'ai peur que ça m'arrive à moi ou à ma famille. Mais de les voir ça me fait pas peur.* » Gaëlle, (11 ans). « *Non. Des fois j'ai peur de l'attraper, mais ça c'est encore autre chose, comme le diabète.* » Théo, (11 ans).

« *Ça dépend lesquels, ceux qui viennent vers toi et tout oui, mais sinon non. Peur parce qu'ils viennent vers toi, ils parlent n'importe comment et moi ça me fait peur. J'aime pas qu'ils soient trop près.* » Elisa, (10 ans).

À travers ces propos, nous pouvons faire un lien avec l'ouvrage de Kristeva (1988), qui met en lumière le fait que "l'étranger est en nous", la présence des autres, hors de nous, éveille en écho la peur de cet autre qui nous est intérieur, de cet autre que je suis, mais que j'ignore, de cet autre dont je constate les effets sans pouvoir agir sur lui. La personne handicapée, surtout si elle présente des signes visibles de déficience, renvoie à une altérité. Comment reconnaître un autre moi dans un corps abîmé, dans cette parole balbutiante, dans cette intelligence diminuée ? Ce malaise est une réaction naturelle de celui qui est confronté pour la première fois au monde du handicap. Nous avons tous à apprendre et à découvrir ce que le fait de fréquenter régulièrement des personnes en situation de handicap peut nous apporter, pour autant que nous acceptions de regarder en face leur faiblesse qui nous fait peur, car elle renvoie finalement à la nôtre.

« *Ben ça me fait des fois peur parce que j'ai peur que la personne elle puisse pas s'en sortir.* » Léa, (11 ans).

Et à l'inverse les autres élèves n'expriment pas de peur particulière face au handicap et donnent plutôt l'impression d'être à l'aise et serein ; « *Non pas forcément.* » Maé, (11 ans). « *Non.* » Arthur, (10 ans) et Carla, (10 ans). « *Pas tellement.* » Kevin, (10 ans).

### **5.5.5 Fin d'entretien : des élèves ont encore des choses à dire**

« *J'aimerais dire que j'ai l'impression que c'est méchant de ne pas vouloir jouer avec des gens comme ça, j'ai l'impression d'être...[réflexion], (...), mais je suis un peu malhonnête en disant ça parce que c'est comme si on dit à quelqu'un de ne pas faire quelque chose pour aller le faire tout de suite après, par exemple je disais que je trouvais ça triste qu'elle soit à l'écart comme*

*ça, mais je me dis, mais pourquoi je vais pas jouer avec elle, mais j'ai pas envie d'aller jouer avec elle, c'est un peu comme si on veut que quelque chose se fasse, mais qu'on veut pas le faire.*

*Et je trouve que c'est bien le métier des gens qui les aident, bon je dis pas que je ferai ce métier, mais le métier des gens qui aident les enfants handicapés parce que eux justement ils font partie des gens qui sont sur l'image où la fille handicapée elle joue avec les autres, et du coup je me dis c'est bien, mais moi j'aurai pas envie de le faire, du coup je me dis ces personnes sont peut-être courageuses ou gentilles. » Lana, (12 ans).*

*« Euh je suis contente de pas être comme cette personne, d'avoir toujours ma liberté, je me dis que c'est peut-être un peu égoïste de me dire que c'est moi qui ai la liberté et pas elle. Je trouve que c'est peut-être un peu égoïste, mais c'est que je pense, que je suis contente que ce soit pas arrivé à moi ou à quelqu'un d'autre. » Lana, (12 ans).*

Un autre élève a souhaité rajouter ces propos : *« Bah ceux qui ont des problèmes, ben les gens ils peuvent pas imaginer ce qu'ils ont, tout ceux qui ont pas un handicap ils peuvent pas imaginer ce qu'ils ont eux, quelles souffrances ils ont, ce qu'ils peuvent pas faire. » Alain, (12 ans).*

Ce dernier est très sensible et éprouve de la sympathie au sens d'Elisabeth (2010) face aux souffrances et aux difficultés auxquelles ils doivent faire face au quotidien. Durant l'entretien il a évoqué plusieurs fois la colère et le dégoût qu'il ressent lorsqu'il voit ses pairs non seulement rejeter leur camarade en situation de handicap, mais également se moquer d'elle, de sa différence et de ses difficultés.

### **5.5.6 Différence fille/garçon**

Dans notre cadre théorique, nous avons mis en lumière les théories de Braconnier (1996), qui stipule le fait que les émotions sont montrées différemment par les hommes et les femmes, et que les femmes verbalisent davantage, alors que les hommes ont tendance à les éviter.

Petitcollin (2003) le confirme de plus dans son ouvrage, en mettant en lumière les différences d'éducation entre filles et garçon et le fait que les garçons ont plus de difficultés à exprimer leurs émotions, qu'ils ont tendance à les cacher et à ne pas les exprimer.

Nous n'avons pas observé de différence quant à l'expression des émotions entre les filles et les garçons, à l'inverse de ce qu'affirme Petitcollin (2003). De manière générale, les garçons tout

autant que les filles ont verbalisé leurs émotions et les garçons n'ont pas cherché à les éviter, bien au contraire. Ils ont su les exprimer en mots et les développer.

Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que l'éducation a bien changé depuis l'écriture de ces ouvrages, et que les filles et les garçons sont amenés à traduire leurs émotions de manière ouverte et sans qu'elles soient jugées.

Nous sommes bien conscientes que notre échantillon, limité aux entretiens de quelques enfants uniquement, ne nous permet cependant pas d'affirmer que les conclusions de ces auteurs sont erronées, mais nos résultats donnent l'espoir d'un changement et d'une place accordée aux émotions autant du côté des filles que des garçons.

## 6 DISCUSSION

---

Dans cette partie, nous avons pour objectif de relever les réponses des élèves qui nous paraissent les plus pertinentes pour chacun de nos grands thèmes à savoir les représentations des élèves face à l'inclusion scolaire et face au handicap, ainsi que les émotions ressenties par les élèves dans des situations types que nous avons proposées aux élèves. Nous reprendrons nos objectifs de recherche et y répondrons à l'aide des analyses des résultats.

### 6.1 Les représentations des élèves de la classe ordinaire face à l'intégration scolaire

Les différentes expériences d'inclusion scolaires vécues par les élèves de la classe ordinaire ont joué un rôle certain dans leurs représentations.

Tous les élèves que nous avons interrogés avaient déjà côtoyé un élève en situation de handicap au sein de leur classe, et nous avons pu le ressentir au fil de leurs réponses, car tous ont fait preuve d'une grande ouverture d'esprit face à l'inclusion de leur camarade en situation de handicap. Comme mentionné dans le cadre théorique, les représentations ne sont pas immuables et peuvent évoluer, en fonction des expériences vécues par le sujet. Les représentations des élèves ayant côtoyé le plus d'élèves en situation de handicap ont eu l'occasion de se forger plus de représentations.

Les élèves sont mitigés lorsqu'on leur demande s'ils sont pour ou contre l'intégration d'un camarade en situation de handicap au sein de leur classe. Ces enfants nous montrent l'importance du chemin qu'il reste à parcourir, car ils sont conscients que souvent, ces élèves sont "à part", ou "sortis de la classe" ou encore "qu'ils ne font rien comme les autres". Nous pensons donc qu'il est primordial que l'intégration scolaire soit bien préparée, autant du point de vue de l'élève intégré, que de l'enseignant titulaire, de l'enseignant spécialisé, et des autres élèves de la classe. Souvent, l'arrivée d'élèves en situation de handicap n'est pas suffisamment bien préparée et les lacunes sont visibles.

### 6.2 Les représentations des élèves de la classe ordinaire face au handicap

Tous les élèves interrogés ont déjà eu l'occasion de côtoyer un camarade en situation de handicap. Nous avons pu souligner que tous les élèves voient l'élève en situation de handicap comme un autre élève avant de le voir comme un enfant handicapé.

Leurs représentations face au handicap sont relativement élaborées et tous les élèves acceptent la différence de leur camarade. Nous avons été impressionnées d'entendre que la plupart des

élèves ne nous parlaient pas de l'élève en situation de handicap lorsque nous leur demandions qui était l'élève le plus différent d'eux dans leur classe. La plupart des enfants se sont focalisés sur des dimensions physiques "C'est Louis le plus différent, car il est beaucoup plus grand que moi" seuls deux élèves nous ont mentionné leur camarade en situation de handicap. Nous avons trouvé ces résultats très intéressants, car ils montrent que les élèves acceptent la différence et nous pouvons émettre l'hypothèse que, grâce au fait qu'ils ont côtoyé depuis le début de leur scolarité des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, ils ne les voient pas comme un autre différent, mais comme un sujet faisant partie de la classe, et qu'ils ne sont pas focalisés sur ce camarade lorsqu'on parle de différence.

En créant notre questionnaire, nous nous attendions à ce que tous les élèves nous mentionnent le camarade en situation de handicap comme étant le plus différent d'eux et avons prévu certaines questions afin d'expliquer leurs visions des différences. Or, nous n'avons pas pu poser ces questions, car nous avons réalisé qu'ils avaient tous un autre élève de la classe qu'ils jugeaient différent pour des raisons qui leur étaient propres (couleur de cheveux / fort en maths / couleur de peau ...).

Les élèves que nous avons interrogés ont des représentations bien fondées face au handicap.

### **6.3 Les émotions ressenties par les élèves de la classe ordinaire face au handicap / à la différence**

Les élèves ont eu, pour la grande majorité, beaucoup de facilité à parler de leurs différentes émotions de manière ouverte. Nous émettons l'hypothèse d'une génération qui a réellement changé et où les émotions ont leur place et ne sont pas taboues. Les élèves en ont conscience, les vivent et les expriment de manière très spontanée. Tous nous ont donné des explications claires de leurs ressentis face au handicap. Nous avons été impressionnées par leur spontanéité et par une grande empathie envers leur camarade. L'émotion "tristesse" est ressortie à de nombreuses reprises et elle confirme le fait que les élèves ont une capacité à se mettre à la place de l'autre et que les difficultés de leur camarade les touchent.

Paradoxalement, de nombreux élèves ont choisi aussi l'émotion "joie" en argumentant le fait que ces enfants étaient heureux, qu'ils souriaient, qu'ils pouvaient jouer avec les autres et qu'ils avaient l'air heureux dans leur vie.

Nous avons, au sein de notre cadre théorique, beaucoup parlé de la peur de la différence. Bien qu'en théorie ces propos soient fondés et qu'ils sont probablement vécus par de nombreuses

personnes, nous avons remarqué en discutant avec les élèves interrogés qu'ils n'éprouvent pas de peur face à la différence de leur camarade, et qu'au contraire ils le décrivent comme un copain "*comme les autres, qu'il a juste un handicap, mais cela ne change rien*". Nous pensons que le fait que les élèves vivent avec un élève différent au quotidien, influence beaucoup les réponses et les représentations de ceux-ci face au handicap.

Nous n'avons pas comparé les représentations avec d'autres élèves qui ne côtoient pas d'élève intégré au sein de leur classe, mais nous sommes persuadées qu'elles seraient différentes et les émotions varieraient également. Bien souvent, on a peur de ce qu'on ne connaît pas, et le fait d'évoluer avec des élèves différents aide probablement à accepter le handicap.

#### **6.4 Les émotions ressenties par les élèves de la classe ordinaire face à des situations d'inclusion/d'exclusion**

Nous avons eu l'occasion de discuter avec les élèves des émotions qu'ils ressentent face à une situation d'inclusion et d'exclusion, en utilisant des vignettes.

Tous les enfants se sont montrés touchés par les situations d'exclusion et ont pu verbaliser la tristesse qu'ils ressentaient en imaginant un camarade de classe exclu. Ils ont pu nous proposer des solutions pour l'intégrer.

Face à l'inclusion, les élèves verbalisent leurs ressentis comme étant joyeux et vivants. Nous avons aussi demandé aux élèves de se mettre à la place de l'enfant intégré ou exclu et avons pu remarquer qu'ils ont une bonne capacité à se mettre à la place de l'autre.

La plupart des élèves nous ont transmis le fait qu'ils voudraient bien jouer avec leur camarade en situation de handicap, mais que, souvent, il n'est pas là à la récré ou est dans une autre cour avec de plus petits enfants.

#### **6.5 Synthèse des analyses**

Dans le but de résumer les différents résultats obtenus, nous avons créé des graphiques illustrant les différentes réponses des élèves. Nous avons, comme expliqué plus haut, proposé aux élèves un choix d'émotions à l'aide de cartes ainsi que des vignettes illustrant une situation d'inclusion et une vignette illustrant une situation d'exclusion.

Avant de présenter les cartes avec des émotions à choix, nous avons demandé de manière spontanée aux élèves leurs ressentis et leur avons permis de s'exprimer librement.

Dans un deuxième temps uniquement, nous leur avons proposé des cartes et leur avons demandé de choisir au maximum trois cartes des émotions principales que suscitaient les situations que nous leur avons exposées.

### 6.5.1 Les besoins de l'élève en situation de handicap

Spontanément, les élèves nous ont dit que leur camarade avait besoin de soutien, d'amitié, qu'on ne dise pas « *qu'on peut faire n'importe quoi avec elle juste parce qu'elle est handicapée* », d'aide, d'être acceptée, qu'on passe plus de temps avec, qu'on joue avec, qu'elle ait des amis pour la soutenir, qu'elle ait des copines, des amis, quelqu'un qui l'aide quand elle a des problèmes, besoin d'inviter des copines à la maison, qu'on l'apprécie comme elle est, de se sentir protégée et aimée.

Puis, avec les cartes besoins proposées, les résultats ont été les suivants :

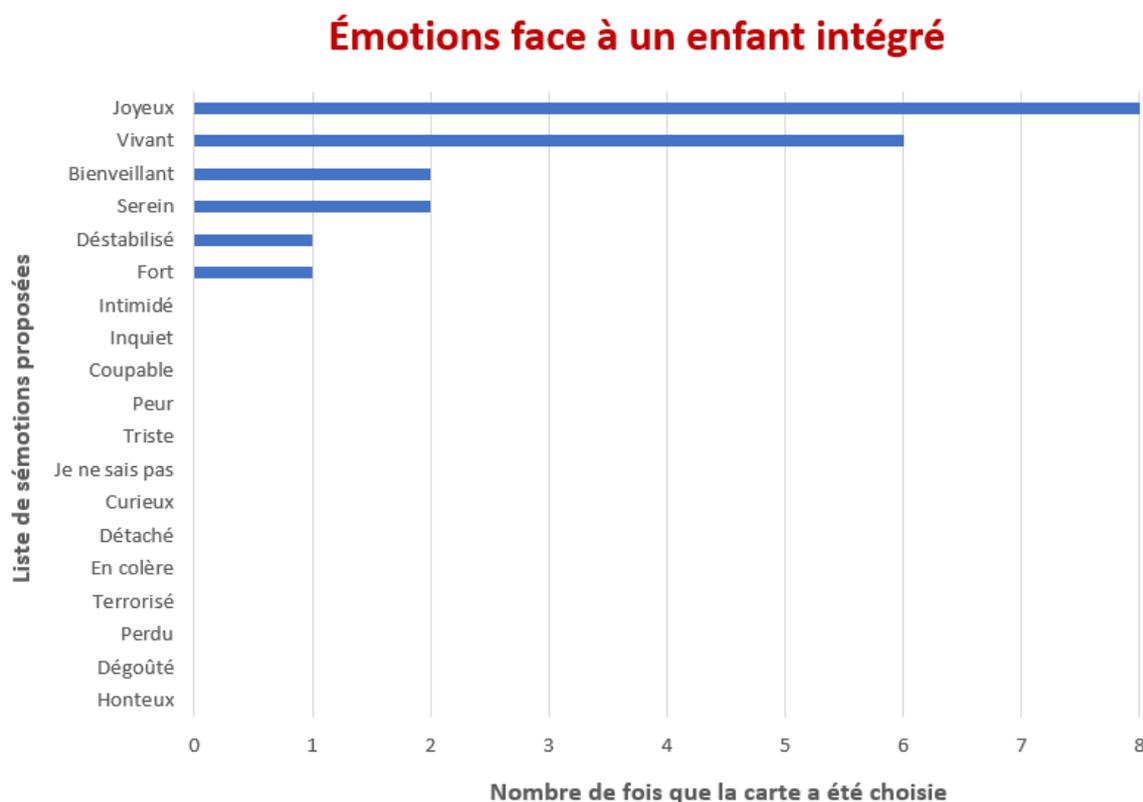


Graphique n° 1

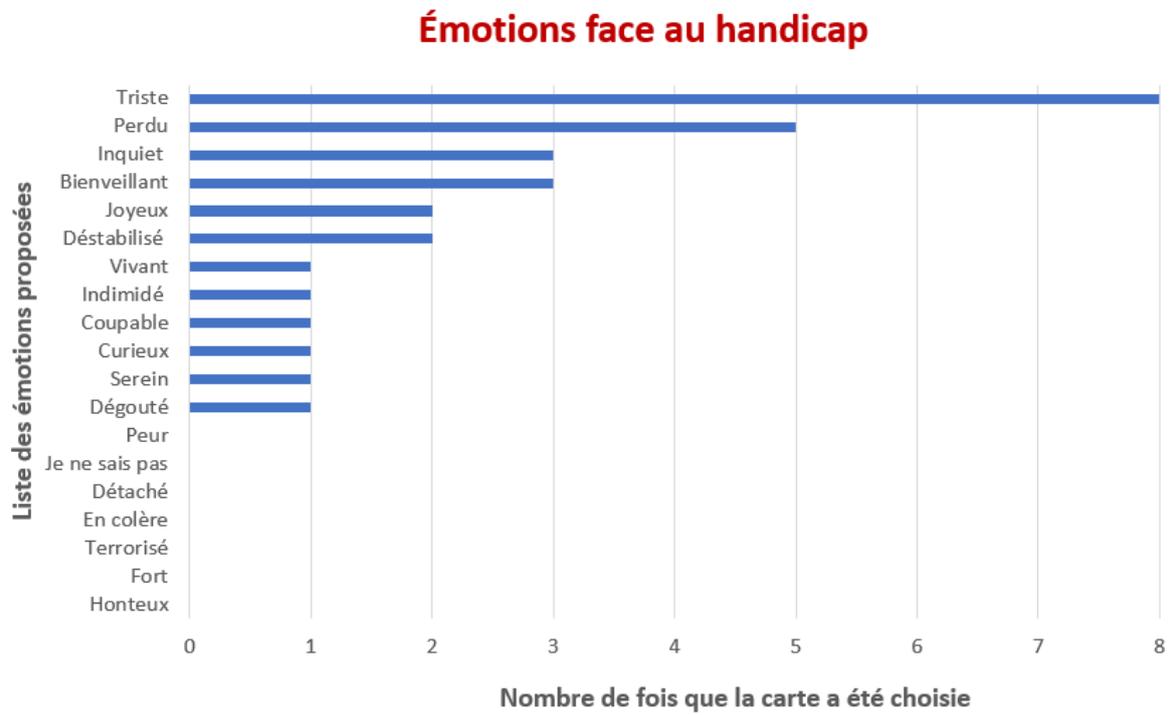
### 6.5.2 Les émotions face au handicap

Spontanément, les élèves ont souvent dit être tristes, certains ont dit être empathiques, d'autres ont dit que c'était sûrement très pénible d'être en situation de handicap, et d'avoir toujours quelqu'un qui les accompagne, certains ont dit que ça ne leur faisait rien, ne se sentaient pas vraiment touchés par le handicap.

Avec les cartes proposées les résultats ont été les suivants :



Graphique n° 2

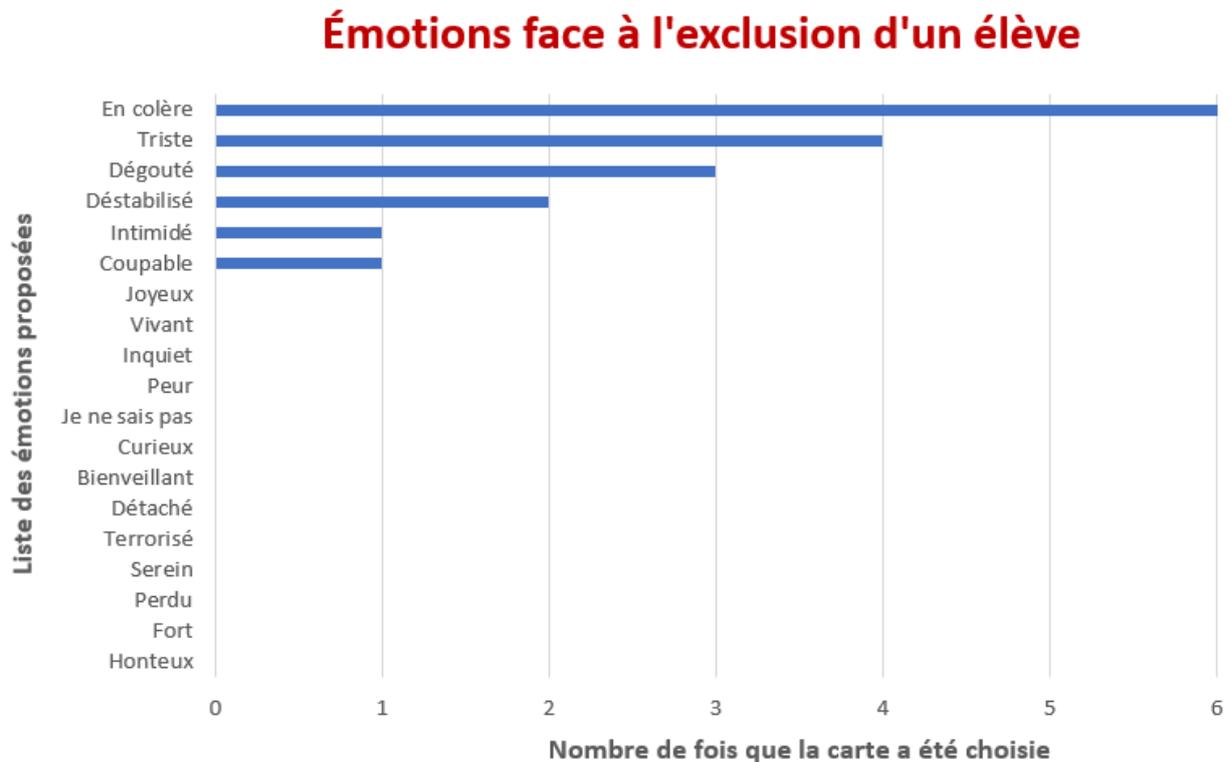


Graphique n° 3

### 6.5.3 Émotion face à un contexte d'exclusion

Lorsqu'un contexte d'exclusion est présenté, presque tous les élèves expriment spontanément être tristes face à l'exclusion. De plus, la colère ressort souvent.

Avec l'aide des cartes émotions, les résultats sont les suivants :



Graphique n° 4

### 6.5.4 Émotion face à un contexte d'inclusion

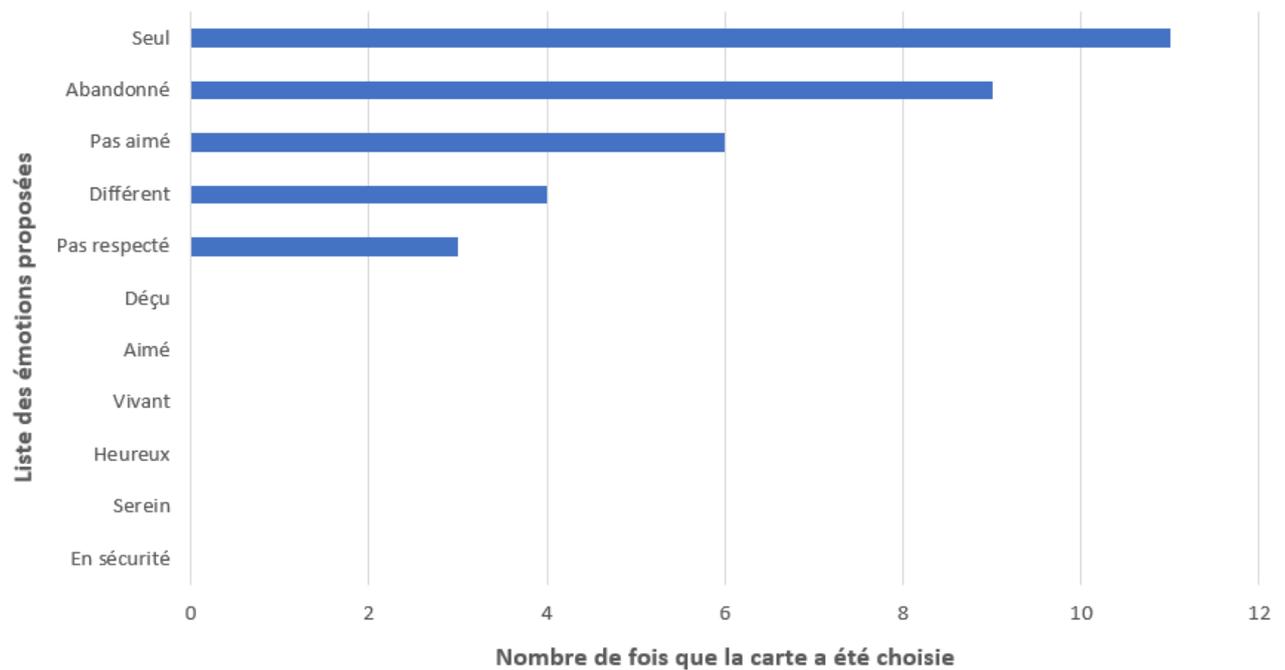
En présentant aux élèves une situation d'inclusion, les élèves disent pour la plupart se sentir joyeux. Seule une élève nous a expliqué se sentir déstabilisée face au handicap de sa camarade.

### 6.5.5 Se mettre à la place de l'autre : exclusion et intégration

Nous avons demandé aux élèves de se mettre à la place de leur camarade en situation de handicap dans une situation d'exclusion ainsi que dans une situation d'inclusion. Nous avons ensuite proposé, à l'aide de cartes émotions, de nous dire comment les élèves de la classe ordinaire pensent que l'élève en situation de handicap se sent lorsqu'elle n'est pas intégrée ou lorsqu'elle est intégrée.

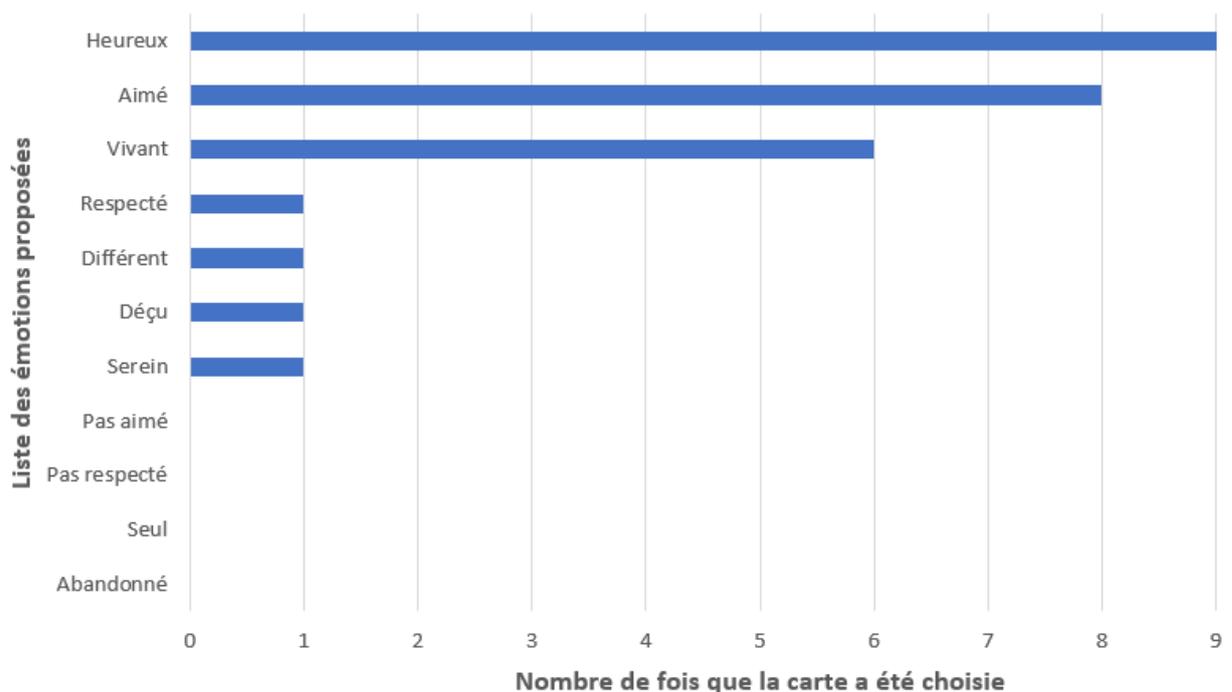
Ci-dessous, un graphique récapitulatif des deux situations proposées.

### Se mettre à la place de l'autre : lorsque exclusion



Graphique n° 5

### Se mettre à la place de l'autre : lorsque intégration



Graphique n° 6

## 7 LIMITES ET APPORTS DE NOTRE RECHERCHE

---

Tous les travaux de recherches comportent des limites et il nous paraissait important de les lister afin d'avoir conscience de celles-ci et de leur influence sur notre travail. Les élèves à qui nous avons posé des questions ont-ils réellement dit ce qu'ils pensaient ? Est-ce que les résultats que nous avons recueillis coïncident à la réalité des pensées des élèves ? Il peut arriver, par crainte de donner une mauvaise image de soi-même, de ne volontairement pas parler de tous les éléments. Il s'agit là d'une zone appelée la zone muette des représentations sociales. Cette zone est constituée d'éléments qui ne sont pas verbalisés par les élèves.

Pour faire verbaliser les sujets sur les éléments situés dans cette zone, cela implique de mettre en œuvre des outils spécifiques (Abric, 2003). Dans le cadre de notre étude, nous n'avons pas pris en compte ce facteur, faute de moyens à disposition, mais nous avons volontairement choisi une tranche d'âge – moins sensible à ce phénomène – de 9 à 12 ans, suite à une réflexion allant dans ce sens. À partir du CO, nous pensons que les élèves ont plus de réticences et sont plus attentifs à un éventuel jugement. Nous pensons que plus les élèves sont jeunes, plus ils seront spontanés et moins ils auront cette crainte liée à un éventuel jugement négatif qui pourrait ternir leur image.

Nous avons ci-après, soulevé les principales limites de notre recherche :

- ▶ Échantillon restreint : pour notre mémoire professionnel, nous avons effectué 12 entretiens d'élèves provenant de deux classes ordinaires, accueillant toutes les deux une élève en situation de handicap. À notre avis, ce nombre limité ne permet pas une exhaustivité des points de vue, l'échantillon est trop restreint pour être statistiquement représentatif et pour donner une vision complète de notre domaine de recherche. Cependant, il permet malgré tout de donner un aperçu des représentations et des ressentis des élèves de la classe ordinaire par rapport à leur camarade en situation de handicap. Des études plus complètes pourraient se baser sur notre approche pour en affiner les résultats.
- ▶ Utilisation d'un questionnaire unique : nous avons créé un formulaire unique, malgré le fait que nous nous sommes laissées nous avons pris une petite marge de manœuvre au fil des entretiens en fonction des réponses des élèves. Cet outil n'a été testé qu'une seule fois et tout nouvel outil peut engendrer des répercussions ayant une influence sur la recherche. De plus, nous avons présélectionné un choix de cartes émotions afin d'aider les élèves. Nous avons ainsi effectué notre propre choix (subjectif). En proposant d'autres émotions, les résultats auraient pu être différents, raison pour laquelle nous avons toujours laissé d'abord une

réponse spontanée sans s'aider des cartes dans le but de voir si d'autres émotions étaient mises en avant par les élèves.

- ▶ Age des élèves : nous avons choisi une tranche d'âge allant de 9 à 12 ans. Nous avons longuement réfléchi à cette tranche d'âge ; effectuer un comparatif entre des plus petits ou des élèves du CO aurait pu être intéressant. Il nous a été difficile, au travers de notre recherche, de savoir si les élèves que nous avons interrogés fondent leurs représentations sociales uniquement sur les représentations qu'ils ont de leur camarade de classe, ou s'ils ont des représentations plus générales des personnes en situation de handicap. Une ouverture pour ce travail aurait été de doubler voire de tripler notre échantillon afin de pouvoir comparer les représentations, la construction de celles-ci, ainsi que de faire des liens et corrélations avec les âges des élèves.
- ▶ Donner la parole à l'élève intégré : au fil de notre travail, nous aurions voulu avoir l'avis de l'élève en situation de handicap. Dans une des deux classes, il n'aurait pas été possible de faire un entretien avec l'élève étant donné qu'elle est non verbale et que ses capacités cognitives ne lui permettent pas de répondre à un entretien. Cependant, dans la deuxième classe, l'élève est verbale et a une relativement bonne compréhension orale. Avoir son avis aurait été intéressant et nous y avons pensé longuement, mais nous avons décidé de nous focaliser uniquement sur les autres élèves afin de rester dans un fil rouge pertinent pour notre travail, sans trop nous disperser.
- ▶ Comparatif entre le canton de Fribourg et celui du Valais : travaillant toutes les deux dans un canton différent, nous aurions trouvé intéressant de réaliser une analyse comparative entre cantons. Nous avons pu remarquer que l'intégration scolaire est beaucoup plus présente dans le canton du Valais. Nous avons finalement décidé d'axer notre travail uniquement sur deux classes d'une ville valaisanne et de ne pas effectuer de comparatif entre les élèves de deux différents cantons (ce qui aurait d'ailleurs pu introduire d'autres biais).
- ▶ Influence du milieu pas prise en compte : dans le projet de notre mémoire, nous avons comme idée de parler de l'influence du milieu, d'effectuer des liens entre les différences entre ville et campagne, d'analyser si les élèves qui parlent du handicap à la maison ont des représentations plus diverses que ceux qui n'en parlent pas, etc. Nous avons finalement laissé de côté cet aspect pour la simple raison que nous avons déjà dû faire un énorme travail de synthèse de tous les concepts qui nous paraissaient intéressants et nous avons dû réaliser des

choix afin que ce travail ne soit pas rempli d'éléments survolés. Nous avons préféré nous focaliser sur notre fil rouge en analysant en profondeur nos concepts de base.

Malgré les limites de ce travail, nous pouvons souligner de nombreux apports pour notre pratique. Notre étude démontre que les représentations des élèves sont influencées par le système d'intégration scolaire.

Bien que l'ensemble de notre cadre conceptuel se soit basé sur des argumentations théoriques, les représentations des élèves n'ont pas toujours été dans le sens que nous avons imaginé, ce qui a ajouté une réelle richesse à ce travail, notre canevas a évolué grâce aux élèves et ce sont leurs réponses qui ont été le fil conducteur de notre analyse.

Cette recherche pourrait certes être complétée et améliorée, elle prouve que la manière dont se déroule l'intégration influence les représentations des élèves. Les élèves mettent souvent en avant le fait que l'élève en situation de handicap est sorti de la classe, qu'il ne fait pas la même chose que les autres, etc. Le système d'intégration à temps partiel comme on peut souvent le voir dans les écoles ne suffit pas à diminuer les préjugés, il faudrait donc imposer un système inclusif, mettre en place une étroite collaboration entre enseignant titulaire et enseignant spécialisé, et construire un projet avec tous les élèves afin que la classe devienne un ensemble et que s'y installent d'étroites collaborations entre tous les élèves.

## 8 CONCLUSION ET PERSPECTIVES

---

Au début de notre travail de mémoire, il nous a été difficile de construire un fil rouge et de décider des principaux concepts sur lesquels nous allions nous focaliser. Le thème de l'intégration/inclusion scolaire nous parlait à toutes les deux, mais il nous tenait à cœur d'effectuer une recherche qui n'avait pas déjà été réalisée à de multiples reprises. Nous avons rapidement remarqué que la parole est le plus souvent donnée aux enseignants et qu'un nombre limité de travaux prennent en compte l'avis des élèves.

Nous avons donc décidé d'orienter notre travail uniquement sur les élèves des classes ordinaires.

Notre travail nous a permis de prendre conscience de l'importance de considérer un groupe-classe comme un ensemble, et qu'une intégration réussie peut se faire uniquement si elle est bien préparée et en étroite collaboration avec tous les sujets concernés.

Comme le mentionnent Louvet et Rohmer (2000), le fait de provoquer des rencontres entre des individus qui n'appartiennent pas au même groupe, ne va pas garantir la survenue de conduites sociales positives, mais il est nécessaire de leur offrir l'opportunité de se connaître, se comprendre, se tolérer, dans le but de faciliter à chacun son intégration dans la classe et sa dynamique affective, sociale et cognitive.

Lors de nos entretiens, nous avons eu la chance d'avoir des élèves qui ont fait preuve de spontanéité et de maturité, et qui auraient pu, à eux seuls, écrire ce travail tant les réponses ont été riches et variées. Nous avons pris conscience que leurs pensées peuvent influencer leur comportement et leur explication du monde. Leurs réponses nous ont permis de comprendre leurs représentations, leur vision et leur logique.

Les réponses aux entretiens ont pris un tout autre tournant que celui que nous avions envisagé au départ et c'est ce qui a fait la richesse de ce travail. Les réponses des élèves ont guidé notre travail.

Dans un premier temps, nous avons conçu une grille d'entretien qui allait dans le sens que nous voulions donner à notre étude. Très rapidement, les enfants, grâce à leur spontanéité, nous ont fait prendre conscience que nos représentations étaient différentes des leurs, et que c'était les leurs qui allaient être le fil rouge de ce travail.

Nous avons remarqué que notre regard d'enseignantes spécialisées est bien différent de celui des élèves face à leur camarade en situation de handicap, car pour les élèves, le handicap ne prime pas.

La réalisation de ce travail nous a permis d'agrandir notre bagage professionnel. Les élèves nous ont fait prendre conscience de l'importance de préparer les différents protagonistes concernés par les intégrations.

De plus, nous pensons intéressant d'aborder le concept du handicap avec les élèves des classes dans lesquelles nous travaillons. Nous avons remarqué que les élèves n'ont pas beaucoup de connaissances théoriques du handicap. Bien qu'ils acceptent pour la plupart leur camarade, un travail de fond sur le handicap pourrait être intéressant à mettre en place, dans une idée également d'optimiser les processus d'intégrations.

Nous pensons que la collaboration entre l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé est un atout majeur pour une intégration réussie, et qu'un but commun doit être visé afin de garantir le bien-être de tous les élèves et de pouvoir considérer la classe comme un groupe-classe.

Le défi de la différence ne pourra être relevé que s'il parvient à doter les enseignants d'un sens de la sollicitude, mis au cœur du projet de Ricoeur (1990). Ce concept, qui vient du latin *sollicitare* qui signifie "déranger, remuer, bousculer", égalise la relation et fait découvrir à la personne qui se sent en position de force, que tout est à réapprendre, et recevoir en se laissant dérangé par celui qui semble en position de faiblesse. Ce regard de sollicitude n'a rien de naturel et il est même strictement opposé au mouvement de la nature et c'est la raison pour laquelle il est à apprendre. Nous avons tous à apprendre et à découvrir ce que la fréquentation des personnes en situation de handicap peut nous apporter.

Ces propos nous font écho et nous pensons qu'il serait utile d'aborder les notions du handicap avec les enseignants titulaires de la classe aussi, afin de viser un co-enseignement et de permettre une meilleure harmonie au sein des classes qui accueillent un élève en situation de handicap.

La collaboration avec les élèves, leur implication dans nos entretiens, les liens qui se sont créés traduisent notre satisfaction d'avoir mis l'enfant au centre de nos préoccupations.

Et finalement, comme le souligne si bien Ben Jelloun (1984), « *Ne serait-ce pas la nature qui crée des différences, et la société qui en fait des inégalités ?* ».

## 9 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Abric, J.-C. (2003). *Pratiques sociales et représentations*. P.U.F.
- Abric, J.-C. (1996). *De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale*. Eres.
- Baby, A. (2005). *Adaptation scolaire et innovation pédagogique*. Presses de l'Université du Québec.
- Belmont, B. & Vérillon, A. (2003). *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* CTNERHI.
- Ben Jelloun, T. (1984). *Chaque visage est un miracle*. Magnard.
- Braconnier, A. (1996). *Le sexe des émotions*. Odile Jacob.
- Bourhis, R. & Gagnon, A. (1994). *Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes*. Dans R. Vallerand, *Les Fondements de la psychologie sociale*, Gaëtan Morin.
- Chanrion, A. (2006). *Une Souris Verte...pour la courte Echelle*. Formation AVS.
- Cherret de la Boissière, A., & Delabroy, C., (2012). *Positivez vos émotions au travail* .ESF Editeur.
- Couzon, E., & Dorn, F. (2011). *Les émotions : Développer son intelligence émotionnelle*. ESF éditeur.
- Dortier, J-F. (2006). *Les émotions donnent-elles sens à la vie? .* Sciences humaines.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). *Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ?* In P.-A.
- Doudin, P.-A. & S. Ramel (Ed.) *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en oeuvre*. CDHEP.
- Ebersolds, S. (2009). *Autour du mot inclusion*. Recherche et Formation.
- Gombert A., Feuilladiou S., Gilles Py, Roussey Jy (2008). *La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves*. Revue française de Pédagogie.
- Ekman, P. (1972). *Universals and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotions*. Nebraska press.
- Elisabeth, V. (2010). *Les émotions*. Milan.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W. & Rodkin, P. C. (2008). *Peer groups, popularity, and social preference : Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities.

- Favazza, P., Phillipsen, L & Kumar, P. (2000). *Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities*. Exceptional Children.
- Fuster, P. & Jeanne, P. (2009). *La scolarisation des enfants en situation de handicap*. Berger-Levrault.
- Gardou, C. (2008). *Comment penser les situations de handicap dans le processus de scolarisation ?* La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation.
- Geets, C. (2003). *Pensée plurielle : La croissance de l'extrême droite est-elle liée à l'absence de lien ?* De Boeck.
- Gallois, C., Giles, H., Jones, E., Cargile, A.C. & Ota, H. (1995). *Intercultural communication theory*. Thousand Oaks.
- Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. Presses universitaires de France.
- Gottlieb, J., Cohen, L., & Goldstein, L. (1974). *Social contact and personal adjustment as variables relating to attitudes toward EMR children*. Training School Bulletin. Kaufmann, J.-C. (2001). *L'entretien compréhensif*. Editions Nathan.
- Harma, K (2015). *Confrontation with the disability and evolution of the social representation of the otherness of the schoolboys*. Revue de psychoéducation.
- Jodelet, D. (2005). *Formes et figures de l'altérité*. Dans Sanchez-Mazas, M., & Licata, L. *L'autre : Regards psychosociaux*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *L'entretien compréhensif*. Editions Nathan.
- Kristeva, J. (1988). *Etrangers à nous-mêmes*. Fayard.
- Lelord, F., & André, C. (2001). *La force des émotions : amour, colère, joie...* Odile Jacob.
- Louis, J-M., & Ramond, F. (2006). *Scolariser l'élève handicapé*. Dunod.
- Louvet, E., & Rohmer, O. (2000). *Le rôle des réactions affectives dans la perception sociale des personnes handicapées physiques selon la familiarité avec le handicap*. Cahiers internationaux de Psychologie Sociale.
- Marc, P. (1989). *La différence à fleur de peau*. Delval.
- McGurk, H., & Glachan, M. (1985). *El concimiento y las creencias de los niños sobre los adultos*. Alianza Universidad Textos.
- Memmi, A. (1982). *Le Racisme*, Gallimard.
- Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. Revue française de sociologie.
- Nicole-Dirac, S. (2002). *Une école pour tous – Intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires à Martigny*.

- Noël, I. (2009). *À qui profite l'intégration ? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe*. In P.-A. Doudin & S. Ramel (Ed.). *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre*. CDHEP.
- Noël, I. (2010). *À l'école de la différence*. Revue Educteur.
- Panchaud-Mingrone, I. (2001). *Intégration : l'école en changement, expériences et perspectives*. Haupt.
- Petitcollin, C. (2003). *Emotions, mode d'emploi*. Editions Jouvence.
- Ricoeur, P. *Soi-même comme un autre*. Editions du Seuil.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'université du Québec. Québec
- Sentenac, M., Pacoricona, D., & Godeau, E. (2016). *Comment les élèves handicapés perçoivent-ils le collège?* Agora débats/jeunesses.
- Setmier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2014). *Synthèse des résultats d'un projet de recherche sur l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle*. Revue suisse de pédagogie spécialisée.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories, studies in social psychology*. Cambridge University Press.
- Thériault, C. (2007). *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers*. Editions Quebecor.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles. De Boeck.
- Tremblay, S. & Loiselle, C. (2016). *Handicap. Éducation et inclusion : perspective sociologique*. Éducation et francophonie.
- Vianin, P., Aschilier, H., Galetta, F., & Uber, A. (2016). *L'inclusion scolaire : analyse des pratiques pédagogiques dans trois cantons alpins*. Revue suisse de pédagogie spécialisée.

## 10 ANNEXES

### 10.1 Retranscription d'entretien (exemple n° 1)

#### Retranscription de l'entretien avec « Lana »

##### Introduction - relations

#### 1. Comment te sens-tu dans la classe ?

*Je me sens peut-être pas très bien parce qu'ils arrêtent pas de parler autour et ça m'énerve parce qu'on avance pas, et après le prof il dit oui on arrive pas beaucoup à avancer et ça m'énerve.*

#### 2. Est-ce que tu as ta place au sein de la classe ?

*Mmh un peu. Je peux pas dire, on va dire oui mais pas tant que ça.*

*Parce que j'ai l'impression que, euh j'arrive pas trop à expliquer. Parfois ils sont pas cools avec moi, mais pas vraiment mon genre de personnes, mais sinon oui.*

#### 3. Est-ce qu'il y a des camarades avec lesquels tu n'as pas envie de parler ? Pourquoi ?

*J'ai l'impression que je peux jamais vraiment travailler avec les gens avec qui je veux travailler, parce que les gens avec qui je veux travailler ils ont d'autres amis, du coup ils veulent travailler avec d'autres mais, du coup moi je me trouve toujours avec un peu ceux qui restent. De toute la façon il y a pas bcp de chance que je me retrouve avec quelqu'un avec qui j'aimerais bien être.*

##### Influence du milieu

#### 4. Est-ce que tu as déjà côtoyé des personnes en situation de handicap ? Explique-nous

*Dans la classe il y a (nom de l'élève). Et dans ma famille, peut-être, ma maman racontait une fois qu'on a une cousine qui est handicapée mais je la connais pas.*

#### 5. Est-ce que c'est la première fois que tu as un enfant qui a un handicap dans ta classe ?

*Oui j'ai déjà eu c'était une fille, elle arrivait pas très bien à parler français et elle avait un handicap à la main, elle avait un peu 2 doigts sur une main.*

#### 6. Est-ce que tu parles de (nom de l'élève) à la maison ?

*Oui, par exemple quand je fais des ateliers avec elle. Je dis à ma maman oui aujourd'hui j'ai été faire des ateliers avec la fille handicapée en classe, (nom de l'élève).*

#### 7. Est-ce que tu as déjà invité (nom de l'élève) à la maison ?

*Euh non.*

##### Représentations du handicap

#### 8. Est-ce qu'il y a dans la classe des copains qui te ressemblent ?

*Physiquement ? euh*

*Il y a des gens qui me ressemblent mais pas tellement que ça mais j'ai envie de dire oui.*

#### 9. Qui te ressemble le plus ?

*Mmmh ya une fille dans ma classe, elle s'appelle (nom d'une élève), je trouve qu'on se ressemble parce qu'on est dynamique. Mais physiquement on se ressemble pas du tout, elle a les cheveux longs j'ai les cheveux courts, elle a les cheveux blonds j'ai les cheveux bruns, elle a la peau blanche moi j'ai la peau brune, et du coup on se ressemble pas du tout*

**10. Pourquoi ?****11. Est- ce qu'il y a des copains qui ne te ressemblent pas ?**

*Oui, physiquement déjà, mais en genre de comportements il y a des gens qui je sais pas ils font des trucs qui me plaisent pas, euh que moi j'aurai jamais osé faire, ou que j'ai pas envie de faire ou que je trouve qu'on est pas la même chose.*

**12. Qui te ressemble le moins ?**

*Je crois que c'est (nom d'un élève), pourtant on est un peu ami*

**13. Pourquoi ?****14. Est- ce que tu trouves qu'il y a des enfants très différents de toi dans la classe ?**

*(nom de l'élève) : oui beaucoup.*

**15. De quoi tu penses qu'ils ont besoin ? (Cartes besoin)**

*De quelque chose qui l'aide pour son handicap.*

*Peut-être comme elle arrive pas très bien à parler, qu'elle pourrait bon ça existe pas mais avoir un appareil par exemple qui puisse faire qu'elle dit des choses ou alors que on comprend ce qu'elle dit*

*Elle s'exprime déjà mais d'une manière plutôt pas très compréhensible, du coup elle aurait plutôt besoin de ça.*

**Avec cartes :** *Besoin d'expression de soi*, parce que c'est bien qu'elle puisse s'exprimer, qu'on puisse aussi la comprendre, savoir ce qu'elle veut, quand elle veut, qu'elle puisse pouvoir discuter, avoir sa propre opinion, des choses comme ç

*besoin de liberté* : parce que les gens handicapés c'est souvent des gens qui ont souvent des maîtresses à côté d'eux, qui ont toujours quelqu'un pour l'aider et qu' ils peuvent jamais faire vraiment ce qu'ils veulent vraiment,

*besoin de respect* : parce que beaucoup de gens handicapés ils sont pas respectés, on dit « Ah, je veux pas traîner à côté d'elle, c'est dégeulasse ! » Beaucoup de personnes disent ça. Ils disent « Ah j'ai pas envie d'être à côté d'elle en classe » Quand ya un enfant handicapé qui s'approche ou qui touche la personne il fait « Berk, dégeulasse » ou des trucs comme ça et du coup c'est pas très respectueux. Peut-être que je sais pas mais la personne elle est triste après.

**16. Pourquoi ils sont différents ?**

*Elle est handicapée moi pas, physiquement il y a beaucoup de différences aussi, et en fait je sais même pas si on peut vraiment dire qu'elle est différente puisque je sais pas ce qu'elle pense si ça se trouve on est exactement la même chose mais elle arrive pas à bien le prouver, enfin qu'en comportement elle est exactement la même chose mais qu'elle arrive pas trop à le prouver. Du coup moi je dirai plutôt qu'on est différente.*

**17. Est-ce que certains enfants ont des difficultés à réaliser certaines choses ?**

*Oui. Par exemple en ACM, il y a des choses qu'elle peut pas faire par exemple, elle elle fait surtout ce qui est peinture, et nous on fait plutôt du bricolage parce que elle par exemple on peut pas lui donner un cutter.*

**18. Qu'est-ce qui est difficile pour eux ?****19. Vignette enfant en chaise inconnu**

*Je vois 2 personnes qui sont handicapées. Ca m'a l'air d'être une fille et un garçon. ils ont l'air d'être contents. Ils ont des sièges spéciaux et des gens qui les accompagnent, surtout le garçon il a une fille à côté de lui. Ils ont l'air on va dire peut-être anormal, anormaux, parce que c'est pas des personnes qu'on rencontre tous les jours. Ils ont l'air un peu de faire pas des habitudes que les gens auraient. Par exemple euh moi je m'assieds la tranquillement, mais eux peut-être qu'ils ont envie de toucher à tout, de parler*

de rire et tout. Du coup ils ont des accompagnants qui les aident à pas trop faire d'autres choses par exemple ils auraient envie de toucher le téléphone, de froisser les feuilles.

**20. Qu'est-ce que tu vois sur cette image ? / photo de 2 élèves en situation de handicap → Et là tu vois quoi ?**

*Des filles qui ont l'air d'être dans un parc. J'ai mangé avec une d'elles à midi, j'étais avec elle au totem avec (nom de l'élève). Elles ont l'air d'être plutôt contentes. Mais elle ont l'air aussi un peu, on va dire des gens qu'on voit pas tous les jours. C'est des gens que quand on voit comme ça, peut-être qu'il y a rien qui prouverait peut-être que c'est des gens handicapés ou pas, qui a des problèmes ou pas, mais que quelque chose nous dit que cette personne est handicapée, sa façon de regarder, de sourire, qqch comme ça, qui te dit que elle ou lui est handicapé.*

*Que ce sont des enfants handicapés mais ils ont quand même l'air contents.*

**21. Pourquoi cet enfant est différent de toi ?**

**22. Ça veut dire quoi pour toi être handicapé ?**

*C'est des gens qui ont des difficultés. Des difficultés qu'on rencontre pas tous les jours. Par exemple peut-être que moi j'arrive peut-être pas à faire des figures acrobatiques ou j'arrive pas à faire une pizza ou un gâteau toute seule, mais eux ils ont des difficultés que pour nous c'est super simple mais que pour eux c'est très difficile.*

**23. Qu'est-ce que tu penses qui est le plus difficile quand on est handicapé ?**

**24. Est-ce que tu connais plusieurs types de handicap ?**

*Ya des handicaps physiques, des handicaps mentaux, je sais pas.*

## Intégration /Inclusion scolaire

**25. Est-ce que tu joues avec (nom de l'enfant) à la récré ?**

*Non, pas souvent, mais je prends quand même la peine pour être respectueux, je vais quand même vers eux leur dire bonjour, salut, quelque chose comme ça, je lui prends peut-être la main mais je vais pas spécialement jouer avec elle.*

**Pourquoi ?**

*J'ai l'impression que je dois jouer à des jeux plus faciles à des jeux de bébés, et peut-être que j'ai pas forcément envie de jouer à des jeux de bébé. Ou alors j'ai l'impression que si je joue avec elle je vais un peu m'ennuyer. Mais quand Adeline et sa collègue elle vient on doit venir pour jouer avec elle parfois. Là je m'ennuie pas particulièrement mais j'ai l'impression que ça fait un peu bizarre.*

**26. Est-ce qu'il a des copains ?**

*Je la vois souvent avec (nom de l'élève) et d'autres gens handicapés et ses accompagnateurs.*

*Sinon avoir des copains qui sont pas handicapés je sais pas.*

**Vignette 1 : enfant à l'écart + vignette 2 enfant intégré :**

**27. Qu'est-ce que tu vois sur cette vignette (1) ?**

*Quelqu'un isolé parce qu'il est handicapé. Eux ils sont là ensemble, contents. Cette personne elle est handicapée du coup elle peut pas venir et ça la rend triste.*

**28. Et sur cette vignette ? (2)**

*Quelqu'un qui est handicapé aussi mais qui joue avec les autres comme si c'était normal, comme si la personne avait rien d'anormal.*

**29. Est-ce que tu penses que (nom de l'enfant) est plutôt comme sur le dessin 1 ou le dessin 2 ?**

*J'ai envie de dire entre les 2. Parce que ya des personnes qui viendront jouer avec elle, et ya des personnes aussi qui réagiront de cette façon. Certains jouent avec et d'autres pas.*

**30. Si enfant à l'écart : Comment tu penses qu'on pourrait faire pour qu'il ne soit pas à l'écart ?**

*Ils pourraient faire comme eux, ils pourraient jouer aussi avec la personne et essayer de la comprendre.*

**31. Est-ce que tu trouves bien (nom de l'enfant) puisse venir à l'école comme les autres ?**

*Oui, je me dis parfois elle pourrait aller dans une école spéciale pour handicapés mais sinon oui je trouve que c'est bien*

**32. Est-ce que tu connais des autres écoles spéciales pour les enfants qui ont un handicap ?****33. Est-ce que tu penses que c'est mieux que (nom de l'enfant) soit en classe avec vous ou qu'il soit dans une classe seulement avec d'autres enfants qui ont un handicap ?**

**- Pourquoi tu penses ça, tu arrives à expliquer ?**

*J'ai envie de dire les 2. Quelques jours elle soit avec les enfants handicapés, parce que j'ai envie de dire qu'il y aura plus de choses adaptées pour elle mais qu'elle puisse aussi venir ici comme ça elle peut aussi parler avec des gens qui sont pas handicapés.*

**Être intégré ça veut dire quoi pour toi ?**

*C'est être ami avec tout le monde un peu, enfin pas forcément être ami ami avec tout le monde mais genre que si ya des gens qui font un jeu dans la classe, que tu puisses facilement venir dire oui moi aussi je veux jouer ou alors que tu puisses discuter librement avec tout le monde ou que quand tu fait un exercice ou quelque chose à 2, tu puisses aller vers tout le monde. Dans le sens de dire non je préfère aller avec elle que lui, ou lui que elle.*

*(nom de l'élève) plutôt oui parce que je vois pas souvent des gens qui la rejettent. Enfin parfois il y a des gens qui disent « Ah elle bave c'est dégeulasse » Mais sinon je vois pas forcément des gens qui la rejettent parce que bon on est d'accord que se faire baver dessus c'est pas la meilleure sensation mais que c'est comme ça, du coup euh par exemple quand on fait la gym, on court avec elle ou elle nous lance le ballon dessus et ça nous dérange pas forcément. Parce qu'on sait que elle elle a des difficultés mais si c'était quelqu'un de normal qui faisait ça, on se serait dit il ou elle a un problème, on serait fâché.*

**34. Qu'est-ce qui est le plus facile pour (nom de l'enfant)**

*Je sais pas.*

**35. Qu'est-ce qui est le plus difficile avec (nom de l'enfant)**

*Peut-être de se faire des amis qui sont pas handicapés, parce que je sais pas. Parce que elle aurait besoin peut-être de toute l'aide et que les gens ils ont pas envie d'avoir de l'aide, ou peut-être qu'il y a d'autres gens qui vont se moquer d'eux ils vont dire « Ouais tu joues avec des gens comme ça » et du coup les gens ils ont pas envie de jouer avec elle parce qu'ils ont peut qu'on se moque d'eux.*

*Je sais pas vraiment pourquoi mais je sais que ce serait plus difficile pour elle de se faire des amis qui sont pas handicapés.*

**36. Qu'est-ce que tu préfères faire avec cet élève ?**

*Peut-être jouer, faire de la peinture ou quelque chose comme ça.*

**37. Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire avec cet élève ?**

*Peut-être discuter parce qu'elle arrive pas très bien à parler et c'est un peu ennuyeux et bizarre.*

**Émotions face au handicap**

### 38. Montrer photos d'enfants qui ont un handicap : Comment tu te sens quand tu vois des enfants comme ça dans la rue ou dans l'école ?

*Je me dis que c'est pas normal, du coup je me dis parce que souvent les personnes que je croise comme ça elles sont souvent avec des accompagnateurs et je me dis que pour elles ça doit être difficile d'être tout le temps avec des accompagnateurs*

### 39. Et avec ce choix d'émotion, tu choisirais laquelle ?

*Je me dis que c'est pas normal, je me dis que, parce que souvent les personnes que je croise comme ça c'est des personnes avec des accompagnateurs et je me dis c'est peut-être pénible d'être tout le temps avec des accompagnateurs.*

**Curieuse** : *parce que je me dis qu'est-ce que cette personne ressent quand elle est chez elle, comment elle fait pour faire des choses, pour s'habiller, se laver, manger, jouer. Je me demande comment ils font tout ça.*

**Dégoûté** : *parce que je sais pas je me dis que par exemple Dahlia elle bave et c'est dégoûtant ou peut-être que ces gens comme ils sont ça me dégoûte un peu parce que je sais pas trop comment ils sont. Si je pouvais mieux les connaître ou si ils pouvaient mieux s'exprimer je me sentirai pas dégoûtée.*

**J'ai envie d'être bienveillante**, *j'ai envie d'être gentille avec la personne, de l'aider, pour quelle se sente acceptée.*

### 40. Vignette enfant à l'écart : Quand tu vois cela, tu te sens comment ? (Propositions avec cartes émotions)

**En colère** *parce que je me dis que ces personnes ont aussi le droit d'être respectée, d'être aidée et tout donc c'est un peu méchant.*

*Je me sens triste pour ces personnes.*

*Je me sens peut-être un peu dégoûtée pour la même chose qu'en colère, comment ça se fait que des gens peuvent être autant méchants comme ça avec elle*

### 41. Et (nom de l'enfant) tu penses qu'il se sent comment ?

*Elle se sent peut-être seule :*

*Elle se sent aussi pas respectée :*

**Différente** *mais dans le mauvais sens, cette différence n'amène pas quelque chose de bien, ça amène que les autres veulent pas jouer avec elle.*

*Si on joue avec elle se sent comment ?*

*Elle se sent peut-être Vivante parce que c'est bien qu'il y ait des gens qui jouent avec elle, du coup elle se sent contente de se dire que malgré sa différence les gens arrivent à l'accepter.*

*Elle se sent aussi Aimée parce qu'elle sent qu'elle a l'impression d'avoir des amis, du coup elle a l'impression d'avoir des gens sur qui compter.*

**Sereine** *parce qu'elle se dit que, un peu en sécurité, elle se sent en sécurité, elle se dit que c'est pas parce que elle est pas comme les autres que personne ne veut d'elle, sereine parce que finalement je suis pas aussi différente que ça comme on joue avec moi.*

### 42. Vignette enfant intégré : Et là, tu ressens quoi ? (Proposition avec cartes émotion)

*Peut-être joyeuse parce que je me dis que c'est bien que de gens puissent accepter de jouer avec des handicapés sans qu'ils soient trop persécutés, méchants avec eux, qu'ils soient gentils avec eux plutôt.*

**Bienveillante** *aussi pour la même raison, un peu.*

*Et peut-être aussi Déstabilisé parce que ça arrive mais pas tout le temps du coup ça me déstabilise un peu, un peu dans le bon sens, je me dis que c'est quand même incroyable que de gens qui sont pas*

handicapés arrivent à jouer avec des gens handicapés sans avoir un dégoût ou quelque chose comme ça.

#### **43. Est- ce que le handicap parfois peur ? pourquoi ?**

Oui parce que si je me casse le bras droit je sais pas comment je vais faire puisque je joue au tennis du bras droit et je suis droitière du coup je serai un peu embêtée mais parce que je me dis que la vie serait plus compliquée. Par exemple j'ai pas envie de me casser une jambe, parce que si je me casse une jambe ou un bras on doit m'aider pour tout et j'aurai plus d'autonomie, j'aurai plus de liberté, et encore moi ça va si je me casse une jambe c'est un plâtre pendant un ou deux mois alors que les gens qui sont handicapés c'est à vie peut-être.

#### **Si tu vois un enfant avec un handicap lourd ?**

Euh je suis contente de pas être comme cette personne, d'avoir toujours ma liberté, je me dis que c'est peut-être un peu égoïste de me dire que c'est moi qui ai la liberté et pas elle. Je trouve que c'est peut-être un peu égoïste mais c'est que je pense, que je suis contente que ce soit pas arrivé à moi ou à quelqu'un d'autre.

#### **Est-ce que tu as déjà vu un enfant en crise ?**

Il y a des fois (nom de l'élève) qui s'énerve, qui se met à crier et du coup ça me rend un peu mal à l'aise, mais je suis pas mal à l'aise à cause de moi, si c'est moi toute seule ça va un peu me rendre mal à l'aise mais pas tant que ça, mais surtout à cause de la réaction des autres peuvent avoir. Ils vont commencer à rigoler, à chuchoter entre eux et du coup j'ai pas envie que ça arrive et du coup ça me rend mal à l'aise

#### **44. Qu'est-ce que tu vois sur cette vidéo ? (vidéo d'un enfant en situation de handicap en crise)**

Que (nom de l'élève) elle veut pas se lever, on lui dit de se lever mais elle se lève pas et j'ai l'impression que, je me dis c'est normal parce que elle peut pas comprendre si quelqu'un me dit allez tu te lèves maintenant, ben je vais me lever parce que j'ai pas d'excuse mais j'ai l'impression que elle, elle a un peu une excuse, et du coup quand elle fait quelque chose de pas normal ou de bizarre ou dégeulasse, on se moque pas d'elle, on l'accepte quand même, parce que elle on se dit, oui elle, elle sait pas ce qu'elle fait, c'est pour ça qu'on peut pas trop lui en vouloir.

#### **45. Comment tu te sens quand tu vois cela ?**

Je me dis que c'est son droit de s'énerver aussi et que peut-être les autres que je n'ai pas à me plaindre oh il faut qu'elle arrête parce que si les autres aussi font une crise je peux me plaindre parce que ils savent très bien ce qu'ils font, ils savent comment se gérer alors que Dahlia elle sait peut-être pas ça et du coup je me dis que il faut aussi lui faire comprendre qu'il faut se lever qu'elle doit pas faire ce qu'elle veut, mais elle a peut-être une liberté, un peu, de faire un peu ce qu'elle veut parce qu'on se dit qu'elle sait pas ce qu'elle fait ou on se fâche pas trop.

#### **46. Qu'est-ce que tu ferais si tu voyais un enfant comme lui ?**

Si ça ne dépendait que, que, que de moi. Je l'aurai peut-être aidée à se lever. Je lui aurai dit allez viens (nom de l'élève), ça va aller et tout, des mots comme ça, des mots doux, j'essaierai de la rassurer en lui disant des mots doux, en lui tenant la main et en essayant de la lever.

#### **Tu aimerais encore rajouter quelque chose par rapport au handicap ou à Dahlia ?**

J'aimerais dire que j'ai l'impression que c'est méchant de ne pas vouloir jouer avec des gens comme ça, j'ai l'impression d'être euh, mais je suis un peu malhonnête en disant ça parce que c'est comme si on dit à quelqu'un de ne pas faire quelque chose pour aller le faire tout de suite après, par exemple je disais que je trouvais ça triste qu'elle soit à l'écart comme ça, mais je me dis mais pourquoi je vais pas jouer avec elle mais j'ai pas envie d'aller jouer avec elle, c'est un peu comme on veut que quelque chose se fasse mais qu'on veut pas le faire.

Et je trouve que c'est bien le métier des gens, bon je dis pas que je ferai ce métier mais le métier des gens qui aident les enfants handicapés parce que eux justement ils font partie des gens qui sont sur

*l'image où la fille handicapée elle joue avec les autres, et du coup je me dis c'est bien mais moi j'aurai pas envie de le faire, du coup je me dis ces personnes sont peut-être courageuses ou gentilles.*

## 10.2 Retranscription d'entretien (exemple n° 2)

### Retranscription de l'entretien avec « Kevin »

#### Introduction - relations

**1. Comment te sens-tu dans la classe ?**

*Bien*

**2. Est-ce que tu as ta place au sein de la classe ?**

*Au sein ?*

Ça veut dire dans la classe, est-ce que toi tu penses que t'as des copains ? T'aimes bien être dans la classe ?

*Ben oui.*

**3. Est-ce qu'il y a des camarades avec lesquels tu n'as pas envie de parler ? Pourquoi ?**

*Certains pas très cool. Juste un ou deux.*

#### Influence du milieu

**4. Est-ce que tu as déjà côtoyé des personnes en situation de handicap ? Explique-nous**

*Ben (nom de l'élève). Ben elle est amie avec moi.*

**5. Est-ce que c'est la première fois que tu as un enfant qui a un handicap dans ta classe ?**

*Non delà l'année passée il y avait (nom de l'élève), en 5-6H, on était dans la même classe.*

**6. Est-ce que tu parles de (nom de l'élève) à la maison ?**

*Oui*

**7. Est-ce que tu as déjà invité (nom de l'élève) à la maison ?**

*Ben disons que c'est pas très possible l'ascenseur il fait juste à eu près la taille d'un carré comme ça. Sinon il y a que des marches. J'habite au 3<sup>ème</sup> alors.. de toute façon entre le rez de chaussée et le sous-sol il y a pas l'ascenseur, donc ce serait un peu dur de l'amener en haut.*

#### Représentations du handicap

**8. Est-ce qu'il y a dans la classe des copains qui te ressemblent ?**

*Souvent (nom d'un enseignant) il confond le nom de (nom d'un élève) avec le mien.*

**9. Qui te ressemble le plus ?**

**10. Pourquoi ?**

**11. Est-ce qu'il y a des copains qui ne te ressemblent pas ?**

*Quasi tous les autres.*

**12. Qui te ressemble le moins ?****13. Pourquoi ?****14. Est- ce que tu trouves qu'il y a des enfants très différents de toi dans la classe ?**

*(Nom d'un élève) il a pas même couleur de peau, c'est pas du racisme hein, euh pas le même sexe, et je sais pas quoi d'autre... pas la même voix, pas la même taille de cheveux.*

**Et (nom de l'élève en situation de handicap) ?**

*Il y a juste le changement de sexe et le handicap, c'est pas méchant hein.*

**15. De quoi tu penses qu'ils ont besoin ? (Cartes besoin)**

*De soutien, d'amitié, et que certaines personnes disent pas que on peut faire tout ce qu'on veut avec elle parce qu'il y a qqn l'année passée, j'ai pas eu le temps de voir qui c'était parce que (nom de l'élève) elle m'a vite dit de partir parce que plusieurs fois quand elle passait près de lui, il la poussait et disait : » On peut faire tout ce qu'on veut avec elle ! » Elle aurait eu besoin de partir de près de lui*

*Avec les cartes il choisit : besoin de respect, besoin de confiance, besoin de soutien, c'est un peu comme confiance, c'est clair qu'elle aurait aussi besoin de soin vu qu'elle est en chaise roulante*

**16. Pourquoi ils sont différents ?**

*Juste qu'elle est en chaise roulante, et qu'elle utilise pas très bien ses mains, par exemple la main droite elle sait pas très bien la contrôler. Une fois elle est arrivée dans ma tête.*

**17. Est-ce que certains enfants ont des difficultés à réaliser certaines choses ?****18. Qu'est-ce qui est difficile pour eux ?****19. Vignette enfant en chaise inconnu****20. Qu'est-ce que tu vois sur cette image ?**

*Des personnes en chaise roulante*

**Photos des élèves en situation de handicap de leur école → Et là tu vois quoi ?**

*(il donne les 2 prénoms des élèves)*

**21. Pourquoi cet enfant est différent de toi ?**

*Ils sont en chaise, c'est que ça.*

**22. Ça veut dire quoi pour toi être handicapé ?**

*Soit être en chaise roulante, soit porter des appareils aux oreilles, je sais pas si porter des appareils dentaires c'est comme ça aussi mais je crois pas non... Ou bien pas très bien contrôler ses mains ou ses pieds.*

*Moi des fois je marche avec le pied comme ça, parce que ça fait les fourmis dans le pied.*

**23. Qu'est-ce que tu penses qui est le plus difficile quand on est handicapé ?**

*De s'intégrer correctement, parce que certaines personnes détestent les personnes handicapées.*

**24. Est-ce que tu connais plusieurs types de handicap ?**

*Malentendant, ou bien sourd carrément, muet, pas de jambe quand on est à la naissance, pas d'oreille, pas de bouche des fois même, pouvoir utiliser que sa bouche parce qu'on a pas de jambe et pas de bras.*

**Intégration /Inclusion scolaire**
**25. Est-ce que tu joues avec (nom de l'enfant) à la récré ?**

*Oui.*

**26. Est-ce qu'il a des copains ?**

*Pas tellement. Je sais pas pourquoi, je comprends toujours pas. Depuis l'année passée je comprends pas*

**Vignette 1 : enfant à l'écart + vignette 2 enfant intégré :**

**27. Qu'est-ce que tu vois sur cette vignette (1) ?**

*Des enfants qui jouent ensemble, et pis euh ça c'est comme si c'était (nom de l'élève) et qu'elle peut pas jouer avec parce qu'elle est en chaise roulante.*

**28. Et sur cette vignette ? (2)**

*Des enfants qui jouent avec quelqu'un en chaise roulante.*

**29. Est-ce que tu penses que (nom de l'enfant) est plutôt comme sur le dessin 1 ou le dessin 2 ?**

*Ben je sais pas trop parce que ça ferait comme si ça c'était moi. Ou bien, ouais. (vignette 2)*

*La plupart du temps c'est moi qui joue avec mais quand elle croise (nom d'un élève), ça change la donne. Ça fait plus que ça (vignette 2), ça fait plus, encore plus ensemble.*

**30. Si enfant à l'écart : Comment tu penses qu'on pourrait faire pour qu'il ne soit pas à l'écart ?**

*Euh jouer à un autre jeu avec la personne en chaise roulante. Parce que la farandole on peut pas faire ça.*

**31. Est-ce que tu trouves bien (nom de l'enfant) puisse venir à l'école comme les autres ?**

*Oui. J'arrive toujours pas à croire qu'avant c'était une école spécialisée pour les personnes en chaise roulante, une école spécialisée pour les personnes qui ont des appareils, une école spécialisée pour d'autres handicaps et une école normale pour ceux qui ont pas de handicap.*

*La même sorte d'école dans chaque ville, une seule sorte d'école pas de sorte école handicap, autre, autre, autre et normale.*

**32. Est-ce que tu connais des autres écoles spéciales pour les enfants qui ont un handicap ?****33. Est-ce que tu penses que c'est mieux que (nom de l'enfant) soit en classe avec vous ou qu'il soit dans une classe seulement avec d'autres enfants qui ont un handicap ?**

**- Pourquoi tu penses ça, tu arrives à expliquer ?**

**34. Qu'est-ce qui est le plus facile pour (nom de l'enfant) ?**

*D'être fatiguée.*

**35. Qu'est-ce qui est le plus difficile avec (nom de l'enfant) ?**

*Je sais pas trop, de se faire des amis.*

**36. Qu'est-ce que tu préfères faire avec cet élève ?**

*Si elle a besoin d'aide l'aider.*

**37. Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire avec cet élève ?**

*Ben certains jeux qu'elle a envie mais que moi j'ai pas envie, parce que souvent elle a envie de faire quasiment tout le temps le même jeu et c'est quasiment tout le temps la même histoire.*

### Émotions face au handicap

**38. Comment tu te sens quand tu vois des enfants comme ça dans la rue ou dans l'école ? (photos d'enfants en situation de handicap)**

*Il me semble que je l'ai déjà vue dans la rue. Mais lui je l'ai pas croisé par contre.*

*Euh comme si j'étais comme en difficulté comme eux. Je m'imagine que je sois en difficulté comme eux. Et puis ça me fait tout bizarre*

**39. Et avec ce choix d'émotion, tu choisirais laquelle ?**

Réponse spontanée : *empathique*

*Inquiet pour la personne, perdu, bienveillant*

*Ceux qui se sentent forts c'est des tarés, ils font comme si il étaient sont super supérieurs aux autres, ça c'est méchant !*

**40. Vignette enfant à l'écart : Quand tu vois cela, tu te sens comment ? (Propositions avec cartes émotions)**

*Triste pour la personne, dégoûté, déstabilisé*

**41. Et (nom de l'enfant) tu penses qu'il se sent comment ?**

*Pas respectée, seule, car pas avec les autres, abandonné*

**42. Vignette enfant intégré : Et là, tu ressens quoi ? (Proposition avec cartes émotions)**

*Elle se sent comme sur la photo avec (nom de l'élève),*

*Elle se sent vivante, aimée, pas tellement différente, en sécurité et heureuse*

**43. Est-ce que le handicap parfois peur ? pourquoi ?**

*Pas tellement, ça me fait pas peur.*

**Tu as déjà vu un enfant en crise ?**

*Non mais c'est un peu bizarre.*

**44. Qu'est-ce que tu vois sur cette vidéo ? (vidéo d'un enfant en situation de handicap en crise)**

*Mmh elle se sent pas très contente.*

**45. Comment tu te sens quand tu vois cela ?**

*Je me sens un peu triste.*

**46. Qu'est-ce que tu ferais si tu voyais un enfant comme lui ?**

*Lui demander de se lever, si elle dit non je lui dirai qu'un jour elle aura peut-être une surprise*

Il rajoute :

*Disons que j'ai jamais vu (nom de l'élève) aussi heureuse que ça. (couchée sur une balançoire)*

*Par contre je l'ai déjà vue avec ce pull-là, et ce pantalon-là, et ces chaussettes, et ces chaussures, elle a quasiment tout le temps ces chaussures.*

*C'est dommage que si les parents arrivent pas à se lever le matin et elle puisse pas se lever même pour aller aux toilettes.*

*Ben si j'étais comme ça moi j'essaierai de me faire plus d'amis. Je montrerai comment je suis, un peu comment, figure que quand on est content.*

**Est-ce que (nom de l'élève) elle fait la même chose que vous, mêmes exercices ?**

*Certains exercices de maths et français et en sciences des fois elle vient aussi avec nous.*

*Certains autres cours elle arrive pas, en français ou en maths.*

A la patinoire elle sait se débrouiller avec les patinettes, sauf qu'elle a un peu peur d'aller trop vite sur la glace. Une fois elle a fait juste un coup et elle a freiné direct parce qu'elle s'est mise à avancer un peu plus vite que ce qu'elle pensait. Elle avait un peu peur.

### 10.3 Cartes des besoins



### 10.4 Cartes des émotions



### 10.5 Vignette intégration



### 10.6 Vignette exclusion



## RÉSUMÉ

---

Notre travail traite de la thématique des représentations sociales d'élèves entre 10 et 12 ans face à la situation de handicap d'un camarade intégré au sein de leur classe. L'objectif de ce travail est de donner la parole aux élèves et de leur permettre de s'exprimer tant autour de leurs représentations, leurs manières de penser et d'agir, de leurs émotions, que de leur vision du handicap et de l'intégration scolaire et sociale d'un enfant pas comme les autres.

Pour y parvenir, nous présentons aux élèves interrogés différentes vignettes représentant le concept du handicap, des situations d'intégration ou de rejet, ainsi que des cartes représentant tout un panel d'émotions pouvant être vécues face à ces situations.

Ce mémoire est composé de trois parties principales. La première est une présentation théorique de la thématique des représentations sociales chez l'enfant face au handicap et à la différence, puis nous développons les concepts d'intégration et d'inclusions scolaire en passant par la pratique des écoles valaisannes. Ensuite, nous définissons le concept de handicap en proposant un bref historique et nous terminons cette partie théorique par le concept des émotions.

La deuxième partie concerne d'une part la problématique, nos objectifs de recherche et la démarche méthodologique que nous avons choisie, mais également l'ensemble des résultats obtenus à la suite de l'analyse des données récoltées au cours des entretiens menés avec les élèves. Nous proposons alors une définition commune aux élèves concernant le handicap et l'intégration, les apports et limites de l'intégration selon leurs propos, ainsi que les représentations et les émotions vécues des élèves face à leur camarade intégré dans la classe.

En troisième et dernière partie, nous complétons ce travail par une discussion et une synthèse des analyses effectuées, nous mettons en lumière les limites et apports de notre recherche, en passant par une conclusion et différentes propositions de perspectives pour poursuivre la réflexion autour, d'une part, la collaboration entre enseignant titulaire et enseignant spécialisé et, d'autre part, du concept de la différence.

**Mots-clés** : Représentations – Différence – Émotions – Handicap – Intégration – Inclusion.