

MAINTENIR ET ENCADRER DES ELEVES AUX BESOINS PARTICULIERS DANS L'ECOLE REGULIERE

*UNE ETUDE DE DIX SITUATIONS D'INTEGRATION
DANS DES CLASSES VAUDOISES*

Karin Bachmann Hunziker
Patricia Pulzer-Graf

156 / Décembre 2012



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques

URSP



REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier très chaleureusement toutes les personnes, parents, enseignants, professionnels du SESAF, doyens et directeurs d'établissements, qui ont accepté de nous rencontrer et de partager leurs expériences et leurs réflexions. Le temps qu'elles nous ont consacré et l'ouverture dont elles ont fait preuve ont été très précieux pour cette recherche.

Nous remercions aussi le chef de l'*Office de l'enseignement spécialisé* et ses collaborateurs, qui, par leur appui, ont favorisé la réalisation de cette recherche, ainsi que tous les collègues qui, à l'interne, ont contribué par leurs précieux conseils à l'écriture de ce rapport.

*Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture.
Les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

SOMMAIRE

1	INTRODUCTION	5
1.1	SCOLARISATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP : UN ETAT DE LA SITUATION EN EUROPE ET EN SUISSE	5
1.1.1	<i>Situation en Europe</i>	6
1.1.2	<i>Situation en Suisse</i>	7
1.2	NOTION DE HANDICAP ET MOUVEMENTS INTEGRATIFS DANS LE MONDE	8
1.2.1	<i>Evolution de la notion de handicap</i>	9
1.2.2	<i>Evolution des textes légaux et des systèmes de classification</i>	10
1.2.3	<i>Evolution des politiques éducatives</i>	11
1.2.4	<i>Le développement du courant intégratif dans l'école publique</i>	12
1.3	L'INTEGRATION EN SUISSE.....	13
1.3.1	<i>Aspects légaux et politiques éducatives</i>	13
1.3.2	<i>Rôle de l'enseignement spécialisé</i>	15
1.3.3	<i>Problématique de l'intégration dans le canton de Vaud</i>	16
1.4	PRESENTATION DE L'ETUDE.....	18
1.5	STRUCTURE DU RAPPORT	18
2	METHODE ET POPULATION.....	19
2.1	METHODE	19
2.1.1	<i>Population sélectionnée</i>	19
2.1.2	<i>Procédure</i>	19
2.1.3	<i>Instruments de recueil de données</i>	20
2.1.4	<i>Méthode d'analyse</i>	21
2.2	DESCRIPTION DE LA POPULATION.....	21
2.2.1	<i>Caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves</i>	21
2.2.2	<i>Caractéristiques sociodémographiques des professionnels interrogés</i>	24
2.2.3	<i>Quelques mots à propos des parents</i>	25
3	RESULTATS.....	27
3.1	PORTRAITS D'ELEVES	27
3.1.1	<i>Caractéristiques personnelles et familiales</i>	27
3.1.2	<i>Parcours scolaire</i>	28
3.1.3	<i>Aménagements et projet pédagogique</i>	30
3.2	PLACE ET ROLE DES PARENTS DANS L'INTEGRATION	32
3.2.1	<i>Participation des parents à l'inscription de leur enfant à l'école enfantine</i>	33
3.2.2	<i>Participation des parents au déroulement de la scolarité de l'enfant</i>	34
3.2.3	<i>Participation des parents à d'autres activités liées à la scolarité de l'enfant</i>	38
3.2.4	<i>Incidences de l'intégration scolaire de l'enfant sur la vie familiale et soutien extrascolaire apporté aux familles</i>	39
3.3	EVALUATION DES SITUATIONS D'INTEGRATION	41
3.3.1	<i>Sphère cognitive</i>	41
3.3.2	<i>Sphère relationnelle</i>	44
3.3.3	<i>Sphère affective</i>	46
3.3.4	<i>Appréciation globale</i>	48

3.3.5	<i>Bénéfices et difficultés.....</i>	50
3.3.6	<i>Points de vue sur la suite de la scolarité.....</i>	52
3.4	REPRESENTATIONS LIEES A L'INTEGRATION.....	54
3.4.1	<i>Perception de la politique cantonale.....</i>	54
3.4.2	<i>Position personnelle vis à vis de l'intégration.....</i>	57
3.4.3	<i>Définition et conditions d'une intégration réussie.....</i>	59
3.5	AUTOUR DES PRATIQUES DES PROFESSIONNELS.....	63
3.5.1	<i>Pratiques professionnelles spécifiquement liées aux référents administratifs.....</i>	63
3.5.2	<i>Pratiques professionnelles spécifiquement liées aux enseignants titulaires.....</i>	69
3.5.3	<i>Pratiques professionnelles spécifiquement liées aux intervenants du SESAF.....</i>	76
3.6	BESOINS DES PROFESSIONNELS.....	85
3.6.1	<i>Types de besoins exprimés par les professionnels de l'école.....</i>	85
3.6.2	<i>Les besoins d'encadrement.....</i>	86
3.6.3	<i>Les besoins de formation.....</i>	88
3.6.4	<i>Les besoins d'information.....</i>	89
4	DISCUSSION ET CONCLUSION.....	91
4.1	SYNTHESE DES RESULTATS ET DISCUSSION.....	91
4.1.1	<i>Détection, signalement, définition du problème et adéquation de la solution.....</i>	92
4.1.2	<i>Collaboration entre la famille et l'école.....</i>	93
4.1.3	<i>Collaboration entre professionnels de l'école.....</i>	94
4.1.4	<i>Adhésion des différents professionnels et parents aux principes de l'intégration et articulation avec les conditions de mise en œuvre de celle-ci.....</i>	95
4.2	RECOMMANDATIONS.....	95
4.3	PROLONGEMENTS.....	96
5	BIBLIOGRAPHIE.....	97
	ANNEXES.....	101

1 INTRODUCTION

En juillet 2007, Madame Anne-Catherine Lyon, conseillère d'Etat et Cheffe du *Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC)*, fixait un objectif « mesurable » à la politique éducative « intégrative » du canton de Vaud. Dans les 10 ans – à savoir à l'horizon 2017 –, il s'agirait d'atteindre la moyenne suisse d'enfants scolarisés en école d'enseignement spécialisé, soit faire passer cette proportion de 3,1% à 2%¹. Concrètement, cela signifie que les classes ordinaires devraient accueillir environ 800 élèves qui dépendent, aujourd'hui, de l'enseignement spécialisé, alors qu'elle en accueillait 418, durant l'année scolaire 2008-09.

Cette volonté politique cantonale d'intégrer, dans l'école publique, davantage d'élèves actuellement confiés à l'enseignement spécialisé s'inscrit dans un contexte plus large où l'on peut distinguer :

- un plan international, avec une évolution de la notion de handicap et le développement du courant « intégratif » dans l'école publique;
- un plan national, qui concerne les modifications importantes des politiques éducatives liées à un changement radical du mode de financement de la pédagogie spécialisée et à l'harmonisation de la collaboration dans ce domaine.

Ce chapitre introductif a pour but d'effectuer un tour d'horizon de ces éléments contextuels, en commençant par un très bref état de la situation d'intégration des enfants en situation de handicap en Europe et en Suisse.

1.1 SCOLARISATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP : UN ETAT DE LA SITUATION EN EUROPE ET EN SUISSE

Préalablement, on retiendra que des comparaisons internationales ne peuvent être envisagées qu'avec beaucoup de précautions. D'une part, il existe de grandes disparités entre pays, tant dans les types de dispositifs mis en place que dans les définitions des catégories de difficultés et des besoins éducatifs particuliers (ou spéciaux). D'autre part, des différences, parfois importantes, peuvent concerner la précision des informations statistiques recueillies. Ce constat est valable sur le plan suisse, dans la mesure où l'on peut également déplorer un manque de données statistiques concernant l'enseignement spécialisé. En effet, comme le remarque la *Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP, 2008)*, les données statistiques relatives à ce domaine ne sont pas systématiquement prélevées pour l'ensemble du pays; par ailleurs, les critères de catégorisation ne sont pas identiques d'un canton à l'autre, rendant les données peu comparables entre elles.

¹ Cet objectif, fixé lors des travaux du DFJC relatifs à la mise en œuvre de la RPT, se trouve dans une lettre adressée le 16.7.07 par Mme Lyon aux membres du COPIL RPT/Enseignement spécialisé, point 4. La RPT est la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons, réforme acceptée en votation populaire le 28 novembre 2004.

1.1.1 SITUATION EN EUROPE

L'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers (2003) a observé les pratiques et les politiques inclusives de plusieurs pays européens, compte tenu de la définition adoptée par chaque pays consulté. Selon ses observations, d'importantes variations sont perceptibles, entre pays européens, par rapport à la proportion d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers; en effet, le minimum observé se situe autour de 1%, alors que le maximum est à plus de 10%. Toutefois, ces variations reflèteraient davantage des différences se situant sur le plan des législations, des procédures d'évaluation, des dispositifs de financement et des structures éducatives de ces pays, que des différences réelles de proportions d'élèves ayant des besoins particuliers.

Globalement, en Europe, on peut estimer à 2% le pourcentage d'enfants aux besoins éducatifs particuliers qui sont scolarisés, à plein temps, dans une structure séparée (école spéciale ou institution). Sur ce point, trois groupes de pays peuvent être distingués.

- Premièrement, ceux dont la proportion d'enfants aux besoins éducatifs particuliers est inférieure à 1%; on y trouve notamment la Grèce, l'Espagne, l'Italie, le Portugal, l'Islande et la Norvège.
- Deuxièmement, ceux dont la proportion se situe entre 1 et 2%. L'Autriche, le Danemark, l'Irlande, les Pays-Bas, la Suède sont dans ce cas.
- Troisièmement, les pays dont la proportion d'enfants aux besoins particuliers fréquentant une structure séparée dépasse 4%, comme c'est le cas en Allemagne, en Belgique et en Suisse² (6%).

Plus récemment, le *Réseau d'information sur l'éducation en Europe* (Eurydice, 2005) a examiné comment a évolué le pourcentage d'enfants au bénéfice d'un enseignement « spécial », c'est-à-dire des enfants qui passent la majorité de la semaine dans un établissement ou une classe non ordinaire. Entre 1996 et 2004, le nombre de pays qui enregistrent une augmentation de la proportion d'élèves aux besoins particuliers bénéficiant d'un enseignement « spécial » (dans le cas, par exemple, de l'Allemagne et de l'Irlande) est similaire à celui des pays dans lesquels on observe une diminution de cette proportion (par exemple en Norvège ou en Roumanie). Nombreux aussi sont les pays — telle la Belgique néerlandophone — dans lesquels aucun changement n'est constaté. Ainsi, pour les auteurs du rapport, aucune tendance nette n'est perceptible en matière d'intégration, tant les changements observés sont modérés.

Ces différents constats appellent deux commentaires. Premièrement, la Suisse se situe, à un niveau européen, du côté des pays les moins « intégrateurs ». Deuxièmement, en dépit des évolutions intervenues ces dernières années (sur le plan des représentations, des législations, etc.), on n'assiste pas à une modification nette des pratiques allant dans le sens d'une diminution du recours à l'enseignement spécialisé.

² Les données récoltées par L'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers concernant les statistiques suisses ne permettent pas de différencier les élèves pris en charge dans un système inclusif, donc intégrés dans des classes ordinaires, et ceux qui fréquentent un système séparé en école spéciale ou en institution.

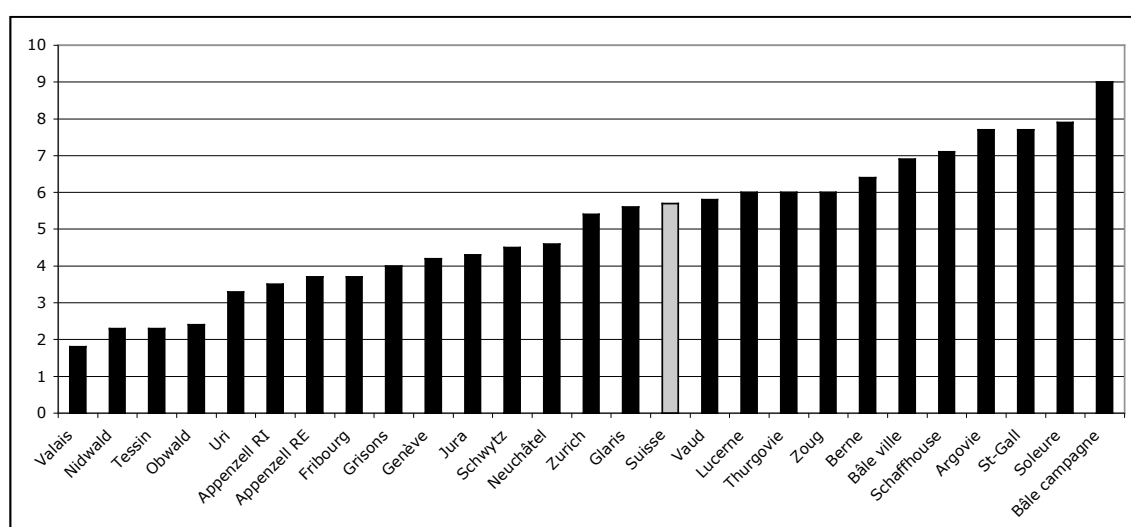
1.1.2 SITUATION EN SUISSE

L'Office fédéral de la statistique (OFS) comptabilise séparément les élèves qui suivent un cursus scolaire normal et ceux qui en sont séparés, de manière temporaire ou permanente. Parmi ces derniers, on trouve les enfants fréquentant les classes de développement, les « classes AI », les classes de l'enseignement spécialisé en institution ou école spéciale et les classes d'introduction pour les élèves allophones³.

Selon les statistiques de l'OFS (2008), entre 1990-91 et 2003-04, la proportion d'élèves fréquentant des classes ou des écoles spéciales ne cesse d'augmenter, passant de 5,1 à 6,3%; puis, à partir de 2004-05, il fléchit régulièrement, mais légèrement et se situe, en 2007-08, à 5,7% (voir aussi Sturny-Bossard, 1999). Ce constat doit pourtant être nuancé par la prise en compte de deux éléments : la situation cantonale et la nationalité.

En ce qui concerne le premier de ces éléments, il existe de fortes disparités entre les cantons, ce qui se traduit par d'importantes différences de proportions d'enfants scolarisés dans une école ou une classe spécialisées, ou participant à un cours d'introduction. Dans le graphique ci-dessous, les pourcentages cantonaux de ces élèves sont présentés dans un ordre croissant.

Graphique 1 : Pourcentages suisses et cantonaux d'élèves en scolarité spécialisée (OFS, 2008)

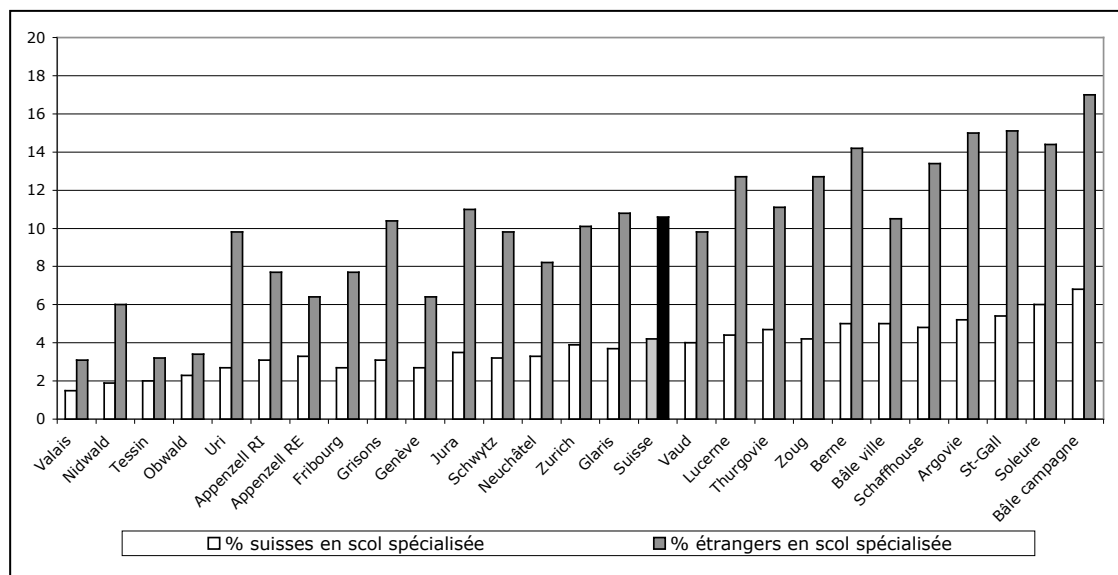


Ainsi, la plupart des cantons romands se situent sous la moyenne suisse, c'est-à-dire en dessous de 5.7%. Seul le canton de Vaud fait exception, avec une moyenne qui correspond pourtant à la moyenne nationale (respectivement 5.7 et 5.8%).

A ces disparités cantonales s'ajoutent des différences importantes relatives à la nationalité de l'élève. En effet, les élèves de nationalité étrangère tendent à être proportionnellement plus nombreux en scolarité spécialisée. C'est ce que montre le graphique 2 en distinguant le pourcentage d'élèves de nationalité suisse ou étrangère pour chaque canton.

³ Dans le canton de Vaud, il s'agit des classes d'accueil pour élèves allophones.

Graphique 2 : Pourcentages d'élèves de nationalité suisse et étrangère en scolarité spécialisée (OFS, 2008)



A l'échelon national, les élèves suisses intégrés dans une classe (ou école) spéciale ou un cours d'introduction représentent 4.2% de l'ensemble des élèves; la part des élèves étrangers s'élève, quant à elle, à 10.6%. Il apparaît donc que la probabilité de suivre une scolarité séparée est plus grande pour l'enfant d'origine étrangère que pour l'enfant d'origine suisse. Une telle différence, qui existe dans tous les cantons — et cela, quelle que soit leur orientation, plutôt « intégratrice » ou « séparatrice » —, ne saurait être expliquée par la présence d'offres spécifiques pour les étrangers (par exemple, les classes d'accueil) (Kronenberg *et al.*, 2007a, 2007b).

L'augmentation, depuis les années 80, de la population effectuant une scolarité séparée de l'école obligatoire tendrait à montrer qu'un mouvement inverse à l'intégration est à l'œuvre. Toutefois, ces dernières années, le nombre d'élèves en difficulté intégrés dans l'école ordinaire a lui aussi augmenté. C'est le cas, par exemple, dans le canton de Vaud jusqu'en 2000.

1.2 NOTION DE HANDICAP ET MOUVEMENTS INTEGRATIFS DANS LE MONDE

Dans cette section, nous allons évoquer dans les grandes lignes les évolutions survenues autour de la question du handicap depuis les années 70 environ. Tout d'abord, nous questionnerons la notion de handicap et examinerons les textes légaux et les systèmes de classification des handicaps. Puis nous aborderons la question des politiques éducatives en terminant par le développement du courant intégratif dans l'école publique.

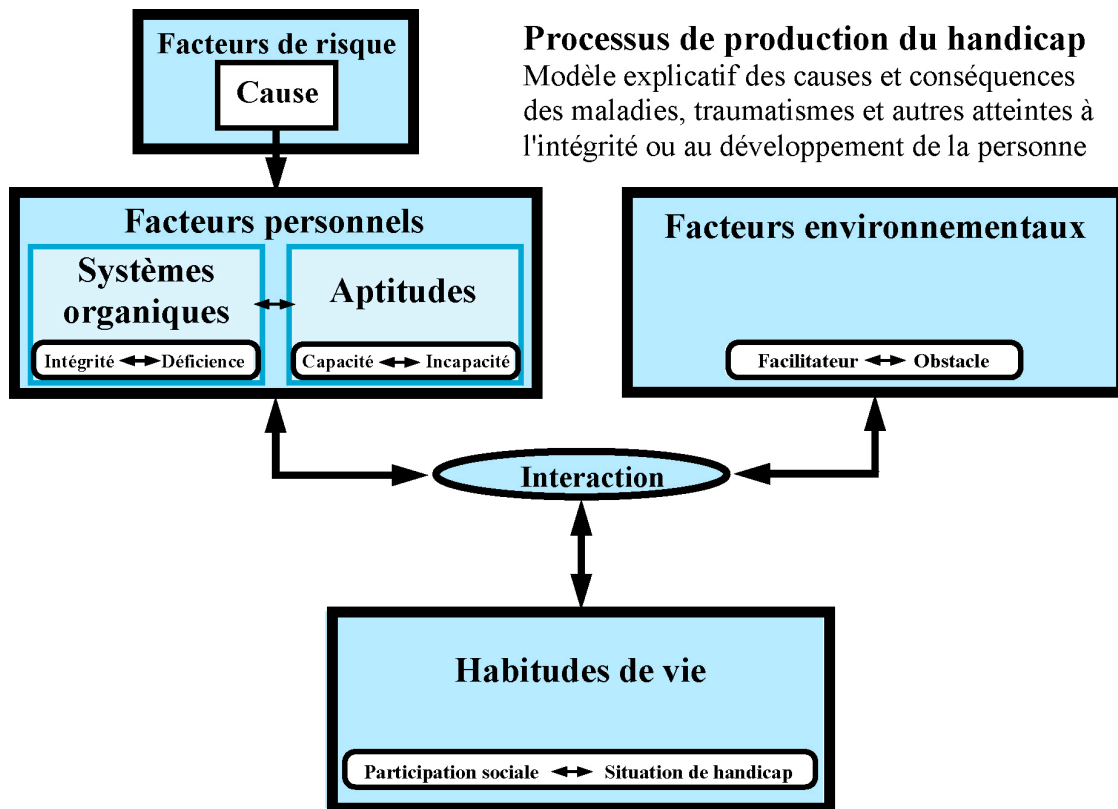
1.2.1 EVOLUTION DE LA NOTION DE HANDICAP

La définition du concept de handicap a considérablement évolué ces dernières années. Sur un plan historique, on peut distinguer deux modèles opposés, l'un centré sur l'individu, l'autre sur la société.

Le modèle individuel, issu de l'approche médicale, considère que le handicap est une réalité intrinsèque à l'individu. Défini comme une « déficience corporelle, physique ou mentale », il est la conséquence directe d'une maladie, d'un traumatisme ou d'un autre problème de santé. L'incapacité qui en résulte pour la personne se traduit en désavantage social ou handicap. La logique causale qui sous-tend le modèle établit donc clairement que le handicap est le résultat de la déficience de la personne. Dans une telle perspective, le traitement du handicap vise la guérison de la personne ou sa réadaptation à la société telle qu'elle existe pour les « valides », et cela y compris, le cas échéant, par le changement de son comportement (Korpès, 2007, 2008; Rochat, 2008).

Dans le modèle social, apparu dans les années 60, le handicap n'est plus perçu comme un attribut propre à la personne, mais plutôt comme un produit social résultant de l'inadéquation de la société aux spécificités de ses membres. L'origine du handicap est donc externe à l'individu. Les réponses à apporter sont de deux sortes. D'une part, par une adaptation de l'environnement et des services afin de les rendre accessibles et utilisables pour les personnes ayant des incapacités physiques ou psychiques. D'autre part, par une reformulation des règles politiques, économiques et sociales, de sorte à réduire les inégalités dans les droits et donner accès à une pleine citoyenneté (Korpès, 2007, 2008; Rochat, 2008).

Plus récemment, un autre type de modèle a été développé en réaction aux visions partielles proposées par ces deux modèles, notamment celui de Fougeyrollas et son équipe, qui sont les principaux représentants de cette nouvelle approche. Dans ce modèle, quatre facteurs actifs dans la production du handicap sont pris en compte : les *facteurs personnels* correspondant à des caractéristiques intrinsèques à la personne (âge, sexe, système organique, etc.); les *facteurs de risques* qui sont des éléments appartenant à l'individu ou provenant de l'environnement susceptibles de provoquer une maladie, un traumatisme, etc.; les *facteurs environnementaux* qui sont des dimensions sociales ou physiques qui déterminent l'organisation et le contexte d'une société; les *habitudes de vie* qui sont définies comme des activités courantes, ou des rôles sociaux, valorisés par la personne ou son contexte socioculturel (Fougeyrollas, 2001, 2002; Rochat, 2008). Les interactions entre ces différents facteurs sont représentées dans la figure 1.

Figure 1 : Modèle de Fougeyrollas et son équipe⁴

1.2.2 ÉVOLUTION DES TEXTES LEGAUX ET DES SYSTEMES DE CLASSIFICATION

C'est à partir des années 70 que s'opère un changement radical dans les pratiques sociales liées au handicap. En effet, la reconnaissance des droits des personnes handicapées et plusieurs déclarations internationales promeuvent une réelle mutation dans les attitudes et les stratégies envers les personnes handicapées. Ces modifications sont également le fruit d'actions menées par des associations de personnes handicapées pour faire reconnaître leurs besoins, leur droit à une vie autonome et leur statut de citoyens avec des droits identiques à ceux de l'ensemble de la population.

Dans la *Déclaration des droits des personnes handicapées* (Haut Commissariat des Nations Unies pour les droits de l'homme, 1975, art. 1), par exemple, le terme « handicapé » désigne toutes les personnes qui sont dans l'incapacité d'assurer par elles-mêmes tout ou partie des nécessités d'une vie individuelle ou sociale normale, ceci en raison d'une déficience (congénitale ou non) de ses capacités physiques ou mentales. En 2006, la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* définit les handicapés comme des personnes qui « présentent des incapacités physiques, mentales,

⁴ Ce schéma a été récupéré le 9 juillet 2012 du site du Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH) : <http://www.ripph.qc.ca/?rub2=2&rub=6&lang=fr>

intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres » (Haut Commissariat des Nations Unies pour les droits de l'homme, 2006, art. 1).

Ces modifications conceptuelles ont également entraîné des révisions importantes dans les instruments de classification des handicaps. Retraçant cette évolution, Fougeyrollas (2002) note qu'en 1980, la *Classification internationale des handicaps* (CIH) décrivait le handicap en termes de déficience, d'incapacité ou de désavantage. En 2001, le nouvel instrument en vigueur, la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF), propose une lecture biopsychosociale du handicap qui inclut le rôle primordial de l'environnement. Selon cette nouvelle orientation, le handicap est considéré comme une réduction de la réalisation des habitudes de vie (appelées aussi « rôles sociaux ») résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les limites de capacité et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (facilitateurs ou obstacles).

1.2.3 EVOLUTION DES POLITIQUES EDUCATIVES

L'intégration des enfants handicapés dans l'école ordinaire est fortement liée aux revendications d'associations impliquées dans la lutte contre les discriminations de toutes sortes (dues, par exemple, à la race, à la religion ou au handicap). Elles appellent à respecter « la différence » et à ne plus la marginaliser. La tendance intégrative a également été favorisée par des mouvements qui, au nom de l'égalité des chances, demandent le respect d'un droit énoncé en 1948 par la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, à savoir le droit à l'éducation pour toute personne (ONU, 1948).

Ce droit, appliqué au champ de l'école, suppose que tout enfant, y compris celui qui se trouve en situation de handicap, puisse fréquenter l'école publique et y recevoir une éducation de base de qualité. C'est ce qui est clairement exprimé dans deux textes de référence : la *Déclaration de Salamanque* sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux et la *Convention relatives aux droits des personnes handicapées*. On y lit, notamment, que :

Les politiques éducatives à tous les niveaux, que ce soit national ou local, devraient stipuler que les enfants handicapés seront inscrits à l'école, c'est-à-dire celle qu'ils fréquenteraient s'ils n'étaient pas handicapés (UNESCO, 1994).

Les Etats Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'exercer ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les Etats Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux (Haut Commissariat des Nations Unies pour les droits de l'homme, 2006, art. 24).

Selon la CIF, on l'a vu, les facteurs environnementaux peuvent être considérés comme des facilitateurs ou, au contraire, comme des obstacles à la réalisation du potentiel d'une personne à participer à la vie quotidienne. Or, une politique éducative qui préconise l'intégration dans l'école ordinaire des enfants porteurs de handicap, peut être considérée comme un facteur facilitateur, dans la mesure où elle vise autant leur développement social qu'intellectuel. Autrement dit, elle permettrait à ces élèves d'atteindre la pleine mesure de leurs potentialités en termes de capacités cognitives, sociales, affectives et

créatrices. Ainsi, l'article 23 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* affirme que ces enfants doivent pouvoir bénéficier de services, de façon propre « à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel » (Haut Commissariat des Nations Unies pour les droits de l'homme, 1989). Pour la *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, l'éducation doit viser « l'épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, [...] de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques » (Haut Commissariat des Nations Unies pour les droits de l'homme, 2006, art. 24).

1.2.4 LE DEVELOPPEMENT DU COURANT INTEGRATIF DANS L'ECOLE PUBLIQUE

Comme on a pu le constater, nombreux sont les instruments légaux qui confèrent aux enfants handicapés le droit à ne pas être discriminés dans le cadre de leur scolarité. Mais il revient aux Etats de faire évoluer leur système éducatif en mettant en œuvre des mesures spécifiques allant dans ce sens.

Très schématiquement, on relève bien une évolution des pratiques de scolarisation des enfants handicapés. En effet, ces dernières décennies, l'éducation « spéciale » a exploré différentes modalités d'interventions auprès de ces enfants. Dans une première modalité, la prise en charge de l'enfant handicapé est conçue dans un système totalement séparé (l'enseignement spécialisé) de l'enseignement ordinaire; dans une deuxième modalité — celle vers laquelle on tend aujourd'hui — un rapprochement entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécial est préconisé afin de favoriser le jeu de la complémentarité entre les deux systèmes d'enseignement. C'est dans ce dernier cas seulement que l'on se situe dans une démarche dite « d'intégration ».

Plus précisément, on observe, dès les années 70, l'émergence d'un mouvement intégratif nommé *mainstreaming* — qui signifie « mouvement général » — notamment au Canada. Ce mouvement cherche à rompre avec les pratiques ségrégatives qui isolaient les élèves handicapés et les enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans des établissements spéciaux. Traduit par le terme « intégration » (Comité provincial de l'enfance inadaptée, 1976), le *mainstreaming* désigne un ensemble de pratiques qui prennent en compte les besoins éducatifs particuliers de cette population d'élèves en leur apportant une aide et un soutien appropriés et, surtout, en promouvant leur scolarisation dans un environnement le plus « normal » et le moins restrictif possible.

L'opérationnalisation du *mainstreaming* s'effectue au travers d'un modèle « intégré » d'organisation des mesures spéciales (le « système en cascades »), qui définit huit niveaux croissants d'aide à l'intégration (Goupil, 1997; Rousseau, Lafortune & Bélanger, 2006). Le premier niveau consiste en une remédiation apportée par l'enseignant de la classe ordinaire, alors que le dernier niveau d'aide sollicite l'intervention d'un enseignement spécialisé en milieu hospitalier. Autrement dit, le niveau d'encadrement de l'enfant définit un contexte plus ou moins inclusif, ou plus ou moins ségrégatif. On ajoutera, pour compléter la description de ce modèle, que le passage vers un niveau d'aide supérieur ne doit être envisagé que s'il est objectivement et factuellement démontré que l'élève est dans l'incapacité de fonctionner dans un niveau d'encadrement moindre. Enfin, tous les partenaires scolaires doivent orienter leurs interventions en fonction du retour de l'élève à un niveau de soutien inférieur.

Dans les années 90 apparaît un nouveau paradigme désigné par les concepts d'inclusion ou de pédagogie de l'inclusion (*full inclusion* ou *inclusive education*) (Vienneau, 2002). Il s'agit d'inclure, dans la vie sociale et éducative de l'école du quartier, tous les enfants. Selon cette conception, les besoins de soutien ne se limiteraient pas aux élèves en difficulté, mais ils s'étendraient à tous les membres de la communauté scolaire (donc tous les élèves, mais aussi les enseignants). Comme la classe ordinaire est le lieu d'appartenance de tous, l'approche inclusive prône la fusion du système de l'enseignement spécial avec celui de l'enseignement régulier (Stainback & Stainback, 1984, cité par Doré, 1995).

On peut relever que, conceptuellement, l'intégration et l'inclusion ne sont pas des termes interchangeables. Ainsi, pour Rousseau & Bélanger (2004), l'intégration comprend principalement trois modalités de scolarisation : l'élève placé dans une classe spéciale intégrée dans un établissement régulier, l'élève placé dans une classe spéciale qui participe à certaines activités dans une classe régulière, l'élève intégré à temps complet dans une classe ordinaire et qui reçoit un soutien extérieur. Pour ces auteurs, le terme d'inclusion scolaire est réservé exclusivement à cette dernière forme d'intégration.

1.3 L'INTEGRATION EN SUISSE

Les différentes évolutions évoquées dans la section précédente ont bien sûr touché la Suisse. Dans cette section, nous proposons dans un premier temps un examen des aspects légaux et politiques en lien avec l'intégration des personnes en situation de handicap. Dans un deuxième temps, nous nous focaliserons sur la situation dans le canton de Vaud.

1.3.1 ASPECTS LEGAUX ET POLITIQUES EDUCATIVES

On trouve, dans différents textes législatifs suisses, des marques d'une certaine volonté d'éviter toute discrimination ainsi que d'une détermination à favoriser l'intégration d'enfants handicapés dans l'école. Par exemple, la *Constitution fédérale de la Confédération suisse* dit que « nul ne doit subir de discrimination (...) du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique ». Pour atteindre ce but, une loi devrait prévoir des mesures destinées à éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées (Assemblée fédérale de la Confédération suisse, 1999, art. 8). C'est ce que fait la *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*, en stipulant que les cantons « encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé » (Assemblée fédérale de la Confédération suisse, 2002, art. 20).

Par ailleurs, la *Conférence intercantonale de l'instruction publique* (CIIP) a précisé qu'il s'agissait de veiller à ce qu'aucune tendance discriminatoire ne puisse jamais se développer à l'école (CIIP, 1999) et que l'intégration dans la prise en compte des différences faisait partie des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales

de l'école publique (CIIP, 2003). Ainsi, sur un plan politique, on se situe clairement dans la perspective d'une école romande non discriminante et intégrative⁵.

Par ailleurs, depuis janvier 2008⁶, chaque canton est responsable formellement, juridiquement et financièrement de la formation spécialisée ainsi que des prestations pédaogo-thérapeutiques destinées aux élèves en difficulté. Le domaine de l'enseignement spécialisé fait donc désormais partie du mandat public de la formation. De ce fait, l'enfant qui bénéficiait de prestations de l'Assurance invalidité (AI) est devenu un élève dont la formation doit, dorénavant, être assurée par l'école publique. En d'autres termes, n'étant plus un assuré, l'élève en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux deviendra ou restera un élève à part entière (Nendaz, 2005).

Conséquence directe de la RPT⁷, la CDIP élabore un *Accord intercantonal* sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée qui est adopté par son assemblée plénière en octobre 2007. Cet accord crée un cadre national qui définit les prestations minimales devant être offertes par chaque canton. Il vise une harmonisation, entre les cantons, des conceptions, des instruments et des procédures utilisés, en particulier au niveau de la terminologie, des standards de qualité pour la reconnaissance des prestataires et d'une procédure standardisée pour l'évaluation des besoins individuels. L'*Accord intercantonal* définit également les ayants droit, l'offre de base et les mesures renforcées. Il précise en outre les buts et les principes sur lesquels chaque canton doit développer son propre concept de l'enseignement spécialisé en proposant, notamment, de répondre aux besoins éducatifs particuliers dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Ces aspects sont formulés dans les articles 1 et 2 de l'*Accord intercantonal* sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée :

Ils [les cantons concordataires] promeuvent l'intégration de ces enfants et de ces jeunes [à besoins éducatifs particuliers] dans l'école ordinaire. (CDIP, 2007, art. 1b)

Les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire. (CDIP, 2007, art. 2b)

Afin d'être en conformité avec l'*Accord intercantonal* que le *Grand conseil* a ratifié en 2009, le canton de Vaud prépare un avant-projet de la loi sur la pédagogie spécialisée. Parmi les sept sections qui structurent cet avant-projet, la première fixe le champ d'application de la loi et le type de mesures proposées. Ces dernières peuvent être ordinaires, renforcées ou auxiliaires. Les mesures ordinaires s'adressent à des enfants dont le développement ou les apprentissages sont compromis, mais pour lesquels les objectifs du plan d'études sont maintenus ou partiellement adaptés; les mesures renforcées s'adressent à des enfants dont il est établi que leur participation est limitée en

⁵ Précisons qu'en Suisse, les termes d'*inclusion*, d'*hétérogénéité* et d'*intégration* sont utilisés aussi bien dans le contexte de la scolarisation des enfants migrants que dans celui de l'enseignement spécialisé (CDIP, 2008). Dans le cadre de notre travail, seul ce dernier cas de figure est pris en considération.

⁶ C'est une nouveauté qui intervient avec la réforme de la péréquation financière (RPT) et le désenchevêtrement des tâches entre la Confédération et les cantons. D'importants changements sont intervenus dans le domaine de la pédagogie spécialisée. En effet, le retrait de l'Assurance invalidité (AI) des prestations individuelles (frais d'école, pension, mesures de logopédie et de psychomotricité), des prestations collectives (classes et institutions spécialisées) et de l'éducation précoce (Service éducatif itinérant, SEI) a été opéré afin d'instituer la cantonalisation de l'enseignement spécialisé.

⁷ Voir note 5.

raison notamment d'un handicap ou d'un trouble invalidant et pour lesquels les objectifs du plan d'études sont globalement adaptés. Quant aux mesures auxiliaires (aide à l'intégration et transport), elles doivent permettre la participation de l'enfant dans son lieu de scolarisation. Les différents prestataires de la pédagogie spécialisée sont décrits dans la deuxième section, alors que la section suivante précise l'accès aux différents types de mesures et institue des référents dans les établissements et dans les régions scolaires. Les quatre dernières sections de l'avant-projet de loi sont consacrées, respectivement, aux différents modes de financement des prestations, aux formations requises pour les professionnels de la pédagogie spécialisée, au dispositif en matière de protection des données et aux voies de recours ainsi qu'aux dispositions transitoires et finales. Cet avant-projet a été mis en consultation dès le mois de décembre 2009 et se trouve actuellement en phase d'adoption.

Les nouvelles dispositions nationales relatives à l'intégration des enfants aux besoins particuliers dans l'enseignement ordinaire sont également présentes dans la toute récente *Loi sur l'enseignement obligatoire* (LEO). Ainsi, on y lit, à l'article 2 du chapitre consacré à la pédagogie différenciée, que :

« Ils [le directeur et les professionnels concernés] privilégient les solutions intégratives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire et du fonctionnement de la classe. » (Grand Conseil du canton de Vaud, 2011)

1.3.2 RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

De manière générale, les élèves qui ne peuvent tirer pleinement parti de l'enseignement ordinaire, en raison d'un handicap ou de difficultés d'apprentissage ou de développement, doivent être pris en charge par l'enseignement spécialisé. Pour la CDIP (2007), l'enseignement spécialisé fait partie intégrante du mandat public de formation. On comprend sous ce terme l'engagement des offres de pédagogie spécialisée à même de couvrir les besoins éducatifs particuliers d'un enfant ou d'un jeune, en particulier lorsque celui-ci se trouve en situation de handicap. L'enseignement spécialisé peut se réaliser sous des formes intégratives ou séparatives. Il englobe également l'éducation précoce spécialisée. L'enseignement spécialisé est confié à des pédagogues spécialisés (avec une orientation en « éducation précoce spécialisée » ou une orientation en « enseignement spécialisé »), lesquels collaborent avec le personnel de l'école ordinaire et avec d'autres professionnels aux formations spécifiques. Dans la *Constitution fédérale* (Assemblée fédérale de la Confédération suisse, 1999) et la *Convention intercantonale des institutions sociales* (CIIS, 2002), l'enseignement spécialisé est désigné par les expressions « formation spéciale » et « formation scolaire spéciale ».

L'enseignement spécialisé est donc chargé d'offrir aux élèves concernés des mesures spécifiques et un encadrement plus adapté. Les prestations de l'enseignement spécialisé sont d'ordre pédagogique, éducatif et thérapeutique et doivent, selon la *Loi sur l'enseignement spécialisé* (LES), tendre à favoriser l'autonomie, l'acquisition de connaissances, le développement de la personnalité et l'ouverture à autrui, en vue de la meilleure intégration sociale possible (Grand Conseil du canton de Vaud, 1977, art. 2).

1.3.3 PROBLEMATIQUE DE L'INTEGRATION DANS LE CANTON DE VAUD

Depuis une dizaine d'années, dans le canton, l'intégration est devenue un objet de discussion et de réflexion, comme en témoigne l'organisation de plusieurs rencontres, journées d'études ou de réflexion, forums, etc. Il apparaît désormais que les autorités politiques du canton veulent que l'on favorise, pour les élèves en situation de handicap, une scolarisation dans l'école régulière; en d'autres termes, l'école devrait permettre à un maximum d'élèves de fréquenter l'école régulière, ceci afin d'éviter la ségrégation et ses conséquences négatives (Lavanchy & Scheidegger, 2003). Une telle volonté implique, sur un plan quantitatif, que la proportion d'élèves scolarisés dans des écoles ou classes d'enseignement spécialisé devra diminuer d'un tiers et s'établir autour de la moyenne suisse (soit passer de 3% à 2%). Sur un plan qualitatif, une cohabitation plus étroite devrait pouvoir s'établir entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement régulier afin d'apporter le soutien nécessaire à la poursuite d'une scolarité intégrée.

Cependant, loin de faire l'unanimité, la question de l'intégration fait débat, et cela y compris dans des cantons que l'on peut *a priori* qualifier de « champions de l'intégration ». Tout en considérant la volonté politique d'intégration comme légitime d'un certain point de vue, plusieurs associations de parents ou d'enseignants estiment que cette décision soulève des interrogations, lesquelles touchent, essentiellement, aux moyens prévus pour l'encadrement des enseignants et des enfants⁸. C'est suite à une interpellation de cette nature que le Conseil d'Etat a procédé, lors de sa réponse, à une clarification de son projet. En l'occurrence, le Conseil d'Etat (2008) a précisé que l'intégration n'était pas un but en soi, mais un moyen de répondre aux besoins de ces élèves; les besoins de chaque enfant devaient donc être analysés de manière individuelle. En outre, un projet pédagogique devait être coconstruit avec les professionnels et la famille afin d'apporter les meilleures réponses au sein de l'école régulière ou de l'école d'enseignement spécialisé. En ce qui concerne l'objectif de rejoindre progressivement la moyenne suisse d'élèves en situation de handicap scolarisés dans l'enseignement spécialisé (2%), le DFJC se situe dans une évolution vers une école qui offre une meilleure prise en considération des besoins de l'ensemble de ses élèves. Comme il l'est précisé, l'intention n'est pas de « scolariser en milieu ordinaire à tout prix les élèves actuellement dans les structures de l'enseignement spécialisé », mais plutôt d'envisager des intégrations totales ou partielles « pour autant qu'elles répondent aux besoins des élèves et que l'école ordinaire ait la capacité et les moyens nécessaires à sa présence » (Conseil d'Etat vaudois, 2008, p.7).

Institutions et organisation

Dans le canton de Vaud, le mandat de la formation spécialisée est assuré par le *Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation* (SESAF); dans ce service, l'*Office de l'enseignement spécialisé* (OES) gère plus particulièrement le secteur de l'appui à la scolarisation⁹.

⁸ Se sont notamment exprimés sur la question, la Société pédagogique vaudoise (SPV), l'Association vaudoise des maîtres de l'enseignement spécialisé (AVMES-SPV), l'Association des parents d'élèves (APE), le Syndicat des enseignants romands (SER), l'Association vaudoise des organismes privés pour enfants, adolescents et adultes en difficulté (AVOP), l'Association vaudoise des maîtres primaires (AVMP), l'Association des parents et amis de personnes handicapées mentales (INSIEME), etc.

⁹ Voir le site officiel de l'Office cantonal : www.vd.ch/fr/organisation/services/enseignement-specialise-et-de-lappui-a-la-formation/presentation/

Parmi les missions qui lui sont confiées, l'OES subventionne les institutions et les écoles d'enseignement spécialisé, et veille à l'application de la loi sur l'enseignement spécialisé¹⁰. Il gère les classes de développement et les classes d'enseignement spécialisé en collaboration avec les directions d'établissements scolaires. Il dispense des mesures d'aide à l'intégration pour les élèves relevant de l'enseignement spécialisé intégrés dans l'école publique, en relation avec la *Direction générale de l'enseignement obligatoire* (DGEO). Il subventionne les institutions qui dispensent du *soutien pédagogique spécialisé* (SPS) aux élèves en difficulté intégrés dans les classes régulières. Il subventionne aussi les institutions qui dispensent des prestations d'enseignement spécialisé à des enfants d'âge préscolaire, par le biais du *Service éducatif itinérant* (SEI), rattachés aux institutions d'enseignement spécialisé. Il collabore avec d'autres services de l'Etat (par exemple le *Département de la santé et de l'action sociale*), ainsi qu'avec les associations privées, pour des situations d'élèves relevant de leurs activités. Il est impliqué dans la réflexion et l'organisation de la relève des parents d'enfants en situation de handicap.

Population et prestations

Les mesures financées par le SESAF dans le cadre de la scolarité obligatoire sont destinées aux élèves qui, comme on l'a vu plus haut, relèvent de l'article 1 de la LES qui précise : « en raison d'une maladie ou d'un handicap qui peut être mental, physique, sensoriel ou instrumental » (cf. la note 10).

Le signalement, au SESAF, de tout enfant chez lequel un handicap est constaté est une obligation légale¹¹; il doit être fait par les parents, les pédiatres, les enseignants, etc. L'OES est alors chargé de coordonner les mesures qui s'avèrent nécessaires pour le bon développement de l'enfant. Pour les enfants d'âge préscolaire, c'est le *Service éducatif itinérant* (SEI) qui est chargé d'intervenir.

Depuis deux ans environ, les demandes de prestations d'enseignement spécialisé se font par le biais d'un formulaire de signalement officiel. Celui-ci contient la description de la situation actuelle de l'enfant, en termes de ressources et de difficultés, les objectifs poursuivis jusqu'ici avec lui, le projet pour la suite du travail et la mesure proposée. Sur la base de ces informations, l'équipe pluridisciplinaire ou le conseil de direction s'entend sur une proposition de mesure d'enseignement spécialisé. Munie du préavis de l'inspecteur du SESAF, la demande est alors adressée à l'OES qui détermine l'octroi (ou non) de la mesure.

Les mesures proposées par le SESAF sont dispensées dans le cadre des classes ou des institutions spécialisées, ainsi que dans le cadre de l'enseignement régulier; dans ce dernier cas, il s'agit de mesures dites « intégrées », à savoir :

- du *soutien pédagogique spécialisé* (SPS), destiné à un élève qui fréquente l'école ordinaire. Cette mesure peut aller de une à quatre périodes hebdomadaires; elle est

¹⁰ Selon la *Loi sur l'enseignement spécialisé* (LES), cet enseignement s'adresse « aux enfants et adolescents dont l'état exige une formation particulière, notamment en raison d'une maladie ou d'un handicap mental, physique, sensoriel ou instrumental » (Grand Conseil du canton de Vaud, 1977, art. 1).

¹¹ Il est en effet écrit que « Toute personne chargée de responsabilités à l'égard des enfants et adolescents, notamment les membres des autorités scolaires, qui constate un cas paraissant relever de l'article premier doit renseigner sans retard les parents ou le représentant légal et en informer le Département de la formation et de la jeunesse » (Grand Conseil du canton de Vaud, 1977, art. 6).

dispensée par des enseignants spécialisés qui apportent une aide à l'enfant, spécifiquement, tout en collaborant avec l'enseignant titulaire de la classe;

- du *renfort pédagogique* (RP) qui est octroyé pour une à huit périodes. C'est une mesure destinée à alléger la classe et à permettre à l'enseignant titulaire d'apporter de meilleures réponses pédagogiques dans le cadre de son enseignement; ce soutien est dispensé par un enseignant spécialisé ou non spécialisé.
- De l'*aide à l'enseignant* (AE) destinée à assurer l'autonomie des enfants (par exemple, ceux dont la mobilité est réduite) ou à favoriser une plus grande participation de leur part aux activités de la classe. Cette forme de soutien n'est pas spécialisée.

1.4 PRESENTATION DE L'ETUDE

Cette étude prévoit de faire un état des lieux des pratiques intégratives à l'œuvre dans les écoles vaudoises dans le but d'en cerner les enjeux, apports, difficultés et limites. Le mandat de l'étude poursuit deux objectifs principaux :

- analyser, dans le cadre d'élèves en situation de handicap, les ressources et les actions de coordination mises en œuvre pour les encadrer et les maintenir en classe régulière (moyens pédagogiques, transport, ressources humaines, etc.);
- étudier les bénéfices et les difficultés ressenties par les différents intervenants. Mettre en évidence les conditions favorisant ou affectant le maintien d'un enfant en situation de handicap dans un cursus régulier.

Un dernier objectif prévoit, sur la base des constats effectués, de formuler des recommandations à l'intention des différents acteurs du système scolaire et éducatif.

1.5 STRUCTURE DU RAPPORT

Dans la suite de ce rapport, le chapitre 2 décrira la démarche adoptée pour cette étude et la population sélectionnée. Les résultats seront présentés au chapitre 3, en distinguant six thématiques : les portraits d'élèves, la place et le rôle des parents, l'évaluation des situations d'intégration, les représentations liées à l'intégration, les pratiques des professionnels en lien avec l'intégration, les besoins des professionnels en relation avec cette problématique. Pour conclure, le chapitre 4 synthétisera les observations les plus saillantes de la recherche à partir desquelles des recommandations seront formulées.

2 METHODE ET POPULATION

2.1 METHODE

2.1.1 POPULATION SELECTIONNEE

La population sélectionnée pour cette étude était constituée des parents et des professionnels de l'école (enseignants titulaires, référents institutionnels, professionnels dispensant les mesures d'aide à la scolarisation) intervenant dans dix situations d'élèves en situation de handicap¹². Malgré leur handicap (sensoriel, moteur, mental, comportemental ou fonctionnel), la plupart de ces élèves étaient intégrés dans une classe ordinaire de 4^e année primaire (mais un était en 3^e année et un autre en 6^e) et bénéficiaient d'au moins quatre périodes de mesures d'accompagnement du *Service de l'enseignement spécialisé et d'aide à la formation* (SESAF).

2.1.2 PROCEDURE

Une première sélection des situations d'intégration a été faite en collaboration avec un responsable d'Office du SESA F et ses collaborateurs sur la base de deux critères préalablement déterminés : le fait que l'élève soit scolarisé en 4^e année et qu'il bénéficie d'au moins quatre périodes de soutien du SESA F (AE, RP ou SPS). Une deuxième sélection s'est faite d'une part en privilégiant la variété des problématiques présentées par les élèves et, d'autre part, en ne retenant que les situations pour lesquelles un accord des parents avait été obtenu.

Une collaboration avec les directeurs des établissements scolaires accueillant ces élèves a été nécessaire pour obtenir les noms et coordonnées des parents. Ceux-ci ont été contactés, par courrier puis par téléphone, pour expliquer la recherche et demander leur accord. Une fois celui-ci accordé, les directeurs ont à nouveau été sollicités pour connaître les noms et coordonnées des professionnels intervenant auprès de l'élève. Des rendez-vous ont alors été fixés avec l'ensemble des professionnels (soit l'enseignant titulaire, les professionnels dispensant les mesures de soutien et un membre de la direction) impliqués dans les situations d'intégration retenues et avec les parents.

Des entretiens approfondis ont été menés avec l'ensemble de ces personnes et ont eu lieu au domicile des parents ou sur les lieux professionnels. Ils ont été enregistrés et complétés par des notes d'entretiens.

¹² La sélection d'un nombre restreint de situations limite la généralisation possible des résultats de la recherche, mais elle favorise, de notre point de vue, une appréhension approfondie de la problématique.

2.1.3 INSTRUMENTS DE RECUEIL DE DONNEES

Document de description de la situation d'intégration

Ce document synthétisait l'ensemble des données concernant l'élève intégré sur le plan sociodémographique (âge, sexe, handicap, etc.) et scolaire (parcours scolaire). Il contenait également les informations relatives au type d'intégration réalisé et aux mesures d'aide dispensées.

Canevas d'entretien

Quatre canevas d'entretien semi-directifs destinés aux parents et aux différents professionnels de l'école ont été élaborés. Certains thèmes étaient évoqués avec l'ensemble des personnes interrogées, ceci afin de permettre une comparaison des points de vue; d'autres thèmes n'étaient abordés qu'avec certaines catégories de personnes, ceci parce qu'ils concernaient des aspects propres à chaque catégorie.

Canevas d'entretien pour les enseignants titulaires. L'entretien abordait les thèmes suivants : la situation d'intégration de l'enfant avec ses aspects historiques, visés et prescrits, la situation actuelle et les aspects effectifs de l'encadrement mis en place (projet pédagogique, aménagements matériels, autres ajustements, type de mesures attribuées, intervenants, modalités d'intervention, mesures de coordination, etc.), l'évaluation de la situation par rapport au fonctionnement de l'enfant, de la classe et du collège, à la propre pratique de l'enseignant, son appréciation personnelle de la situation, sa définition, ses expériences professionnelles et son avis concernant la problématique de l'intégration.

Canevas d'entretien pour les intervenants chargés d'apporter un soutien à l'élève dans le cadre de l'école. Les thèmes étaient : leur rôle (mandat, forme d'intervention, modalités, nombre de périodes attribuées, forme de collaboration établie avec l'enseignant titulaire, participation ou organisation de séances de coordination, etc.) et les buts des interventions dans la situation d'intégration de l'enfant (projet pédagogique, objectifs visés, programme prévu, activités, adaptations, modalités d'évaluation). L'évaluation de la situation d'intégration par rapport au fonctionnement de l'enfant, leur appréciation personnelle de la situation, leur définition, leurs expériences professionnelles et leur avis à propos de la problématique de l'intégration.

Canevas d'entretien avec les parents. Les thèmes étaient les suivants : la situation d'intégration de l'enfant avec ses aspects historiques et l'investissement personnel nécessaire, l'évaluation de l'intégration par rapport au fonctionnement de leur enfant, leur appréciation personnelle de la situation, leur définition, leurs expériences personnelles et leur avis concernant la problématique de l'intégration.

Canevas d'entretien avec le responsable administratif (directeur d'établissement ou doyen). Entretien qui abordait les thèmes suivants : la situation d'intégration avec ses aspects visés et prescrits, le rôle du responsable dans cette situation spécifique et en général dans les situations d'intégration, l'évaluation de l'intégration avec l'appréciation personnelle de la situation et les effets sur le fonctionnement de l'enfant, de la classe et du collège, ainsi que définition, expériences professionnelles et avis concernant la problématique de l'intégration.

2.1.4 METHODE D'ANALYSE

Les informations recueillies au moyen du document de description de la situation ont donné lieu à une saisie informatique. Ces données ont été catégorisées et comptabilisées.

En ce qui concerne le corpus d'entretiens, une première étape a consisté à rédiger, sur la base des enregistrements, des notes d'entretien détaillées. Ces dernières ont ensuite fait l'objet d'un découpage thématique qui correspondait, le plus souvent, aux questions du canevas d'entretien. Enfin, chaque thème a été analysé d'une part en recensant les idées développées et, d'autre part, en catégorisant la réponse selon sa valence (positive, négative ou neutre).

2.2 DESCRIPTION DE LA POPULATION

2.2.1 CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES ET SCOLAIRES DES ELEVES

Dans cette section, nous présentons les caractéristiques des élèves en situation de handicap inclus dans notre recherche. Nous examinons premièrement leur origine, situation familiale, type de difficulté et le diagnostic de celui-ci (tableau 1); deuxièmement, nous présentons leur parcours de formation (tableau 2) avant de terminer par les prestations qui leur sont accordées afin de permettre leur scolarisation en classe ordinaire (tableau 3).

Tableau 1 : Caractéristiques sociodémographiques des élèves et difficultés

		Filles (N=5)	Garçons (N=5)	Total (N=10)
Origine	Suisse	4	2	6
	Etrangère	1	2	3 ^a
Situation familiale ^b	Vit avec ses 2 parents	4	4	8
	Est enfant unique	2	1	3
	Est adopté	2	-	2
Type de difficulté	Sphère physique	2	1	3 ^a
	Sphère mentale	2	3	5
	Sphère familiale	1	-	1
Diagnostic de la difficulté	Préscolaire	2	2	4
	Durant la scolarité	3	2	5
	Pas de diagnostic	-	1	1

^a Il manque l'information concernant un enfant

^b Les modalités de réponse ne sont pas exclusives

Parmi les élèves, nous trouvons cinq filles et cinq garçons. Six élèves sur dix sont de nationalité suisse et huit sur dix vivent avec leurs deux parents; deux fillettes ont été adoptées. Les difficultés qu'ils présentent concernent la sphère physique dans trois cas (la surdité par exemple), la sphère mentale dans cinq cas (la trisomie 21, la dyslexie, la

dyspraxie, etc.) ou encore la sphère familiale (le manque de soutien familial par rapport au travail scolaire). Dans quatre cas, le diagnostic a été posé avant le début de la scolarité de l'enfant; dans les autres cas, c'est à l'école que la difficulté a été repérée, puis diagnostiquée et prise en charge. Relevons néanmoins que, pour un élève, aucun diagnostic ne semble avoir été posé.

Tableau 2 : Scolarité actuelle des enfants et parcours scolaire

		Filles (N=5)	Garçons (N=5)	Total (N=10)
Année de scolarité	3 ^e année	-	1	1
	4 ^e année	4	4	8
	6 ^e année	1	-	1
Situation de scolarisation	Temps plein	4	4	8
	Temps partiel	1	1	2
Particularités du parcours scolaire ^a	Augmentation % institution	-	1	1
	Temps plein ➔ temps part.	1	-	1
	Entrée à l'école retardée	1	-	1
	Intégration progressive	-	1	1
	<i>Sans particularité</i>	4	3	7

^a Les modalités de réponse ne sont pas exclusives

Huit élèves sur dix sont scolarisés en 4^e année primaire, ce qui correspond à l'un des critères de sélection de nos situations. En ce qui concerne les deux exceptions, l'une est accidentelle et provient d'une information erronée (l'élève qui est en 3^e année), alors que l'autre (l'élève qui est en 6^e année) a été délibérément choisie en raison de l'intérêt présenté par la situation.

Huit élèves sont scolarisés dans une classe ordinaire à temps plein alors que deux autres fréquentent, en parallèle, des classes d'enseignement spécialisé dans une institution spécialisée. Sept élèves sur dix présentent un parcours scolaire sans particularité, c'est-à-dire qu'ils sont entrés à l'école et y ont poursuivi leur scolarité sans anicroche¹³. En revanche, le parcours des trois autres élèves montre les spécificités suivantes.

- Un élève qui a fréquenté, dès l'école enfantine, en parallèle l'école ordinaire et une classe d'enseignement spécialisé en institution a vu son temps en classe spécialisée augmenter dès l'arrivée au cycle primaire;
- L'entrée au cycle enfantin d'un élève a été retardée d'une année en raison de son retard de développement; de plus cet élève, tout d'abord scolarisé à temps plein à l'école enfantine, a ensuite, dès l'entrée au cycle primaire, partagé son temps de

¹³ Certains élèves ont redoublé, mais, alors que plus de la moitié des élèves « ordinaires » redoublent au moins une fois durant leur scolarité obligatoire, le redoublement peut-il encore être considéré comme une particularité du parcours scolaire ?

scolarisation entre la classe ordinaire et la classe d'enseignement spécialisé en institution;

- Un élève, d'abord scolarisé à temps plein en institution spécialisée, a progressivement augmenté son taux de fréquentation d'une classe ordinaire (temps plein dès le début du cycle primaire).

Tableau 3 : Prestations de soutien

		Filles (N=5)	Garçons (N=5)	Total (N=10)
Prestations OES	Renfort pédagogique	3	2	5
	Soutien péd. spécialisé	-	2	2
	Aide à l'enseignant	1 (+1 → 11.09)	1	2 (+1)
Autres prestations	Suivi psychothérapeutique	2	2	4
	Devoirs accompagnés	1	2	3
	Logopédie	1	1	2
	Scolarité en institution	1	1	2
	Ergothérapie	1	-	1
	Codage LPC	1	-	1
	Lieu ressource	-	1	1
	Appui	-	1	1
	Répétiteur (mandat SPJ)	1	-	1
	Assistance sociale (AEMO)	1 (→ 01.2010)	-	1
Nombre de prestations par élève	Aucune	0	0	0
	Deux	3	3	6
	Trois	2	2	4

Pour pouvoir effectuer leur scolarité en classe régulière, les dix élèves de notre étude bénéficient de prestations de soutien. Nous avons distingué les prestations offertes par l'office de l'enseignement spécialisé des autres. Chaque élève bénéficie de l'une des trois prestations de l'OES. Pour cinq élèves, il s'agit de *renfort pédagogique*; dans deux cas, de *soutien pédagogique spécialisé* et, dans trois cas, d'*aide à l'enseignant*. Dans ce dernier cas, on notera que, dans une situation, la prestation était transitoire puisqu'elle a pris fin en novembre 2009.

Parmi les autres prestations, la mesure la plus fréquente est le suivi psychothérapeutique, qui concerne quatre élèves, puis viennent les devoirs accompagnés (3 élèves), le traitement logopédique (2 élèves) et la fréquentation d'une institution spécialisée (2 élèves). Les autres mesures (ergothérapie, codage LPC, fréquentation d'un lieu ressources, etc.) ne concernent, chacune, qu'un seul élève.

On remarque que le nombre de prestations est plus important que le nombre d'élèves, ce qui tient au fait que, pour soutenir leur scolarité, six élèves sont au bénéfice de deux mesures de soutien et quatre élèves de trois mesures.

2.2.2 CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES DES PROFESSIONNELS INTERROGES

Dans cette section, nous nous intéressons aux trois catégories de professionnels que nous avons interrogés (tableau 4). Parmi ceux-ci, on trouve quasi exclusivement des femmes, cela tout particulièrement chez les enseignants (9 personnes sur 10) et les intervenants du SESAF (10 sur 10). Les hommes sont en revanche plus présents dans la catégorie des référents institutionnels (4 sur 10).

Tableau 4 : Données sociodémographiques concernant les professionnels interrogés

		Enseignants titulaires	Référents institutionnels	Intervenants SESAF
Sexe	Féminin	9	6	10
	Masculin	1	4	-
Fonction	Directeur	-	2	-
	Doyen	-	8	-
	Enseignant généraliste	9	-	-
	Enseignant spécialiste	1	-	-
	Enseignant RP	-	-	4
	Enseignant SPS	-	-	2
	Enseignant d'appui	-	-	1
	Aide à l'enseignant	-	-	3
Formation initiale	Maître en enfantine	-	4	1
	Maître primaire	10	3	2
	Maître « sup »	-	1	-
	Enseignant spécialisé	-	1	2
	Pas de formation péd.	-	-	4
Années de pratique ^a	Moins de 5 ans	1	-	3
	5 à 9 ans	2	-	2
	10 à 19 ans	3	5	2
	plus de 20 ans	3	5	2

^a Il manque l'information concernant les années de pratique pour un enseignant et un intervenant du SESAF

En ce qui concerne la fonction, la grande majorité des enseignants sont des généralistes (9 sur 10) et la majorité des référents administratifs sont des doyens (8 sur 10); il y a plus d'hétérogénéité chez les intervenants du SESAF, puisque l'on trouve des enseignants de SPS ou de RP, des enseignants d'appui ou encore des personnes qui n'ont pas de formation pédagogique, mais qui interviennent comme aides à l'enseignant.

Tous les enseignants ont une formation « primaire ». Les référents administratifs ont, principalement, une formation « primaire » ou « enfantine », mais on trouve aussi des professionnels ayant suivi une formation d'enseignant spécialisé ou « prim'sup ». Chez les intervenants du SESAF, on observe une certaine variété dans les formations initiales (seules 2 personnes sont issues de l'enseignement spécialisé); mais surtout, on peut noter que quatre personnes sont sans formation pédagogique.

Les professionnels qui ont la plus longue expérience professionnelle se retrouvent chez les référents administratifs (tous ont plus de 10 ans de pratique) et, dans une moindre mesure, chez les enseignants. A l'inverse, il y a davantage de « jeunes » professionnels chez les intervenants du SESAF.

2.2.3 QUELQUES MOTS A PROPOS DES PARENTS

Le rôle des parents a été essentiel puisque l'étude de la situation de l'élève ne pouvait avoir lieu que s'ils donnaient leur accord. Une fois celui-ci obtenu, les parents étaient contactés pour un entretien.

Dans la majorité des cas, ces entretiens ont eu lieu à domicile, avec les deux parents ou l'un des deux. Deux familles ont systématiquement annulé les rendez-vous et n'ont finalement pas pu être rencontrées.

3 RESULTATS

3.1 PORTRAITS D'ÉLÈVES

3.1.1 CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET FAMILIALES

Dans cette première section, nous présentons quelques caractéristiques personnelles (sexe, langue, problématique) et familiales relatives aux élèves dont nous avons étudié la situation d'intégration. Ces données figurent dans le tableau 5.

Tableau 5 : Caractéristiques personnelles et familiales des élèves

	Sexe	Langue	Situation familiale	Problématique
ADA ¹⁴	F	Francophone	Vit avec ses parents; a une sœur aînée	Surdité dès la naissance; porte un implant cochléaire
BEN	M	Allophone	Vit avec ses parents; a une sœur aînée	Difficultés d'apprentissage
FLO	F	Francophone (origine sud-est asiatique)	Vit avec ses parents d'adoption; a une sœur également adoptée (de même origine)	Retard du développement cognitif
ISA	F	Francophone	Vit avec ses parents d'adoption; pas de fratrie	Infirmité motrice cérébrale
JIM	M	Allophone	Vit avec ses parents; a un grand frère	Dyslexie et dysorthographe
LÉA	F	Francophone	Vit avec ses parents; a une grande sœur	Dyspraxie
NIC	M	Francophone	Vit avec son père, mère décédée; enfant unique	Difficultés comportementales et troubles de l'attention
SAM	M	Francophone ¹⁵	Vit avec ses parents; a une petite sœur	Handicap moteur et langagier
UGO	M	Francophone	Vit avec ses parents; a une grande sœur et un petit frère	Trisomie 21
ZO��	F	Allophone	Vit avec sa maman et son beau-père après avoir vécu plusieurs années en famille d'accueil; a un petit frère	Difficultés de concentration et d'attitude face au travail scolaire

La plupart des élèves sont francophones, seuls trois parlent une langue étrangère à la maison. Si tous ces élèves vivent avec leurs parents, on peut néanmoins relever quelques particularités : Isa et Flo sont adoptées et vivent avec leurs parents d'adoption, Nic ne vit qu'avec son père suite au décès de sa mère, Zo   vit actuellement avec sa mère et son beau-père après être rest  e plusieurs années dans une famille d'accueil. En ce qui concerne les fratries, on remarque que seuls deux élèves sont enfants uniques.

¹⁴ Afin de rendre les dix situations d'intégration anonymes, nous avons attribué un prénom fictif aux élèves.

¹⁵ On parle français à la maison, mais la mère est en réalité allophone; toutefois, elle exerce une profession qui exige une connaissance parfaite de la langue française.

Les problématiques rencontrées chez ces élèves relèvent de différentes sphères, telles que le comportement, le langage, le développement mental, ou sont liés à un handicap sensoriel, physique ou neurophysiologique.

3.1.2 PARCOURS SCOLAIRE

Nous nous sommes également intéressés au parcours scolaire effectué par ces élèves dans le système scolaire régulier, en particulier à leur enclassement actuel, aux particularités de leur parcours scolaire et à l'histoire de leur intégration (tableau 6).

La presque totalité des élèves sont en 4^e année primaire, seuls deux ne sont pas dans cette situation, en dépit du fait que c'était là un critère de sélection des situations d'intégration : Ben suit le programme de la 3^e année¹⁶, alors que Léa est en 6^e année (ce qui correspond à la 2^e année du cycle de transition).

On peut relever des particularités dans le parcours scolaire de certains élèves. Deux d'entre eux (Isa et Ugo) sont partiellement intégrés dans le cursus scolaire ordinaire et fréquentent parallèlement une institution d'enseignement spécialisé; dans ces deux situations, la répartition du temps passé à l'école et dans l'institution spécialisée a varié au cours des années. Le pourcentage de fréquentation de l'école régulière a diminué dans le cas d'Ugo, alors que celui d'Isa a au contraire augmenté. Chez cette dernière, l'entrée au cycle initial a de surcroît été retardée d'une année. Deux élèves, Flo et Léa, ont redoublé une, voire deux, années scolaires. Sam a fréquenté une classe de langage avant d'intégrer, tout d'abord à temps partiel, l'école publique. A l'inverse, on notera que cinq élèves ne présentent aucune particularité dans leur parcours scolaire.

L'examen de l'histoire de l'intégration des dix élèves permet de distinguer deux cas de figure. D'une part, il y a des élèves (Ada, Isa, Sam, Ugo) dont la problématique préexiste à l'entrée à l'école (elle a été diagnostiquée). Chez ces élèves, une prise en charge spécialisée existe déjà et il va en quelque sorte de soi qu'ils puissent être soutenus pour effectuer leur scolarité. Il découle de ceci que les mesures de soutien étaient présentes dès le début de la scolarité, sauf dans la situation d'Isa, où les professionnels de l'école souhaitaient dans un premier temps se faire une meilleure idée des capacités de l'élève. Il faut aussi nuancer nos propos dans la situation d'Ugo. En effet, suite au déménagement familial qui a entraîné un changement de collège, Ugo a intégré une classe ordinaire sans bénéficier du soutien SESAF (dont il bénéficiait avant), la nouvelle équipe enseignante ayant souhaité faire un bilan de ses capacités. Suite à ce bilan, il a été décidé d'une augmentation du pourcentage passé en institution spécialisée accompagné d'un transfert des responsabilités relativement au projet pédagogique. Lors de l'entrée en 3^e année, qui a été accompagnée de grandes difficultés, notamment durant les récréations, une demande de mesure a été formulée et accordée par le SESAF.

D'autre part, il y a les autres élèves où les difficultés ont été, en quelque sorte, révélées par le cadre scolaire, en raison des compétences cognitives, sociales et relationnelles qu'il requiert. Dans tous ces cas, on remarque que le temps nécessaire à la détection des difficultés, leur signalement, leur interprétation et, enfin, la mise en place d'une remédiation, est important; cela peut prendre même plusieurs années ! Dans le cas des

¹⁶ Ce cas nous avait malencontreusement été signalé comme fréquentant la 4^e année.

situations étudiées, plusieurs explications peuvent être invoquées : mauvaise interprétation des causes des difficultés, manque de collaboration de la part des parents, difficultés « réelles » masquées par une problématique d'allophonie, difficulté à trouver une ressource pour dispenser la mesure, etc.

Tableau 6 : Parcours scolaire des élèves

	Classe actuelle	Particularités du parcours scolaire	Histoire de l'intégration
ADA	4 ^e année	-	Est inscrite au CIN en provenance du jardin d'enfants d'une institution spécialisée qui prend en charge les démarches. Dès le départ, est au bénéfice de mesures de soutien déterminées par le protocole de cette institution
BEN	3 ^e année	-	Difficultés apparaissent dès le début de la scolarité. Il a du CIF au CIN, et au CYP 1 avec de l'appui. Persistance des difficultés, bilan psy en fin 2 ^e . Mise en place d'un suivi psychologique et proposition de maintien ou de classe D. Parents refusent, alors passage en 3 ^e avec mesure soutien. Actuellement, a du soutien SESAF et une adaptation du programme a été décidée, avec CYP2 en 3 ans
FLO	4 ^e année	Redoublement de la 2 ^e et de la 4 ^e année	Difficultés apparaissent dès le début de la scolarité, mais pas de signalement et pas de soutien sauf 2 maintiens. Au 2 ^e maintien en fin de 4 ^e année, un bilan psy est fait, qui aboutit à la mise en place d'un suivi psychologique et à une demande de soutien SESAF
ISA	4 ^e année	Entrée au CIN retardée d'1 année; temps partiel en institution spécialisée	Enfant signalée à son inscription à l'école. Entre au CIN sans soutien, mais très vite une demande est faite. Est depuis au bénéfice de mesures du SESAF avec des adaptations du pourcentage de temps passé à l'école et en institution
JIM	4 ^e année	-	Signalement allophonie dès début avec mesures CIF. Persistance des difficultés, bilan logo en 2 ^e année, diagnostic de dyslexie. Dès diagnostic, mise sur pied traitement logo + demande soutien SESAF. Soutien accordé mais on ne trouve personne en 3 ^e année. Bénéficie de mesures « internes ». C'est en 4 ^e année que le soutien accordé est mis en œuvre
LÉA	6 ^e année	Redoublement de la 4 ^e année	Difficultés apparaissent en cours scolarité, mais diagnostic en 3 ^e seulement; pas demande de mesures SESAF et maintien au CYP2. Demande mesures SESAF en 5P, obtenues, mais on ne sait pas vraiment quoi faire par rapport à problématique de dyspraxie. Changement en 6 ^e avec explications données par 1 ergothérapeute
NIC	4 ^e année	-	Difficultés du comportement apparues dès le CIN, difficultés scolaires dès la 2 ^e année. Bilan psy au CIN, traitement pédopsychiatrie entrepris. Premier réseau début 3 ^e année avec décision de demande de mesures SESAF. Mesures obtenues mais difficultés dans leur mise en place

SAM	4 ^e année	Intégration partielle au CIN; dès le CYP, à plein temps	Sur demande des parents, intégration partielle au CIN (1, puis 2 jours/semaine) après avoir fréquenté une institution spécialisée. Dès le CYP, parents doivent choisir entre un 100% en institution spécialisée ou à l'école; ils choisissent cette dernière solution. Dès lors, Sam est à plein temps à l'école, soutenu par des mesures SESAF demandées par l'école
UGO	4 ^e année	Temps partiel en institution spécialisée	Scolarisé dès le CIN à temps partiel avec des mesures de soutien du SESAF. Au CIN et en 1 ^{re} année, fréquente 1 institution spécialisée 3 demi-journées. Durant 2 ^e année, déménagement, intégration mais sans soutien SESAF. Bilan : augmentation pourcentage en institution spécialisée. En 3 ^e année, apparition de difficultés nécessitant une demande de soutien au SESAF, qui est accordé et mis en place avec une augmentation du nombre de périodes en 4 ^e année
ZOÉ	4 ^e année	-	Difficultés présentes dès le CYP1 (avant, pas d'info, était dans une autre école). Pas de demande de mesures jusqu'en fin de 3 ^e . En 4 ^e , au bénéfice d'une mesure SESAF mais arrêt car la mesure n'est pas considérée comme pertinente

3.1.3 AMENAGEMENTS ET PROJET PEDAGOGIQUE

Pour effectuer leur scolarité dans l'école ordinaire, ces élèves sont aidés par des prestations de soutien et d'autres aménagements que nous allons maintenant examiner. Nous verrons également, lorsqu'il y a lieu, le projet pédagogique spécifiquement lié à leur scolarité. L'ensemble de ces informations est présenté dans le tableau 7.

Tous les élèves sont actuellement soutenus (ou ont été soutenus durant l'année scolaire en cours) par une mesure dite intégrée telle que l'*aide à l'enseignant* (AE, par exemple Isa, Ugo et Zoé), le *renfort pédagogique* (RP pour Ben, Flo, Jim, Léa et Nic) ou le *soutien pédagogique spécialisé* (SPS pour Ada, Nic et Sam). Le nombre de périodes concernées par ces mesures varie entre deux et huit. En particulier, on notera que le nombre de périodes d'AE octroyées à Isa correspond au nombre de périodes qu'elle passe à l'école. Dans certaines situations, la prestation actuellement en œuvre ne correspond pas à celle qui avait été initialement octroyée. En effet, Ben ne reçoit que deux périodes sur les quatre qui lui ont été attribuées; les six périodes d'AE de Zoé ont été réduites à trois, puis ont été supprimées; et les quatre périodes de SPS de Nic se sont transformées en quatre périodes de RP¹⁷.

La plupart des élèves (sauf Ugo et Isa) bénéficient, en plus des mesures intégrées, d'autres prestations de soutien telles que, par exemple, un suivi psychologique (Ben, Flo, Zoé), un traitement logopédique (Ada et Jim), ergothérapeutique (Léa) ou pédopsychiatrique (Nic), un appui dispensé à l'école (Sam) ou en dehors de celle-ci (Zoé), du codage LPC (Ada), une assistance éducative à domicile (AEMO pour Zoé), des devoirs surveillés ou encore la fréquentation d'un lieu spécialisé (*lieu Ressources* pour Jim).

¹⁷ La question de la modification de la mesure accordée par le SESAF au moment de sa mise en œuvre est reprise et approfondie dans la partie 3.5.3.

A côté des prestations de soutien, d'autres aménagements ont été parfois nécessaires. Par exemple, deux élèves, Isa et Ugo, ne sont scolarisés qu'à temps partiel à l'école et fréquentent également une institution d'enseignement spécialisé. Ces aménagements peuvent aussi concerner des aspects matériels, comme le fait de faire porter un micro à l'enseignant (Ada), de disposer d'un plan incliné (Isa et Léa) ou de pouvoir utiliser un ascenseur (Isa). L'aménagement peut se rapporter à la place qu'occupe l'élève dans la classe (p. ex., Léa est devant) ou toucher la participation à un cours (Nic ne fréquente pas le cours de gym).

Par rapport au projet pédagogique, nous avons examiné quelles adaptations avaient été décidées, cela au niveau du programme scolaire, des activités, des objectifs et des évaluations. Il n'y a que deux élèves pour lesquels aucune adaptation n'est mise en œuvre (Sam et Zoé), ce qui signifie que ces élèves effectuent en classe et hors de la classe le même travail que leurs camarades et qu'ils doivent atteindre les mêmes objectifs. Quant à Flo, elle ne bénéficie officiellement d'aucune adaptation mais, dans la pratique, elle ne doit pas rattraper les cours qu'elle manque et, de ce fait, elle n'est évaluée que sur la matière qu'elle a suivie. Il y a une autre situation où les adaptations sont absentes, c'est celle d'Ugo, puisqu'il n'y a pas de projet pédagogique de l'école pour cet élève. Dans toutes les autres situations (6 élèves), on trouve des adaptations qui concernent, selon les cas, l'ensemble de ces éléments ou quelques-uns seulement.

On ajoutera que la manière dont l'adaptation est réalisée correspond à la problématique de l'élève. Prenons par exemple l'adaptation la plus fréquente, celle de l'évaluation. Pour Ada, il s'agit de lui offrir la possibilité d'effectuer ses évaluations en deux fois : Ada fait un premier jet; l'enseignant titulaire lui indique les problèmes et Ada peut alors reprendre son travail. Dans le cas de Ben et Léa, les évaluations préparées par l'enseignant titulaire sont retravaillées par l'intervenant du SESAF, qui simplifie ou complète les consignes, amorce les réponses, ajoute des références visuelles, etc. Dans le cas d'Isa, la notation se fait en référence aux compétences de l'élève, et pas à celles des élèves de la classe.

Tableau 7 : Aménagements et projet pédagogique pour les dix élèves en intégration

	Prestations de soutien	Autres aménagements	Projet pédagogique
ADA	2 périodes SPS 6 périodes codage LPC ¹⁸ Traitement logopédique	Est placée face à l'enseignante qui porte un micro	Pas d'adaptation du programme mais adaptation des activités et des évaluations
BEN	2 périodes RP (4 p.) Suivi psychologique	-	Une adaptation du programme a été décidée, mais elle n'est pas encore à l'œuvre. Actuellement, adaptation des évaluations et objectifs
FLO	4 périodes RP Suivi psychologique	-	Officiellement pas d'adaptation, mais officieusement, adaptation car ne rattrape pas les cours manqués et n'est évaluée que sur les matières qu'elle a suivies

¹⁸ Le code LPC consiste à rendre le langage oral visible pour le sourd en complétant les syllabes par des gestes de la main près du visage.

ISA	8 périodes AE	Scolarisée à temps partiel en institution spécialisée Plan incliné pour l'écriture Ascenseur Utilisation d'un ordinateur pour la communication	Adaptation du programme, des activités, des objectifs et des évaluations
JIM	4 périodes RP 3 périodes lieu ressources Traitement logopédique	-	Adaptation du programme, des activités, des objectifs et des évaluations pour le français. Ne fait pas d'allemand
LÉA	4 périodes RP Traitement ergothérapeutique	Est placée à l'avant de la classe et dispose d'un plan incliné	Adaptation des activités et des évaluations
NIC	4 périodes RP (4 p. SPS) Suivi pédopsychiatrique	Ne participe plus à la gym., travaille dans une autre classe du collège pendant ce temps	Le programme et les activités sont légèrement adaptés
SAM	2 périodes SPS 2 périodes appui (si besoin)	-	Pas d'adaptation
UGO	5 périodes AE	Scolarisé à temps partiel en institution spécialisée	Pas de projet pédagogique à l'école, c'est l'institution spécialisée qui est porteuse du projet
ZOÉ	(6 périodes puis 3 AE) Suivi psychologique Appui CVJA Devoirs surveillés AEMO ¹⁹	-	Pas d'adaptation

3.2 PLACE ET ROLE DES PARENTS DANS L'INTEGRATION

Les résultats que nous présentons dans cette section sont issus des informations collectées au cours d'entretiens²⁰ que nous avons menés avec les parents de huit élèves en situation d'intégration; dans quatre situations, l'entretien a eu lieu avec la mère et le père, dans trois situations avec la mère uniquement et, dans une situation, avec le père.

Pour analyser la place et le rôle des parents dans l'intégration de leur enfant, nous avons examiné si la scolarisation de l'enfant dans une classe régulière avait nécessité une forme particulière de participation de leur part; lorsque cela était le cas, le moment et la forme

¹⁹ Ces services sont proposés par l'Action éducative en milieu ouvert (AEMO) et dispensés dans le cadre de la *Fondation Jeunesse et Famille* (FJF). Il s'agit d'accueillir ou d'accompagner des enfants, adolescents ou adultes en difficulté socio-éducative, ceci afin de favoriser au mieux le maintien de ces personnes dans leur réseau naturel d'appartenance. La fondation agit notamment sur mandat du *Service de protection de la jeunesse* (SPJ).

²⁰ Rappelons que, dans deux situations, les parents, tout en étant d'accord pour un entretien, n'ont jamais été présents aux différents rendez-vous fixés.

de cette participation étaient précisés. Nous avons pu distinguer trois formes de participation, que nous aborderons successivement dans la suite de cette section : la participation au moment de l'inscription de l'enfant à l'école enfantine, celle qui se produit en cours de scolarité et, enfin, celle qui intervient dans d'autres activités scolaires. Pour compléter ces analyses, nous nous intéresserons, d'une part, aux incidences que l'intégration de l'enfant a sur la vie familiale et, d'autre part, au soutien apporté aux familles.

3.2.1 PARTICIPATION DES PARENTS A L'INSCRIPTION DE LEUR ENFANT A L'ECOLE ENFANTINE

Les parents ont tout d'abord expliqué comment s'était déroulé le début de la scolarité de leur enfant et, plus particulièrement, quelles avaient été les formalités pour son inscription à l'école enfantine. Précisons tout d'abord que, selon l'organisation administrative en vigueur dans l'établissement, les formalités d'inscription à l'école enfantine se présentent sous deux formes. Dans certains établissements, les parents sont invités, par un courrier officiel, à se présenter au secrétariat des écoles pour y inscrire leur enfant. A cette occasion, ils fournissent toutes les indications (date et lieu de naissance de l'enfant, domicile, nom des parents, situation familiale et professionnelle, fratrie, etc.) exigées par la création du dossier scolaire de l'enfant. Dans d'autres établissements, un courrier officiel demande aux parents de retourner au secrétariat des écoles un formulaire dûment complété avec les informations nécessaires à l'inscription de l'enfant à l'école enfantine. Par ailleurs, dans certains établissements, les renseignements particuliers concernant la santé de l'enfant sont recueillis par les infirmières scolaires.

L'ensemble des démarches réalisées par les parents est présenté dans le tableau 8.

Tableau 8 : Démarches réalisées par les parents pour l'inscription au CIN

ADA	Formalités d'inscription réalisées avec l'aide de l'éducatrice du jardin d'enfants spécialisé Rencontre des parents avec la direction Rencontre de la mère avec l'enseignante avant la rentrée scolaire
FLO	Formalités usuelles d'inscription au CIN
ISA	Mesure de dérogation (entrée retardée d'une année) puis formalités usuelles d'inscription au CIN Rencontre des parents avec la direction
JIM	Formalités usuelles d'inscription au CIN
LÉA	Formalités usuelles d'inscription au CIN
NIC	Formalités usuelles d'inscription au CIN
SAM	Admission dans une institution spécialisée pour le CIN Dans le cadre d'un réseau pluridisciplinaire, les parents demandent et obtiennent une scolarisation alternée entre l'institution spécialisée et une classe régulière du CIN
UGO	Formalités usuelles d'inscription au CIN Rencontre des parents avec la direction Rencontre de la mère avec l'enseignante avant la rentrée scolaire

Dans notre étude, la participation des parents au début de la scolarité de leur enfant se présente sous trois formes. La première d'entre elles consiste à accomplir une simple formalité administrative, soit en se rendant au secrétariat pour y fournir les informations nécessitées par une inscription officielle, soit en retournant un formulaire dûment complété au secrétariat. C'est le cas pour quatre familles — celles de Flo, Jim, Léa et Nic — qui n'ont entrepris aucune démarche particulière autre que les formalités d'inscription en vigueur dans l'établissement. Nous avons vu par ailleurs que ces quatre enfants ne manifestaient pas de besoins particuliers en matière de scolarisation au moment de leur admission à l'école.

La deuxième forme de participation consiste à rencontrer un membre de la direction de l'établissement scolaire pour évoquer la problématique de l'enfant et discuter des modalités de son intégration dans l'école régulière; selon les besoins spécifiques de l'enfant, son accueil peut nécessiter des infrastructures ou du matériel particuliers, un aménagement de l'horaire, des mesures d'accompagnement à demander au SESAF, etc. Cette démarche a été entreprise par trois familles, celles d'Ada, Isa et Ugo.

« Lorsque la question de l'accueil d'ISA en classe du CIN s'est posée [...] j'ai pris contact avec le directeur et on a demandé un rendez-vous pour en parler. » (Isa, parents)

Signalons encore que, dans deux situations (Ada et Ugo), les parents ont également eu une entrevue avec l'enseignant « hôte » avant la rentrée scolaire.

« Moi, j'étais allée voir en classe la maîtresse qui était prévue [...] avant que l'école ne commence. » (Ugo, parents)

La troisième forme de participation, la moins fréquente de notre étude, est celle que l'on observe chez les parents de Sam. Dans cette situation, les parents souhaitaient pour leur enfant un mode de scolarisation différent de celui qui leur était proposé par certains professionnels de l'éducation. Ainsi placés dans une posture d'opposition, contraints d'entrer en négociation pour faire aboutir leur demande, les parents de Sam ont été obligés — on le voit dans l'extrait ci-dessous — de faire preuve d'un engagement plus important que celui observé dans les autres situations étudiées.

« Au moment d'entrer à l'école enfantine, elle (la direction de la garderie) a dit que la scolarisation dans une école normale n'était pas possible. [...] Alors il est parti à (nom de l'institution) pour la 1^{re} enfantine. Moi je n'étais pas très contente, j'ai dit qu'il fallait le scolariser au village. Tout le monde était contre. Et on a réussi à trouver un arrangement pour qu'il aille, je ne me rappelle plus bien, 2 jours au village et 3 jours à (nom de l'institution) ou le contraire. » (Sam, parents)

3.2.2 PARTICIPATION DES PARENTS AU DÉROULEMENT DE LA SCOLARITÉ DE L'ENFANT

Afin d'observer la participation des parents au déroulement de la scolarité de leur enfant, nous leur avons demandé quelle part ils avaient prise aux décisions intervenues au cours des années, notamment lors des rencontres réunissant l'ensemble des professionnels concernés par la situation (les « réseaux »), ou à la fin de l'année scolaire, lorsqu'il s'agissait, par exemple, de se prononcer sur une proposition de promotion, un maintien ou une orientation dans l'enseignement spécialisé. Une synthèse des réponses des parents est présentée dans le tableau 9.

Tableau 9 : Participation des parents au déroulement de la scolarité de leur enfant

	Participation aux réseaux	Participation aux décisions de fin d'année
ADA	Les parents participent aux 2-3 réseaux pluridisciplinaires annuels organisés par le directeur pour faire le point de la situation et décider de la suite. Ils donnent leur avis, mais la mise en place des mesures semble aller de soi.	
FLO	Les parents participent aux 2 réseaux annuels qui permettent à tous les partenaires de suivre l'évolution de la situation. Ils ignorent la possibilité de demander des mesures de soutien.	Vu les difficultés de leur fille, le 1 ^{er} maintien proposé à la fin du CYP 1 est accepté par les parents. Mais, en fin de CYP 2, ils s'opposent à la proposition d'orientation dans l'enseignement spécialisé. Un 2 ^e maintien est alors proposé et accepté. Une mesure SESAF est décidée pour accompagner ce maintien en 4 ^e année
ISA	Les parents participent régulièrement aux réseaux de l'institution spécialisée ainsi qu'à ceux de l'école qui regroupent tous les partenaires pour évaluer l'évolution de la situation et prendre des décisions. Les parents y donnent leur avis et font part de leurs attentes.	Les parents et l'équipe pluridisciplinaire élaborent ensemble le projet de l'enfant en modifiant, notamment, le temps de fréquentation d'Isa dans l'école ordinaire.
JIM	Les parents participent aux réseaux organisés par l'école 2 fois par année pour suivre l'évolution scolaire de leur fils. Ils souhaiteraient de l'aide pour les devoirs à domicile; la mesure attribuée est un soutien apporté dans le cadre de l'école.	
LÉA	Au début de l'année scolaire, les parents participent à une réunion avec la direction, les enseignants et la thérapeute pour transmettre des informations à propos de la problématique spécifique de LÉA.	En fin de CYP 2, les parents refusent la proposition d'orientation dans l'enseignement spécialisé et demandent des mesures SESAF afin que Léa poursuive sa scolarité dans un cursus ordinaire au CYT5.
NIC	Les parents participent aux 2 réseaux annuels organisés par l'école. Ils ne sont pas partie prenante de la demande d'aide qui émane des enseignants. La mesure est discutée dans le cadre de l'école, entre les enseignants et la direction.	
SAM	Les parents participent aux réseaux pluridisciplinaires organisés, lorsque c'est nécessaire, par le professeur de l'hôpital qui suit l'enfant.	En fin de CIN, les parents choisissent l'intégration complète dans un cursus ordinaire. Une mesure SESAF est décidée sans consultation des parents. La question d'une orientation en institution spécialisée, à laquelle ils s'opposent, se pose chaque fin d'année scolaire jusqu'en 3P.

UGO	Les parents participent aux réunions de synthèse de l'institution spécialisée et aux 2 réseaux annuels organisés par l'école.	En fin de 2P, le projet pédagogique est transféré à l'institution spécialisée. Les parents ne participent pas à cette décision et la regrettent. A la fin de chaque année scolaire, les parents se déterminent sur la proposition du taux de fréquentation de l'école ordinaire faite par l'école.
-----	---	---

Dans notre étude, nous remarquons que tous les parents interrogés participent à des réseaux, dont la fréquence varie de une à trois réunions par année. A ces occasions, ils peuvent rencontrer l'ensemble des partenaires concernés par la situation de leur enfant, à savoir : un membre du conseil de direction, le titulaire de la classe (et le « duettiste » lorsqu'il y en a un), l'enseignant spécialisé qui dispense les mesures de soutien, les spécialistes des PPLS, les intervenants privés lorsqu'il y en a, etc. Les parents d'Isa et d'Ugo assistent, de plus, aux réseaux organisés par l'institution spécialisée fréquentée à temps partiel par leur enfant.

Outre la transmission d'informations ou l'échange de points de vue sur la situation de l'élève, ces réunions sont également le lieu où est abordée la thématique de la mesure de soutien. L'origine de la demande est variable, selon les situations. Dans le cas de Jim, par exemple, on voit que ce sont les parents qui, lors d'un réseau, ont fait part de leur impossibilité d'aider leur fils dans ses devoirs et ont demandé une aide à domicile, notamment pour le français. Après réflexion, l'équipe d'encadrement de l'établissement a décidé de lui attribuer des mesures d'aide dans le cadre scolaire. La situation de Nic est un peu différente, puisque la demande de mesures d'aide pour cet enfant émanait des enseignants et non des parents. Ces derniers n'ont donc pas été consultés mais informés, lors d'un réseau, de la mesure décidée par la direction en concertation avec les enseignants. Et dans la situation de Flo, les parents ignoraient la possibilité de demander des mesures d'aide pour leur fille; par conséquent, ils n'ont jamais profité de l'opportunité d'un réseau pour formuler une demande en ce sens.

Dans certaines situations, les réseaux servent à évaluer les mesures d'accompagnement en cours. C'est le cas, par exemple de la situation d'Ada. En effet, plusieurs fois par année, on examine les mesures mises sur pied dès le début de sa scolarité, ceci afin de décider des ajustements éventuels. Et les parents sont à chaque fois consultés.

« On a la chance d'avoir un directeur [...] qui nous convoque trois fois par année à peu près, donc l'enseignante, la logopédiste, l'enseignante spécialisée, les parents et la codeuse, pour voir à quoi on en est et qu'est-ce qu'on fait. [...] C'était clair qu'il fallait une enseignante spécialisée et ça s'est mis en place comme ça. [...] Dans ces réunions, on se demande chaque fois si ça suffit, s'il faudrait plus ou moins, ça se rediscute. » (Ada, parents)

Il peut arriver, comme dans les cas de Flo et Léa, qu'une demande de mesure du SESAF pour l'année suivante doit être discutée lors du réseau de fin d'année, notamment suite à un refus, de la part des parents, d'une orientation dans l'enseignement spécialisé. Chacune de ces situations présente toutefois des particularités. Chez Flo, le refus d'une orientation dans l'enseignement spécialisé a eu deux incidences : un maintien dans le 2^e cycle et, conjointement, la mise en œuvre d'une mesure de soutien pédagogique. Dans la situation

de Léa, les parents ont refusé la proposition d'orientation dans l'enseignement spécialisé, mais ils ont pris l'initiative, sur le conseil d'un thérapeute privé, de demander une mesure spécialisée pour que leur fille puisse continuer dans un cursus ordinaire en 5^e année du cycle de transition. Cette manière d'entamer une procédure en-dehors du milieu scolaire est tout à fait inhabituelle.

« Ces feuilles, nous on ne les a pas eues par hasard. On les a eues par l'ergothérapeute de Léa, qui me les a montrées en me disant : voilà, vous devez remplir ces feuilles pour demander de l'aide pour la 5^e année. » (Léa, parents)

Dans les réseaux de fin d'année scolaire, il peut aussi être question du projet pédagogique : par exemple, la pertinence de l'intégration de l'élève dans une classe régulière, le pourcentage de scolarisation en classe ordinaire, etc. Dans le cas d'Isa, on remarque que les décisions sont allées dans le sens d'une augmentation de son temps de présence en classe, cela depuis la 2^e année primaire, passant ainsi d'une journée à une journée et demie par semaine, puis à deux jours complets en 4^e année. On peut noter que les parents d'Isa se sentent vraiment associés aux décisions prises à propos de la scolarité de leur fille, ce qu'ils verbalisent en parlant de « projet coconstruit ».

« Le doyen et les enseignants étaient vraiment à notre écoute, ils proposaient aussi des choses que parfois, en tant que parents, on a besoin d'entendre. J'ai toujours senti un grand respect par rapport à nous. Ils ne nous ont jamais bousculés ou poussés, mais justement on a pu prendre à chaque fois des décisions ensemble. » (Isa, parents)

Tous les parents ne se sentent pas aussi partie prenante que ceux d'Isa. Ceux d'Ugo, par exemple, n'ont pas participé à la décision, qui a eu lieu en fin de 2^e année, de transférer le projet pédagogique de leur fils de l'école régulière à l'institution spécialisée. Plus généralement, ils estiment ne pas avoir une grande marge de manœuvre dans les décisions auxquelles ils prennent part et, bien qu'ils fassent entièrement confiance aux propositions du corps enseignant, la fin de chaque année scolaire est faite d'incertitudes pour eux.

« On a l'impression que, chaque année, ce qui est mis en place est le fruit d'un peu de bricolage, mais de bricolage bien fait. [...] Simplement on n'est jamais sûrs que ça va jouer. [...] On nous dit rarement : voilà vous avez le choix entre trois solutions. [...] Souvent, on nous présente une solution et on nous demande : qu'est-ce que vous en pensez ? » (Ugo, parents)

La situation de Sam est encore plus complexe. Après une scolarisation au CIN, effectuée parallèlement dans une institution spécialisée et à l'école ordinaire, les parents ont dû opter pour l'une ou l'autre des modalités pour son entrée au cycle primaire. Comme leur choix s'est porté sur l'enseignement en classe ordinaire, une mesure d'accompagnement a été mise en place par l'école, mais sans que les parents aient été consultés. Or, ces parents considèrent qu'ils sont responsables de leur enfant et qu'à ce titre, ils souhaitent non seulement être informés, mais aussi participer aux discussions et pouvoir s'opposer à certaines propositions.

Le fait que l'école puisse remettre en question la présence de l'élève dans une classe régulière engendre de l'anxiété chez certains parents. C'est ce que qui ressort des propos des parents de Sam ci-dessous, ainsi que de ceux des parents d'Ugo cités à la page 54.

« Jusqu'à l'année passée, on discutait chaque année pour savoir si Sam pouvait rester dans une structure publique normale ou non. [...] Mais nous, on n'était pas sûrs du résultat. [...] Il y a une pression énorme, il faut oser dire non. » (Sam, parents)

3.2.3 PARTICIPATION DES PARENTS A D'AUTRES ACTIVITES LIEES A LA SCOLARITE DE L'ENFANT

Nous avons aussi demandé aux parents quelles étaient les autres activités, en lien avec l'école, qui sollicitaient leur participation. Une synthèse de leurs réponses est présentée dans le tableau 10.

Tableau 10 : Participation des parents à d'autres activités en rapport avec la scolarité de leur enfant

	Participation aux devoirs	Autre type de participation liée à la scolarité de l'enfant
ADA	Grand investissement au niveau des devoirs pour répéter, retravailler et surtout, soutenir moralement Ada en prenant le temps de dialoguer avec elle.	Contacts réguliers avec la codeuse pour donner des nouvelles de l'évolution de Ada en classe et lui signaler les difficultés rencontrées. Collaboration avec les enseignants pour des ajustements, parfois par l'intermédiaire des intervenants.
FLO	Jusqu'à cette année, l'aide aux devoirs était conséquente; grâce aux progrès réalisés, les leçons prennent moins de temps et nécessitent moins d'aide.	
ISA	Problématique pas évoquée.	En cas d'absence de l'aide à l'enseignante ou lors d'une sortie de la classe, les parents cherchent dans leur réseau privé une personne susceptible d'accompagner Isa. Les parents assurent le transport maison-école.
JIM	Les parents ne participent pas aux devoirs en raison de leur allophonie, mais ils sont en souci à ce sujet car il leur semble que leur fils ne travaille pas assez à la maison.	
LÉA	Vu son manque d'autonomie, Léa a besoin de la présence de sa mère pour réaliser ses devoirs à domicile qui lui prennent 2 à 3 heures par jour.	La mère se met à la disposition des enseignants pour leur donner des informations concernant les spécificités de la problématique de Léa. Elle conduit sa fille aux différentes thérapies suivies.
NIC	Nic est maintenant assez autonome pour réaliser seul ses devoirs à domicile qui nécessitent toutefois un contrôle régulier de la part des parents.	
SAM	Sam fait ses devoirs de manière autonome, mais ses parents estiment qu'ils peuvent lui apporter quelque chose de plus en travaillant avec lui à la maison.	
UGO	Comme il n'y a plus d'enjeux pédagogiques à l'école, Ugo n'a pas de devoirs à réaliser à la maison.	Activité d'organisation et de coordination : transports (en début d'année scolaire, mais aussi en cas d'absence) ou changement d'horaire scolaire.

Pour deux familles (Ada et Léa), l'investissement nécessité pour la réalisation des devoirs est important et peut même consister, comme dans le cas de Léa, à y consacrer deux à trois heures quotidiennement (rappelons que Léa est en 6^e année – année durant laquelle a lieu l'orientation – alors que les autres enfants de notre étude sont au cycle primaire 2).

« Oui, il y a un bon investissement, ça c'est clair. » (Ada, parents)

Dans certaines situations, grâce aux progrès réalisés par l'enfant, cet investissement est devenu moins conséquent au fil du temps. C'est le cas pour les parents de Flo, comme on peut le voir dans l'extrait ci-dessous, mais aussi pour ceux de Nic qui se contentent d'une simple vérification du travail effectué, ou de ceux de Sam qui lui proposent un complément de travail.

« C'était beaucoup d'angoisses. [...] Avant, c'était un investissement important. Maintenant, depuis qu'elle va mieux, c'est fini. » (Flo, parents)

Dans deux situations, les parents ne prennent pas part aux devoirs : les parents de Jim parce qu'ils ne peuvent pas l'aider dans ses devoirs en raison de leur mauvaise maîtrise de la langue; les parents d'Ugo, parce que leur fils n'en a pas.

En ce qui concerne les autres formes de participation nécessitées par la fréquentation de l'école ordinaire, il s'agit principalement de transmettre des informations concernant les spécificités de la problématique de l'enfant, comme c'est le cas dans les situations d'Ada et de Léa. Alors que, dans deux autres situations (Isa et Ugo), ce sont des questions d'organisation et de coordination (remplacement, transport, horaire) qui nécessitent l'implication des parents.

3.2.4 INCIDENCES DE L'INTEGRATION SCOLAIRE DE L'ENFANT SUR LA VIE FAMILIALE ET SOUTIEN EXTRASCOLAIRE APORTE AUX FAMILLES

Pour terminer, nous avons demandé aux parents quelles étaient les incidences sur la vie de famille que produisait l'intégration de leur enfant dans l'école ordinaire. Nous nous sommes également intéressées au type de soutien sur lequel ils pouvaient compter en-dehors du milieu scolaire. Ces informations sont présentées dans le tableau 11.

L'idée que l'intégration de l'enfant en classe régulière, de par le suivi quotidien qu'il requiert, nécessite une bonne disponibilité, voire un investissement important, est présente chez les parents d'Ada, Léa, Sam et Ugo. Par exemple, la mère d'Ugo dit être suffisamment disponible parce qu'elle assume, à la maison, les tâches liées à la vie familiale; elle pense que la scolarisation en classe régulière d'Ugo ne serait pas possible si elle exerçait une activité professionnelle à l'extérieur. Et la mère de Sam se dit privilégiée par le fait qu'elle assume une activité professionnelle à domicile – choix éducatif et financier qu'elle a fait avec son mari – qui lui donne la possibilité de prendre une part très active à la scolarité de son fils.

Les parents d'Isa évoquent la nécessaire solidité et complémentarité du couple pour affronter une situation aussi complexe que celle qui est vécue par leur fille (et pas seulement à l'école). Ils parlent de la « force affective » qu'il faut pour surmonter les obstacles et reconnaissent que l'expérience, et une bonne connaissance du système scolaire, sont des facteurs apportant une aide pour soutenir la scolarité de leur enfant. Ils

relèvent toutefois qu'il ne saurait y avoir de « solution standard » car chaque situation présente ses particularités liées, entre autres, à l'histoire et au vécu personnels des parents.

« C'est pour ça qu'il y a des choses qui conviennent pour les uns et pas pour les autres. [...] Un parent qui a un enfant avec une déficience est un parent blessé. A la moindre petite chose, ça éveille un sentiment qui est difficile à pouvoir comprendre. [...] C'est pas facile de mettre en place des choses qui conviennent à tous ! » (Isa, parents)

En revanche, dans la situation de Nic, ce suivi n'a aucune incidence sur la vie familiale et semble ne nécessiter aucun engagement particulier. Cette famille, par ailleurs, dit ne pas avoir besoin de soutien particulier pour assumer la scolarité de son enfant.

Tableau 11 : Incidences sur la vie familiale et soutien extrascolaire

	Incidences sur la vie de famille	Soutien extrascolaire
ADA	Grand investissement de la part de la mère pour le suivi scolaire au quotidien	Grand soutien apporté par différents organismes en lien avec la surdité : l'ECES, l'association <i>A Capella</i> qui propose des codeuses, le <i>Service d'aide à l'intégration</i> , etc.
FLO	-	Grand soutien du milieu familial
ISA	Solidité et complémentarité du couple Grande expérience et connaissance du système scolaire	Grand soutien de l'entourage Ne font partie d'aucune association
JIM	-	-
LÉA	Beaucoup d'énergie de la part de la mère pour le suivi scolaire et thérapeutique, jalousie des frères et sœurs	Soutien de l'association <i>Dyspra quoi ?</i> dont ils font partie
NIC	Pas d'incidence	Pas besoin de soutien
SAM	Participation active de la mère pour assurer une scolarité ordinaire à Sam	Grand soutien du professeur de l'hôpital qui suit l'enfant Ne font partie d'aucune association
UGO	Disponibilité de la part de la mère	Font partie de l'association <i>Insième</i>

Lorsqu'ils évoquent les ressources sur lesquelles ils peuvent s'appuyer, les parents de Flo et d'Isa mentionnent leur entourage proche, alors que les parents de Sam se réfèrent au professeur spécialiste qui suit l'enfant sur le plan médical. Ce dernier est d'ailleurs la personne que les parents appellent en cas de besoin et qui, si nécessaire, mobilise le réseau pluridisciplinaire. Les parents d'Ada et Léa comptent sur l'appui de l'association dont ils font partie. Ainsi les parents d'Ada se disent-ils très soutenus, notamment, comme on l'a déjà vu, dans les démarches d'inscription à l'école, mais aussi dans la supervision des mesures d'accompagnement (SPS et codeuse). Les parents de Léa font partie d'une association qui permet aux parents d'enfants souffrant de dyspraxie de se retrouver et de partager leur vécu. Ils parlent du soutien important (et des conseils pratiques) qu'ils y ont

reçu, durant une période décrite comme très lourde par la mère, de la part de parents ayant rencontré des difficultés identiques avec leur enfant. Les parents d'Ugo font aussi partie d'une association et ils participent régulièrement aux rencontres qu'elle organise; toutefois, ils ne considèrent pas avoir particulièrement besoin d'être soutenus par cette association.

3.3 EVALUATION DES SITUATIONS D'INTEGRATION

Lors des entretiens, nous avons posé une série de questions qui impliquaient, de la part des personnes interrogées, une évaluation des situations d'intégration. Cette évaluation concernait le fonctionnement de l'élève dans ses dimensions cognitives (progrès, difficultés, atteinte ou non des objectifs), relationnelles (interactions avec les pairs et les adultes) et affectives (gestion des émotions, maturité, etc.); elle concernait aussi les bénéfices et difficultés liés à cette intégration, ainsi que la suite envisagée pour la scolarité de l'élève.

3.3.1 SPHERE COGNITIVE

Une synthèse des réponses sur le fonctionnement cognitif est présentée dans le tableau 12. La question était posée aux enseignants titulaires, aux intervenants du SESAF et aux parents, mais pas aux référents administratifs en raison de leur éloignement du travail proprement scolaire pratiqué dans la classe. Nous avons, dans un premier temps, analysé les réponses des enseignants titulaires, puis celles des intervenants du SESAF et, enfin, celles des parents. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une comparaison des différentes réponses pour chaque élève, ceci afin de mettre en évidence le degré de congruence entre les réponses des uns et des autres.

Lorsqu'ils évaluent le fonctionnement cognitif de leur élève, la presque totalité des enseignants relèvent les progrès réalisés sur ce plan. Dans certains cas (Jim et Sam), ce progrès est même qualifié de « normal »; autrement dit, selon les deux enseignants concernés, le développement cognitif de ces élèves ne se distinguerait pas fondamentalement de celui de leurs camarades de classe. Dans leur réponse, les enseignants décrivent également les difficultés rencontrées par leur élève ainsi que les aspects du travail scolaire pour lesquels l'élève aurait plutôt de la facilité.

L'examen des réponses des enseignants laisse ainsi entrevoir qu'ils ont su développer, au fil du temps, une connaissance relativement approfondie du fonctionnement cognitif de leur élève. La seule exception concerne l'enseignant titulaire d'Ugo qui ne peut rien dire à ce propos. On se rappellera qu'il s'agit là de la seule situation où le projet pédagogique est pris en charge par l'institution d'enseignement spécialisé, alors que l'école n'a pas de projet scolaire pour son élève.

La notion de progrès réalisé par l'élève est également présente dans les réponses de la plupart des intervenants du SESAF. Mais, ici, les progrès sont souvent mis en relation avec une problématique particulière ayant nécessité un soutien spécifique (Ada, Jim, Léa), ou alors ils sont jugés à l'aulne d'une norme qui peut être sociale (niveau attendu dans les cas de Ben ou Léa) ou individuelle (Ugo et Isa).

La plupart des parents font également mention de progrès ou, lorsque cela n'est pas le cas, ils parlent d'un effet stimulant de l'environnement sur le développement cognitif de leur enfant (Isa et Ugo). Plusieurs parents énumèrent les difficultés rencontrées par l'enfant, ainsi que ses facilités. Sont aussi évoqués, à plusieurs reprises, les devoirs à la maison ou les résultats scolaires, ce qui semble indiquer que ce sont peut-être là les deux paramètres les plus facilement utilisés par les parents pour apprécier, au quotidien, le fonctionnement cognitif de leur enfant.

Tableau 12 : Evaluation de la sphère cognitive

	Enseignant titulaire	Intervenant SESAF	Parents
ADA	Progresse, mais c'est toujours un peu mouvant. A de la peine à fixer les choses; difficultés en numération, espace, opérations, homophones en français, chant. Est bonne en orthographe et sciences	Malgré un problème de mémorisation et d'ancrage, cette élève progresse sur le plan cognitif grâce à un soutien spécifique	A des difficultés persistantes en maths (accès à l'abstraction). Mais progresse par paliers, à son rythme, et peut se montrer assez performante (lecture et orthographe). Sait bien s'organiser mais n'est pas encore autonome pour ses devoirs à domicile
BEN	Progresse. A des difficultés en raisonnement, déduction, pauvreté du lexique, mobilisation connaissances, manque stratégie, peur de se tromper. A une bonne capacité de mémorisation, peut se concentrer et appliquer du « appris par cœur »; présente des intérêts	Les capacités cognitives de cet élève évoluent, mais n'atteignent pas le niveau de celles attendues en classe	-
FLO	Progresse mais a pris du retard. A des difficultés en maths, logique, compréhension texte. Mais elle travaille et connaît ses lacunes	Les bonnes compétences en français de cette élève lui permettent d'avancer et de compenser les domaines où elle est moins performante, en maths notamment	Malgré des difficultés persistantes en maths, a fait de grands progrès. Evaluation des acquisitions sont maintenant suffisantes et ses compétences en français sont très bonnes. A besoin de temps pour tout apprentissage
ISA	Progresse. Sait utiliser la calculatrice, peut entrer dans démarche de résolution de problème en maths. Pas de difficultés mentionnées	Le développement cognitif de cette élève se déroule selon son propre rythme d'acquisition et non selon la norme scolaire	Peu de commentaires sur l'évolution cognitive actuelle, mais constat que l'enseignement ordinaire favorise de manière optimale son développement intellectuel; sur le plan des acquisitions, on est cependant très éloigné de la « norme scolaire» et leurs attentes ne se situent pas dans un projet certificatif

JIM	Progresse normalement sauf en français. A des difficultés en français (dyslexie) sans vraiment d'amélioration. Mais il a envie d'avancer	Malgré une importante dyslexie et un problème de mémorisation, cet élève a progressé sur le plan cognitif, grâce notamment à une aide méthodologique	Savent qu'il a des difficultés en français. Sont inquiets car ils trouvent que leur enfant ne travaille pas beaucoup à la maison
LÉA	Progresse. A des difficultés telles que lenteur, ne voit pas ce qui est important dans la donnée, difficile utilisation des notions; est aussi rigide dans ses procédures. Par contre est structurée dans son esprit et réussit bien des tâches de type procédural	Malgré un important problème de raisonnement et d'accès à l'abstraction, les apprentissages réalisés sur le plan méthodologique permettent à cette élève de progresser et de ne pas être trop en décalage avec ce qui est attendu à ce niveau (6 ^e année)	Progresse régulièrement grâce au soutien. A d'importantes difficultés en maths. Toutes les situations de la vie courante présentent des difficultés pour elle et lui demandent des efforts importants. Passe beaucoup de temps pour faire ses devoirs à domicile, n'est pas encore autonome
NIC	Progresse. A des difficultés au niveau de l'attention, surtout dans environnement bruyant, et a des lacunes en livrets et grammaire. Mais n'a pas de grosses difficultés	Pas de mention de progrès sur le plan cognitif pour cet élève	N'a aucun intérêt particulier pour les disciplines enseignées à l'école, mais progresse et ses résultats se sont améliorés. Manque d'attention en classe qui occasionne plus de travail à la maison (environ 1 heure de devoirs par jour)
SAM	Progresse normalement. A quelques difficultés en lecture	Cet élève a bien progressé sur le plan cognitif (transferts, applications, réalisations, etc.) ce qui permet d'alléger l'aide dispensée	En raison de sa problématique, la progression de cet élève se fait par paliers successifs. Malgré des difficultés dans la résolution de problèmes, il a de bons résultats scolaires. La compréhension de consignes ou de questions multiples nécessite une aide pour la structuration de ses stratégies
UGO	L'enseignant titulaire ne peut rien dire des progrès de l'élève	Bien que de grands progrès soient évoqués pour cet élève, son développement cognitif se déroule selon son propre rythme d'acquisition et non selon la norme scolaire	Partiellement intégré pour des disciplines dites secondaires, donc pas de devoirs à domicile ni d'évaluation certificative. Mais il y a un effet stimulant du milieu ordinaire sur le développement intellectuel de leur fils
ZOÉ	Progresse. A des difficultés telles que l'inattention ou le manque de soutien familial. Mais est intelligente, vive, autonome, persévérante et elle écrit bien	Pas de mention de progrès sur le plan cognitif pour cette élève	-

Lorsque l'on compare les réponses des différentes personnes interrogées à propos du même enfant, on peut faire le constat d'une certaine diversité à l'œuvre chez les uns et les autres, sans pour autant que cela ne produise une impression de décalage, voire de divergence. Au contraire, la multiplicité des points de vue (la classe, la problématique spécifique de l'élève, le travail scolaire à la maison) semble favoriser la construction d'une représentation complète du fonctionnement de l'élève.

3.3.2 SPHERE RELATIONNELLE

Une synthèse des réponses sur le fonctionnement relationnel est présentée dans le tableau 13. Comme précédemment, la question n'était posée qu'aux enseignants titulaires, intervenants du SESAF et parents, et pas aux référents administratifs. Nous examinons en premier lieu les réponses par catégorie de personnes interrogées puis, en deuxième lieu, nous comparons les réponses produites pour un même enfant.

Lorsqu'ils évaluent la sphère relationnelle, la plupart des enseignants titulaires qualifient de « bonnes » les relations qu'entretient leur élève en intégration avec ses camarades (et parfois avec les enseignants). Dans deux situations (Sam et Nic), les relations sont considérées comme un « peu difficiles », voire « difficiles », et dans le dernier cas (Ugo), ce sont les progrès sur le plan relationnel qui sont mis en avant. Les intervenants du SESAF utilisent un peu moins souvent le qualificatif de « bonnes » pour décrire les relations de leur élève. Globalement, ils ont plutôt tendance à décrire – et souvent avec précision – son fonctionnement relationnel tant au niveau des aptitudes que des difficultés. Cette tendance est d'ailleurs, de façon encore plus marquée, également à l'œuvre chez les parents. On notera, en particulier, que les parents ne tentent nullement d'enjoliver le fonctionnement relationnel de leur enfant, ce qui tend à aller dans le sens d'une certaine clairvoyance à propos de la problématique de celui-ci.

Tableau 13 : Evaluation de la sphère relationnelle

	Enseignant titulaire	Intervenant SESAF	Parents
ADA	Bonnes relations avec les camarades et enseignants	Empathique, grande gentillesse, bonnes relations, n'entre pas en conflit	Bien des échanges verbaux lui échappent et doivent être accompagnés et expliqués par la codeuse. Ses camarades de classe connaissent sa problématique. Elle a des relations d'amitié avec certains et est invitée aux anniversaires
BEN	Bonnes relations avec les camarades et les enseignants, mais est plutôt passif	Sociable, respectueux, actif, pas agressif	-
FLO	Bonnes relations avec ses camarades et enseignants, mais est sensible et peut se renfermer	Evite de confronter son point de vue à celui des autres	Bonnes relations avec l'intervenante et son enseignante, ce qui n'était pas le cas avant. A des relations amicales et est appréciée par ses pairs; n'entre pas en conflit avec eux

ISA	Bonnes relations avec les camarades	Apprécie certains camarades; a un statut particulier dans la classe (autres droits) tant pour les camarades que les adultes. Cherche les limites	Même à temps partiel, elle fait partie de la vie de l'école depuis le début de sa scolarité et ne se distingue pas particulièrement
JIM	Bonnes relations avec les enseignants; plus difficile avec les camarades : est un peu mis à l'écart	Bonnes relations, mais un peu en décalage avec les camarades de classe. Bonnes relations avec les adultes	Il a des relations avec ses pairs qui peuvent parfois être conflictuelles
LÉA	Bonnes relations avec les enseignants; plus difficile avec les camarades : fréquente plus volontiers des élèves plus petits	Se lie avec des enfants plus jeunes; se sent rejetée, critiquée par ses camarades de classe; se sent différente, avec des intérêts différents. Un peu solitaire	Elle n'a jamais aimé s'intégrer dans un groupe pour y travailler. A peu de relations dans sa classe et choisit plutôt des amis plus jeunes. Se tient sur la réserve avec ses camarades de classe, peu d'intérêts en commun. Maintenant, ose poser des questions aux enseignants
NIC	Relations difficiles avec les camarades, est mis à l'écart socialement; plus variable avec les adultes	Relations compliquées avec ses pairs; a une attitude autoritaire avec eux. Mais plutôt bonnes relations avec l'adulte	Veut imposer sa volonté de manière autoritaire, donc relations compliquées avec les pairs. Avec l'adulte, a de la facilité à nouer contact
SAM	Relations un peu difficiles avec les camarades, n'est pas vraiment intégré dans un groupe de pairs	Bons contacts, a des amis; se met en retrait lorsque c'est vif; participe et prend sa place; insiste pour faire passer son idée	Est perçu comme « différent » par ses camarades. Aime la solitude et gère mal les situations de groupe, mais a des relations agréables avec les autres et est invité aux anniversaires
UGO	Interagit davantage avec ses camarades, est plus à l'aise et adéquat. Est mieux intégré et a quelques copains	Observe ses camarades et les imite; respectueux; ses camarades lui manifestent de l'intérêt; est passé du stade de l'enfant « à part » à celui qui a des amis. A besoin d'un contact de confiance avec l'adulte	Est bien accueilli dans sa classe, où quelques camarades lui portent de l'intérêt. Il a de bons contacts avec ses enseignants
ZOÉ	Bonnes relations avec les camarades et les enseignants	Bonnes relations avec ses camarades et les adultes	-

Malgré la diversité des réponses, il est intéressant de relever qu'il n'existe pas de contradiction entre les vues des différentes personnes à propos d'un même enfant. Si l'on prend l'exemple de Nic, on voit quatre thèmes émerger de l'ensemble des réponses : ses relations difficiles avec ses camarades, ses meilleures relations avec les adultes, son autoritarisme et sa mise à l'écart sociale. On remarque que les deux premiers thèmes sont présents chez l'enseignant titulaire, l'intervenant du SESAF et les parents; le troisième thème ne se trouve que dans les réponses de l'intervenant du SESAF et des parents, alors que le dernier thème n'est évoqué que par l'enseignant titulaire. La seule situation dans laquelle on peut noter la présence d'une contradiction entre les différentes réponses est

celle de Sam : l'intervenant du SESAF parle de bons contacts avec les pairs alors que, tant dans les réponses des parents que dans celle de l'enseignant titulaire, c'est l'idée de relations « difficiles » qui apparaît d'abord. Cette différence s'explique peut-être par le fait que l'intervention du professionnel du SESAF a lieu en dehors de la classe, ce qui lui donne moins l'occasion d'observer Sam au milieu de ses camarades de classe.

3.3.3 SPHERE AFFECTIVE

Une synthèse des réponses sur le fonctionnement affectif est présentée dans le tableau 14. Tout comme pour les sphères cognitives et relationnelles, la question n'était posée qu'aux enseignants titulaires, aux intervenants du SESAF et aux parents. Comme pour les sphères cognitives et relationnelles, nous abordons tout d'abord séparément les réponses des différentes catégories de personnes interrogées avant de procéder, dans un deuxième temps, à une comparaison des réponses pour chaque élève.

Dans leur description du fonctionnement affectif de leur élève, les enseignants titulaires font souvent référence à son attitude face au travail scolaire. Sont ainsi évoqués la participation de l'élève en classe, son investissement, sa concentration ou encore son ouverture. Dans certains cas, il est question de la maturité de l'élève (ou de son manque de maturité !) ou de sa capacité à exprimer ou gérer ses émotions. Ce dernier point est surtout mentionné dans les situations où des difficultés à ce niveau entraînent des difficultés plus générales d'intégration (par exemple chez Nic ou Ugo).

Lorsqu'ils abordent la question du fonctionnement affectif, les intervenants du SESAF (quatre ne s'expriment pas à ce sujet) relèvent surtout les progrès, ou l'évolution, constatés chez leur élève (il s'agit même d'une « métamorphose » dans le cas de Flo). Dans quelques situations, ces évolutions sont mises en relation avec l'intervention d'un tiers : psychologue, médecin ou intervenant du SESAF (Ada, Ben, Nic).

Les parents tendent à davantage développer leur réponse en entremêlant des considérations générales relatives au caractère, à la personnalité ou plus simplement au fonctionnement de l'enfant en général (il ou elle est timide, heureux de vivre, manque de confiance, sensible, etc.) et des observations sur certains aspects de ce fonctionnement en lien avec les exigences de l'école : par exemple, Ada n'aime pas montrer sa différence en demandant à l'enseignant de porter le micro.

Il n'y a pas de contradiction entre les réponses des différents interlocuteurs concernant le fonctionnement affectif des élèves. Dans certaines situations, on peut noter que les propos des parents font écho à ceux des enseignants titulaires (ou inversement). Par exemple, l'enseignante de Flo remarque chez son élève une plus grande confiance en soi, mais aussi une peur de se tromper; de leur côté, les parents relèvent le manque de confiance en soi de leur enfant et son besoin d'être rassurée, ainsi que le fait qu'elle pose la barre très haut afin de ne pas décevoir les adultes. De telles correspondances s'observent aussi chez Léa (« ne rechigne pas au travail » et « est persévérante ») et Ada (« difficulté à exprimer ses émotions et à dire ce qu'elle ne comprend pas » et « timide mais ose plus s'affirmer et poser des questions à son enseignante »).

Tableau 14 : Evaluation de la sphère affective

	Enseignant titulaire	Intervenant SESAF	Parents
ADA	Difficulté à exprimer ses émotions et à dire qu'elle ne comprend pas, hypersensibilité. Actuellement un peu déconcentrée et distraite	Le soutien a favorisé un changement d'attitude scolaire qui s'est répercuté en classe : elle ne renonce plus devant la difficulté et cherche des solutions avec ses propres outils	Elle a besoin d'être rassurée, mais peut se montrer très mature dans certaines situations. Est curieuse, souriante, heureuse de vivre. Timide, mais ose plus s'affirmer et poser des questions à son enseignant. N'aime pas « montrer » sa différence en demandant de porter le micro
BEN	Actuellement désinvesti, a décroché et participe peu	Evolution positive de cet élève (moins de retrait et de crainte) liée au travail réalisé avec la psychologue qu'il peut transférer en classe	-
FLO	Déblocage : plus de confiance et d'ouverture, participe +. Mais a peur de se tromper et reste un peu timide et renfermée	Les grands progrès réalisés par cette élève sont observables par tout son entourage et dans tous les domaines. Elle est littéralement métamorphosée	Elle manque de confiance en elle et a besoin d'être rassurée. Elle se met la barre très haut par crainte de décevoir les adultes
ISA	Se développe normalement pour un enfant de son âge	Pas de mention de progrès	Consciente des limitations dues à son handicap, aime être dans un milieu ordinaire et s'y sent à l'aise, même si n'est pas forcément souriante. Forte personnalité, aime la vie et est motivée
JIM	A envie d'avancer et participe en classe. Manque de maturité, et de concentration. Tendance à être dans l'évitement et le découragement	Les progrès réalisés par cet élève sont dus au fait qu'il est devenu partie prenante de son projet et qu'il a pour but sa promotion au cycle suivant	Il cherche à imiter ses grands frères
LÉA	Ne rechigne pas au travail et est agréable en classe	Pas de mention de progrès	Manque d'autonomie, assez timide, a du mal à anticiper ses actions. Facilement déstabilisée dans des situations nouvelles. Mais est persévérante
NIC	En progrès car ne fait plus de grosses crises. Mais reste égocentrique, hypersensible, et est incapable de voir sa responsabilité	Un revirement spectaculaire est observé chez cet élève, dont l'attitude en classe est devenue plus positive depuis sa médication	Avec sa médication, son comportement en classe a changé, mais cherche encore à attirer l'attention sur lui. A besoin d'un cadre strict, sinon tend à déborder ! Plus autonome pour ses devoirs. N'en fait qu'à sa tête, obstiné et peu conciliant

SAM	Est moins sensible et plus mature. Participe en classe, mais a des difficultés en situations collectives	Pas de mention de progrès	Il est très sensible, affectueux, souriant; a besoin d'être placé dans un cadre rassurant et structuré. Malgré sa grande taille, peut paraître un peu immature
UGO	Plus de maturité, émotions mieux gérées. Content d'être avec ses camarades, participe plus en classe.	Une évolution est constatée dans la manière de s'exprimer de cet élève devenu également plus mature	Déstabilisé par des situations nouvelles qui peuvent créer des tensions avec les pairs en raison de difficultés de communication
ZOÉ	Est positive, contente à l'école, participe. Il faut la cadrer dans les situations collectives	Pas de mention de progrès	-

3.3.4 APPRECIATION GLOBALE

Nous avons demandé à l'ensemble des personnes interrogées de donner une appréciation globale de l'intégration de l'élève dans leur classe. Les réponses à cette question sont présentées dans le tableau 15.

La moitié des enseignants titulaires formulent une évaluation globale positive de la situation d'intégration, deux sont négatifs et deux sont mitigés. Pour être précis, ces derniers se disent satisfaits de la situation telle qu'elle se présentait au moment de l'entretien, mais c'est la lenteur du processus pour aboutir à la mise en œuvre d'une mesure qui tempère leur appréciation. Quant aux enseignants négatifs à propos des intégrations d'Ada et Ben, on relèvera que l'un reproche à sa direction d'avoir placé l'élève dans sa classe sans lui avoir demandé son accord, alors que l'autre était opposée à l'intégration de cet élève.

« Première chose, on ne m'a pas posé la question. Ça c'est quelque chose que j'ai réalisé après. [...] Deuxième chose, si j'avais su, je ne sais pas si j'aurais accepté ou pas. Je ne peux pas revenir en arrière, mais c'est clair que je n'aurais pas le même effectif. Si j'intégrais, j'aurais moins d'élèves que mes collègues. Là je n'ai pas eu mon mot à dire. Après, au niveau de la collaboration, on ne choisit pas la codeuse ou l'enseignant spécialisé. J'ai eu des difficultés en 3^e avec l'enseignant spécialisé, des difficultés de caractère, de collaboration. Ben voilà, c'était deux personnalités. [...] Pour moi, c'était aussi la manière de travailler : ce n'était pas à moi de dire chaque semaine ce qu'il y avait à travailler. C'est l'enseignant spécialisé qui voit où sont les difficultés et qui amène une autre démarche. Pour moi, c'est ça l'enseignement spécialisé, sinon je peux le faire. » (Ada, enseignant titulaire)

« Maintenant, les choses vont bien. [...] On se disait quand même que c'était dommage que ces mesures n'aient pas été prises avant. » (Flo, enseignant titulaire)

Dans l'ensemble, les intervenants du SESAF sont plus positifs que les enseignants titulaires dans leur appréciation. En effet, sept d'entre eux évaluent positivement la situation d'intégration. En revanche, deux intervenants sont mitigés : s'ils considèrent favorablement le fait que l'élève puisse rester dans son environnement, ils se montrent dubitatifs à propos de l'adéquation du projet pédagogique (dans le cas de Jim), ou sur les

bienfaits de l'intégration d'une élève en réalité peu intégrée par ses camarades (dans le cas de Léa).

Tableau 15 : Appréciations globales concernant les dix élèves en intégration

	Enseignant titulaire	Intervenant SESAF	Référent administr.	Parents
ADA	Appréciation négative	Appréciation positive	Appréciation positive (c'est un cas d'école)	Appréciation très positive
BEN	Appréciation négative	Appréciation positive	Appréciation mitigée : cela ne se passait pas bien mais cela va mieux	
FLO	Appréciation mitigée : actuellement, c'est positif, mais il a fallu trop de temps pour la mise en place d'une solution	Appréciation positive	Appréciation mitigée : cela se passe bien pour Flo, mais bémol chez la maman	Appréciation mitigée en raison du temps pris par la mise en place de mesures
ISA	Appréciation positive	Appréciation positive	Appréciation positive	Appréciation très positive
JIM	Appréciation mitigée : actuellement, c'est positif, mais il a fallu trop de temps pour la mise en place d'une solution	Appréciation mitigée : certes l'élève reste dans son environnement, mais l'intervenant est dubitatif par rapport au projet pédagogique	Appréciation positive	Appréciation positive
LÉA	Appréciation positive	Appréciation mitigée : reste dans son environnement mais n'est pas vraiment bien intégrée par ses pairs	Appréciation positive	Appréciation mitigée : actuellement, tout se passe bien
NIC	Appréciation positive	Appréciation positive	Appréciation négative : car grande difficulté à trouver ce qu'il fallait. Maintenant c'est mieux, a enfin l'impression d'être dans le « juste »	-*
SAM	Appréciation positive	Appréciation positive	Appréciation positive	Appréciation très positive
UGO	Appréciation positive	Appréciation positive	Appréciation positive	Appréciation mitigée
ZOÉ	-*	Appréciation positive	Appréciation positive	

* Pas d'information à ce propos

Tout comme les intervenants du SESAF, la majorité des référents administratifs apprécient favorablement les situations d'intégration. Néanmoins, deux référents expriment un avis plus mitigé, pour l'un parce que la situation n'était pas bonne dans le passé (Ben), pour l'autre parce qu'il perçoit que la maman ne semble pas entièrement

satisfaite (Flo). Enfin, un référent évalue négativement la situation, ceci en raison du temps qu'il a fallu pour arriver à une solution adéquate²¹ (« j'ai enfin l'impression d'être dans le juste »).

« Moi j'ai quand même senti dans cette situation chez les parents, chez la maman plutôt, une certaine forme d'amertume. [...] C'est vrai, c'est une fille qui a 12 ans. Comment ça se fait qu'il n'y a rien eu avant ? Enfin moi, je suis un peu sidéré. » (Flo, référent administratif)

« On a vraiment eu de la peine à trouver ce qui lui convenait. Depuis que j'ai repris ce travail et depuis que je vois ce qui se passe avec Nic de plus près, et avec ce qu'on a commencé depuis janvier, c'est la première fois que j'ai l'impression que c'est ce qu'il lui faut. » (Nic, référent administratif)

Du côté des parents, une bonne moitié d'entre eux (sur sept au total car deux familles n'ont pas pu être vues et un parent n'a pas répondu à la question) évaluent positivement, voire très positivement, l'intégration de leur enfant en classe ordinaire. Trois familles se montrent plus mitigées : dans deux situations, les parents trouvent que le soutien a mis trop de temps à se mettre en place (Flo et Léa) et dans une situation, ils regrettent que l'école n'ait pas de projet pédagogique pour leur enfant (Ugo).

« Maintenant on est entendus, on est soutenus. Depuis qu'il y a ce nouveau directeur, pour nous ça a tout changé. » (Léa, parents)

Nous nous sommes aussi intéressées à la convergence, ou divergence, des différents points de vue exprimés par les professionnels de l'école et les parents. Dans quelques situations (Sam, Isa et Zoé), toutes les personnes interrogées se montrent positives dans leur évaluation. En revanche, dans toutes les autres situations, il existe des divergences entre l'évaluation des uns et des autres, sans qu'il soit pourtant possible de mettre en évidence une systématique parmi celles-ci. Le plus fréquemment, la situation d'intégration donne lieu, dans des proportions variables, à des appréciations mitigées et positives (Flo, Jim, Léa et Ugo). Dans deux situations (Ada et Nic), toutes les évaluations sont positives, sauf celle d'une personne qui est négative. Enfin, on trouve une situation (Ben) où les trois évaluations sont différentes.

3.3.5 BÉNÉFICES ET DIFFICULTÉS

Nous avons posé une série de questions autour des bénéfices, difficultés et inconvénients liés à l'intégration de l'élève. Les réponses des professionnels de l'école et des parents à ces questions figurent dans deux tableaux présentés en annexe : dans le premier (tableau 30) sont énumérés les aspects positifs mentionnés par les personnes interrogées et, dans le deuxième (tableau 31), les aspects plutôt négatifs. Les tableaux 16 et 17 ci-dessous présentent des synthèses de ces réponses.

²¹ On peut rappeler que l'entretien a eu lieu à la fin du premier semestre de la 4^e année, alors que les problèmes de l'élève remontent à la 1^{re} année du CIN.

Tableau 16 : Bénéfices liés à l'intégration des dix situations étudiées

Enseignants titulaire	Bénéfique sur le plan relationnel pour l'élève intégré (++) Bénéfique sur les plans cognitifs et affectifs pour l'élève intégré (+) Tous les enfants en bénéficient C'est positif d'être dans la vie « normale »
Intervenants SESAF	Bénéfique pour l'élève intégré d'être dans un contexte stimulant (++) Bénéfique pour l'élève intégré sur un plan affectif, relationnel, identitaire, cognitif, langagier, etc. Bénéfique pour les camarades qui apprennent la patience
Référents administratifs	Bénéfique pour l'élève intégré (++) Bénéfique pour ses camarades (+) Bénéfique pour les enseignants et l'établissement

On remarque, sur un plan général, que si l'intégration apporte des bénéfices, ceux-ci concernent principalement les élèves intégrés. C'est particulièrement vrai du point de vue des enseignants titulaires et des intervenants du SESAF, même si l'un ou l'autre mentionne que les camarades de cet élève peuvent aussi en bénéficier. Chez les référents administratifs, même si l'élève intégré reste le principal bénéficiaire de l'intégration, on relève plus d'ouverture dans la mesure où ils sont plusieurs à considérer que les apports d'une intégration peuvent toucher l'ensemble de la population de leur établissement.

« Je pense que ce qui change, chez tout le monde, que ce soit les adultes, les enseignants, les élèves, c'est le regard sur la différence. » (Isa, référent administratif)

« Ça fait tellement d'années qu'on vit avec cette façon de faire [...] qu'on a plusieurs intervenants dans la classe. Les enfants s'adaptent. C'est même une richesse parce que la personne peut venir pour Jim et en faire profiter les autres. [...] Ça ne stigmatise pas l'élève. [...] C'est entré dans les mœurs. » (Jim, référent administratif)

Pour les enseignants titulaires, les bénéfices retirés par l'élève intégré touchent prioritairement la sphère relationnelle mais, dans une proportion moindre, concernent aussi les sphères cognitives et affectives (motivation, plaisir, etc.). Ce qui est bénéfique, pour les intervenants du SESAF, c'est surtout que ces élèves soient dans un contexte stimulant. Les référents administratifs tendent à ne pas préciser en quoi l'intégration est bénéfique.

En ce qui concerne les aspects négatifs liés aux dix situations d'intégration, on trouve deux tendances. D'une part, il y a le fait de considérer que l'intégration est une charge supplémentaire pour l'enseignant titulaire. C'est ce qui ressort des propos des enseignants et de ceux des référents administratifs.

« Ça demande du temps pour l'enseignant. Et énormément d'énergie pour la planification, la mise en relation, la collaboration avec les différents collègues. [...] Avoir toujours un œil sur Ada, c'est contraignant autant pour elle que pour moi finalement. » (Ada, enseignant titulaire)

« Une intégration est lourde, de toute façon c'est lourd [même avec des mesures pour l'enfant ?]. Oui, de toute manière, j'en suis convaincue. » (Sam, référent administratif)

Tableau 17 : Difficultés liées à l'intégration des dix situations étudiées

Enseignants titulaires	Travail, temps, efforts et attention demandés à l'enseignant (++) Aspects affectifs et relationnels pour l'élève intégré (++) Aspect cognitif pour l'élève intégré
Intervenants SESAF	Confrontation à la norme (+) Acceptation de la différence Accaparement des ressources
Référents administratifs	Incidences négatives pour les enseignants (++) (ou alors non positives) Confrontation à la norme Incidences « non positives » pour les camarades

D'autre part, toutes les catégories de professionnels de l'école mentionnent des aspects négatifs pour l'élève intégré, dans le sens que ces élèves, en fréquentant une classe ordinaire, sont continuellement confrontés à la norme; et cette confrontation, bien que stimulante jusqu'à un certain point, peut s'avérer négative notamment sur un plan affectif et relationnel.

« Depuis novembre, Ben a commencé à sentir très fort qu'il était en décalage avec les autres. » (Ben, enseignant titulaire)

« C'est bien qu'il soit en classe ordinaire, mais c'est un garçon qui est fragile, je trouve, qu'il n'est pas très sûr de lui. Je crois qu'il se rend compte de ses difficultés. » (Ben, référent administratif)

3.3.6 POINTS DE VUE SUR LA SUITE DE LA SCOLARITE

Nous avons demandé aux professionnels de l'école et aux parents comment ils imaginaient la suite de la scolarité de l'enfant. Leur position est résumée dans le tableau 18.

Tableau 18 : Positions par rapport à la suite de la scolarité de l'élève

	Enseignant titulaire	Intervenant SESAF	Référent administr.	Parents
ADA	Promotion en 5 ^e avec des aménagements	Passage au CYT envisagé avec des aménagements (horaires, programme, soutien)	Promotion en 5 ^e	Promotion au CYT devrait être décidée, avec du soutien. Souhait que l'enseign. principal soit volontaire
BEN	Promotion en 4 ^e mais probable maintien en fin de 4 ^e	Poursuite en 4 ^e à décider, changement radical de contexte scolaire et différenciation	CYP 2 en 3 ans, programme adapté et soutien psy	

FLO	Promotion en 5 ^e mais à voir, avec des aménagements	Promotion quasi automatique au CYT, avec aménagements	Promotion en 5 ^e quels que soient les résultats	Promotion au CYT prévue, avec poursuite du RP et transfert des informations aux nouveaux enseignants
ISA	Hésitation entre promotion en 5 ^e classe D et maintien; aménagements nécessaires	Passage au CYT à négocier, avec des adaptations importantes du programme	Passage en 5 ^e à discuter, les parents doivent être demandeurs	Souhait d'une poursuite de l'intégration, avec de l'enseignement spécialisé
JIM	Promotion en 5 ^e probable, aménagements nécessaires	Probable promotion au CYT, avec une nécessaire adaptation du programme	Promotion en 5 ^e , il faut encore réfléchir à l'apport du SESAF	En principe promotion au CYT, possible maintien si résultats faibles. Iraient dans le sens de l'enseignant mais 1 maintien ne les enchanterait pas
LÉA	Promotion en 7 ^e VSO probable, aménagements nécessaires	Il faut voir si passage en 7 ^e VSO ou maintien en 6 ^e . Dans les 2 cas, prévoir des aménagements	La suite n'est pas encore claire, il faut attendre le réseau	Sont OK avec orientation en VSO mais pas en classe Ressources; du soutien est souhaité
NIC	Promotion en 5 ^e	Promotion au CYT décidée, mesures particulières à prévoir	Promotion en 5 ^e , il faudra décider des adaptations du programme	Passage en 5 ^e ne fait aucun doute. Souhait d'un enseignant exigeant qui incite l'enfant à faire des efforts
SAM	Promotion probable en 5 ^e , aménagements nécessaires	Probable promotion au CYT, mais du soutien est à prévoir	Promotion en 5 ^e , il faudra voir avec quel soutien	Passage en 5 ^e ne fait aucun doute; souhait d'un appui
UGO	Ne sait pas, c'est à voir, il faut en discuter	Maintien au CYP 2 envisagé, interrogations par rapport à une suite de scolarité au secondaire I	N'a pas encore vraiment réfléchi, il faut discuter au prochain réseau; mais ne pense pas qu'il faut envoyer l'enfant au CYT	Souhait d'une poursuite de l'intégration. Mais cela suscite beaucoup de questionnements
ZOÉ	Promotion en 5 ^e avec aménagements	-	Promotion en 5 ^e , il faudra voir quelle sera la demande pour de l'appui	

On peut noter une convergence de vues entre les professionnels de l'école et les parents quant à la suite de la scolarité de six élèves : Ada, Flo, Nic, Sam, Zoé et Jim. Dans toutes ces situations, les personnes interrogées anticipent une promotion en 5^e année (donc une entrée au cycle de transition) accompagnée d'aménagements qu'il s'agit encore, la plupart du temps, de définir. L'utilisation, dans ces réponses, du conditionnel ou de termes

renvoyant à une indétermination (par exemple le terme « probable ») rend simplement compte du fait que ces avis sont formulés tôt dans l'année scolaire et qu'il reste de longues semaines d'école avant qu'une décision définitive soit prise.

En ce qui concerne les quatre autres situations, les réponses des personnes interrogées reflètent moins des divergences que des doutes, des hésitations ou des incertitudes, plus ou moins importantes, quant à la suite de la scolarité. Cela semble être le cas pour Isa et Ugo, les deux élèves qui poursuivent parallèlement une scolarité à l'école obligatoire et en institution spécialisée. Le fait, justement, que plusieurs institutions soient partie prenante de la scolarité de l'élève favorise probablement un certain flou quant au devenir de l'enfant, ce qui, en l'occurrence, ne rend pas la position des parents confortable.

« C'est très flou, je ne sais pas vers quoi on va. Je me demande à chaque fois si, dans cette séance, on va nous expliquer qu'il faut qu'il aille à cent pour cent en institution. [...] Notre souhait, ça serait qu'il continue parce qu'on a l'impression que ça lui apporte quelque chose. » (Ugo, papa)

« Aussi par rapport à Ugo. Parce que que là, si on change, s'il passe au cycle suivant, ça veut dire qu'il change de nouveau de collège, de prof et de classe. Donc ça va être de nouveau une adaptation. Donc la question c'est : éventuellement est-ce qu'il ferait encore une année dans ce collège ? » (Ugo, maman)

Dans d'autres situations (Ben et Léa), les réponses des professionnels ou des parents donnent l'impression que la suite de la scolarité de l'enfant a déjà été évoquée, mais de manière informelle; les petites différences repérables entre les réponses des uns et des autres pourraient ainsi refléter différentes options éventuellement envisageables, en attendant la décision définitive prise lors d'une réunion formelle (par exemple le « réseau »).

3.4 REPRESENTATIONS LIEES A L'INTEGRATION

3.4.1 PERCEPTION DE LA POLITIQUE CANTONALE

Durant l'entretien, nous rappelions les choix politiques relatifs à la problématique de l'intégration dans l'école ordinaire d'enfants aux besoins particuliers et nous demandions aux professionnels et aux parents des dix situations d'intégration prises en compte dans notre étude de s'exprimer à ce propos. Leurs réponses figurent dans le tableau 32 en annexe. Dans le tableau 19 ci-dessous, nous présentons l'analyse de leurs propos.

Tableau 19 : Perception de la politique cantonale

Enseignants titulaires	<p>4 enseignants titulaires se disent favorables à la politique d'intégration visée par le canton MAIS, SELON CERTAINS D'ENTRE EUX... ... il y a des limites à l'intégration ... ils expriment des doutes quant à la faisabilité du projet ou quant à la résolution des problèmes logistiques que cela pose 4 enseignants titulaires ont plutôt une perception négative de cette politique, CAR IL Y A doutes sur la possibilité d'une telle politique et des moyens financiers mis à disposition, ou alors impression d'un retour en arrière</p>
Intervenants SESAF	<p>5 intervenants du SESAF se montrent favorables à la politique du canton en matière d'intégration MAIS, SELON CERTAINS D'ENTRE EUX... ... attention au surcroît de travail pour les enseignants, au traitement des particularités, aux limites, à l'intérêt de l'élève, à l'aide en classe 5 intervenants du SESAF ne prennent pas ouvertement position MAIS, ILS EVOQUENT... ... des aspects positifs : ouverture du débat, intégration complète plutôt que partielle ... des interrogations : suffisance des moyens, explicitation de cette politique, le général et le particulier, le rôle des enseignants</p>
Référénts administratifs	<p>8 référents administratifs sont en faveur de la politique d'intégration visée par le canton MAIS, SELON CERTAINS D'ENTRE EUX... ... le politique ne reconnaît pas les difficultés impliquées par de tels changements ... on peut se questionner sur les moyens qui seront réellement mis à la disposition de l'intégration ... il y a des limites à l'intégration 2 référents administratifs ne se prononcent pas ouvertement sur cette politique MAIS ILS CONSIDERENT... ... que la démarche est politicienne plutôt que pédagogique et que l'on ne tient pas assez compte des réalités du terrain</p>
Parents	<p>Tous les parents se disent favorables à la politique du canton de Vaud en matière d'intégration MAIS, SELON CERTAINS D'ENTRE EUX... ... l'intégration est une charge qui nécessite des ressources humaines et matérielles spécifiques ... il y a une limite à poser en ce qui concerne les intégrations possibles</p>

Chez les enseignants titulaires, on trouve quatre personnes qui perçoivent favorablement la politique d'intégration visée par le canton et quatre personnes qui ont une perception négative de celle-ci. Mais les premières, bien qu'ayant un *a priori* positif, considèrent qu'il y a des limites à ce projet, ou alors expriment des doutes quant à la faisabilité de celui-ci. Ces doutes sont également présents chez les enseignants dont l'avis est négatif.

« Dans tout, il y a quelque chose de juste. Il faut être dans le bon équilibre, on va dire ça comme ça. Donc dans le fond, je pense qu'effectivement, intégrer les enfants tant que faire se peut dans l'école ordinaire, c'est une bonne chose. Autant pour les enfants qui doivent être intégrés que pour les autres, pour apprendre à se respecter et se connaître. [...] Je pense que c'est bien si vraiment on arrive à résoudre tous les problèmes logistiques quand on a besoin de périodes en plus. [...] Je ne suis pas pour l'intégration à tout crin, dans le sens que parfois, certains enfants risquent de pouvoir mieux progresser s'ils sont encadrés dans un petit groupe que s'ils sont dans une classe. Mais ça c'est vraiment au cas par cas. » (Isa, enseignant titulaire)

« Moi je trouve qu'on revient en arrière, on revient à l'école archaïque où il y avait le pion et le bonnet d'âne au fond. [...] On a voulu pendant des années prôner des petits effectifs et le fait que les enfants vont à leur rythme. Ces conditions ne sont plus possibles, il ne faut pas rêver ! Donc là on part dans une utopie complète. » (Ben, enseignant titulaire)

Cinq intervenants du SESAF ont un avis positif à propos de la politique d'intégration tout en exprimant le souci que soient pris en considération le surcroît de travail pour les enseignants, l'intérêt des élèves, le soutien en classe, les limites de l'intégration ou encore la prise en compte des particularités des enfants. Si les cinq autres intervenants du SESAF ne formulent pas d'opinion sur la politique d'intégration, tous, néanmoins, mentionnent des aspects positifs et négatifs en rapport avec une telle politique.

« J'ai quand même changé de position. Au début j'étais un peu contre. Enfin contre, je trouvais que ça allait un peu loin d'intégrer tous les élèves. [...] On a essayé de faire des intégrations partielles, je trouvais ça super : travailler sur ses spécificités, revoir ses pairs... Et en fait ça a été plus difficile qu'autre chose. Du coup, la formule que je vois c'est quand même l'intégration complète avec du soutien, mais plus que 2 périodes. Et ce qui serait intéressant, c'est qu'on puisse intervenir dans les classes. Et ça, on n'a pas le temps. » (Ada, intervenant du SESAF)

« Moi je pense que c'est une bonne chose. Le plus important, c'est la communication. Il faut informer tout le monde : les parents, les enseignants, les camarades de l'élève. [...] Il faut de l'aide et il faut cibler les difficultés. Moi je pense que ça peut tout à fait marcher. » (Zoé, intervenant du SESAF)

Parmi les référents administratifs, on trouve huit personnes qui se déclarent totalement en faveur de la politique d'intégration préconisée par le canton. Cependant, on peut noter que leur opinion est tempérée par des considérations sur les limites qui devraient être posées à ce type de politique, sur les moyens nécessités par une telle entreprise ou encore par le fait que de tels changements ne seraient pas reconnus au niveau politique. Deux personnes, qui ne se prononcent pas ouvertement, évoquent l'aspect politicien (et non pédagogique) d'une telle décision ou ce qui est perçu comme une méconnaissance des réalités du terrain par le politique.

« Je pense à la réalité des enseignants qui vivent la réalité du terrain, des classes, des enfants qui sont là tous les matins, tous les après-midi, tous les jours, toutes les périodes, et avec lesquels il faut faire ! C'est vrai que c'est bien d'avoir 4 périodes d'appui, mais c'est 4 périodes sur 28. Donc le reste du temps, c'est quand même à l'enseignant de gérer ces enfants difficiles. Et ce qui va être compliqué, c'est non seulement le besoin de personnel, mais c'est aussi qu'il n'y ait pas un défilé dans la classe et autour de l'enfant. » (Nic, référent administratif)

« Décider qu'on va passer de 3% à 1,5%, ça n'a aucun sens parce que ce n'est pas comme ça que ça marche. Alors peut-être que du point de vue politique il faut donner une impulsion. [...] C'est une vision de l'école que je peux partager, au niveau de l'intégration, ou l'inclusion, et de sa mise en œuvre. Mais avec des moyens [...] Je serais prêt à me mobiliser pour ça. Ça a une petite chance de marcher. Le grand problème, c'est qu'aujourd'hui, entre la situation actuelle et la situation future, le chemin est semé d'embûches. La première, c'est qu'entre-temps on aura déjà dégoûté pas mal de gens en faisant de l'intégration sauvage, sans moyens, sans ressources véritables. On aura épuisé les bonnes volontés et dégoûté ceux à qui on n'aura pas laissé le choix. [...] Le deuxième grand danger, il est plus politique, c'est le transfert des moyens des institutions vers l'école ordinaire. [...] Le politique va y voir un lieu d'économies étant donné la conjoncture dans laquelle on est. » (Léa, référent administratif)

Les parents, eux, ont tous une opinion favorable, voire très favorable, de la politique visée par le Département en matière d'intégration. Cela n'empêche toutefois pas certains d'entre eux d'exprimer des soucis ou des réticences, cela principalement à propos des moyens (financiers, humains, logistiques, etc.) qui seront disponibles pour la mise en œuvre d'une telle politique, et à propos des critères utilisés pour définir la possible intégration, ou pas, d'un enfant dans une classe ordinaire.

« Déjà avant d'avoir ma fille, j'aurais déjà dit oui. Mon expérience n'a fait que confirmer quelque chose que je pensais avant. [...] J'ai toujours travaillé en incluant. » (Isa, parents)

« On peut pas seulement dire qu'il faudrait diminuer les effectifs. Je ne pense pas que c'est si simple que ça. Il faut d'autres moyens pour y arriver. Pour Ada, l'enseignante doit faire un nombre d'heures supplémentaires. Juste pour un élève. [...] Là vraiment, je dis que l'école est faite pour les enfants sans problème. Les autres rament. » (Ada, parents)

3.4.2 POSITION PERSONNELLE VIS A VIS DE L'INTEGRATION

Nous demandions ensuite aux personnes interrogées quelle était leur position personnelle vis-à-vis de l'intégration. Leurs réponses sont présentées dans le tableau 33 en annexe et l'analyse de celles-ci se trouve dans le tableau 20 ci-dessous.

On trouve, chez les enseignants titulaires, une certaine ouverture par rapport à l'intégration. En effet, quatre enseignants se disent ouvertement favorables à l'intégration – pour autant que les conditions soient remplies, précisent-ils – et trois autres, tout en ne se positionnant pas personnellement, expliquent que leur position a évolué favorablement avec l'expérience, notamment des situations concernées par notre recherche. Seul un enseignant se dit opposé à l'intégration, et un autre, *a priori* en faveur de l'intégration, constate que sa position a évolué négativement avec l'expérience en cours.

« Je pense qu'il faut de la souplesse. Il faut que l'enseignant puisse s'exprimer. C'est souvent les enfants qui ont des difficultés de comportement et des difficultés scolaires qui font exploser une classe. Un seul élève peut créer une dynamique extrêmement forte. Je dirais qu'il faut de la souplesse par rapport à ses objectifs, à son travail et par rapport aux autres. [...] Donc pas forcément une intégration à 100%, mais avec des aménagements à l'extérieur. » (Nic, enseignant titulaire)

« Moi je préfère dire non à la base parce qu'après on est coincé, on n'a pas la possibilité après de dire : non, ça va pas. [...] C'est très fermé quand on veut une autre mesure. [...] Je suis sûr qu'il y aurait des collègues qui seraient d'accord d'intégrer, mais il faut avoir la possibilité de dire : j'arrive pas à gérer, finalement il n'est pas si bien en classe. [...] Je suis pas contre l'intégration, mais je suis contre le système d'intégration qu'on a actuellement. » (Ada, enseignante titulaire)

Tableau 20 : Position personnelle vis-à-vis de l'intégration

Enseignants titulaires	<p>4 enseignants titulaires se disent favorables à l'intégration (l'un d'entre eux précise que sa position a évolué positivement avec l'expérience d'intégration présente)</p> <p>POUR AUTANT QUE...</p> <p>... les conditions soient remplies</p> <p>3 enseignants titulaires n'expriment pas de position claire, mais ils notent que leur position a évolué positivement avec cette expérience d'intégration</p> <p>1 enseignant titulaire se montre ouvertement opposé à l'intégration car il craint de perdre sa liberté</p> <p>1 enseignant titulaire dit que sa position personnelle a évolué négativement avec l'expérience actuelle alors que, dans un premier temps, il n'était pas opposé à l'intégration</p>
Intervenants SESAF	<p>8 intervenants du SESAF se disent personnellement favorables à l'intégration</p> <p>EN INVOQUANT DES ARGUMENTS TELS QUE...</p> <p>... c'est un enrichissement, ça favorise l'entraide et la solidarité entre enfants</p> <p>... c'est stimulant pour les enfants handicapés</p> <p>... ça fait évoluer les représentations de la norme et de la différence</p> <p>MAIS...</p> <p>... attention aux aspects concrets de la mise en œuvre d'une telle politique, et aux limites</p> <p>2 intervenants ne se prononcent pas personnellement</p>
Référénts administratifs	<p>8 référents administratifs se montrent personnellement favorables à l'intégration</p> <p>EN INVOQUANT DES ARGUMENTS TELS QUE...</p> <p>... c'est un fait de société, il ne s'agit pas d'être pour ou contre</p> <p>... c'est un enrichissement, c'est bénéfique</p> <p>MAIS...</p> <p>... pas à tout prix, il faut des limites et des moyens</p> <p>1 référent administratif ne se positionne pas personnellement</p> <p>MAIS IL...</p> <p>... trouve trop nombreux les élèves qui font l'objet d'une stigmatisation scolaire</p>
Parents	<p>4 parents expriment une position favorable à l'intégration</p> <p>EN INVOQUANT DES ARGUMENTS TELS QUE...</p> <p>... c'est une bonne chose, c'est vivre « comme les autres »</p> <p>MAIS...</p> <p>... les particularités des élèves doivent être prises en compte</p> <p>4 parents n'expriment pas ouvertement de position personnelle, et l'un d'eux considère que l'intégration n'est pas possible pour tous les enfants</p>

Les intervenants du SESAF se montrent globalement favorables à l'intégration au motif que c'est un enrichissement, que c'est stimulant pour les enfants concernés ou encore que cela fait évoluer les représentations de la normalité. Certains nuancent néanmoins leurs propos en évoquant la question des limites de l'intégration ou celle des aspects concrets de la mise en œuvre d'une telle politique. Seuls deux intervenants du SESAF n'expriment pas de position personnelle sur l'intégration.

« Personnellement, je suis très favorable à l'intégration parce que je trouve vraiment que ça fait du bien à tout le monde. » (Ugo, intervenant du SESAF)

« Pour moi il y a une certaine logique à éviter de guettoïser ceux qui seraient perçus comme différents, ceux qui seraient hors de la norme. [...] Je pense qu'il peut y avoir des limites à l'intégration dans des classes dites régulières. Par contre, je pense qu'il n'y a pas de limites à l'intégration au sein des établissements d'élèves dits différents, ou vivant certains handicaps ou certaines déficiences. [...] Je pense qu'il serait peut-être temps qu'il y ait à côté d'une classe normale, une classe d'enfants mal entendants ou une classe d'enfants mal voyants et qu'il y ait certaines périodes qui puissent se faire en commun. » (Flo, intervenant du SESAF)

Comme les intervenants du SESAF, les référents administratifs se disent favorables à l'intégration; seul l'un d'entre eux ne se positionne pas personnellement tout en constatant, par ailleurs, que la stigmatisation scolaire touche de trop nombreux élèves. Les arguments invoqués par les référents administratifs sont de deux ordres : premièrement, l'intégration est considérée comme un enrichissement, comme quelque chose de bénéfique; deuxièmement, pour certains d'entre eux, il s'agit là d'un fait de société et il ne convient donc pas de se positionner en faveur ou en opposition à un tel fait.

« C'est une vie, c'est la vie ! Voilà. Je crois que je ne reviendrai jamais en arrière. Je ne vois pas comment on pourrait faire autrement maintenant qu'on est là-dedans. [...] C'est aussi un enrichissement. [...] Si parfois on est un petit peu déstabilisé et qu'on a des doutes, on n'est pas tout seul non plus. C'est ça aussi, c'est que ça va dans les deux sens. Ça nous arrive de douter et on peut le partager. [...] Il ne faut plus qu'on soit seul. » (Jim, référent administratif)

Quatre parents se montrent personnellement favorables à l'intégration. Ils considèrent que c'est une bonne chose, ou encore que cela permet aux enfants de vivre comme leurs pairs; néanmoins, certains expriment le souci que les particularités des enfants soient bien prises en compte. Les quatre autres parents ne se positionnent pas sur cette question.

« L'intégration, c'est une bonne chose. Mais, je ne sais pas comment exprimer ça, l'enfant a besoin d'être coaché, aidé, cadré pour pouvoir être bien intégré, pour pouvoir évoluer, avancer, etc. » (Flo, parents)

3.4.3 DEFINITION ET CONDITIONS D'UNE INTEGRATION REUSSIE

Nous avons demandé aux personnes interrogées de dire ce qu'était, pour eux, une intégration réussie et quelles conditions étaient nécessaires pour qu'une intégration réussisse. Les réponses à ces questions sont présentées dans les tableaux 34 et 35 en annexe. Ci-dessous, dans les tableaux 21 et 22, nous proposons la synthèse de leurs réponses.

Tableau 21 : Définition d'une intégration réussie

Enseignants titulaires	L'élève intégré progresse (++) L'élève intégré est à sa place (++) L'élève intégré (ou ses camarades) se sent(ent) bien La situation se passe bien
Intervenants SESAF	L'élève intégré est à sa place (++) L'élève intégré est à l'aise, il se sent bien (++) L'élève intégré est en relation avec ses camarades (les enseignants) (+) L'élève intégré progresse
Référents administratifs	Les différences et les difficultés sont acceptées (++) L'élève intégré progresse (++) L'élève intégré s'épanouit et a du plaisir (++) Il y a une collaboration avec les parents Tout le monde est content Tout se passe bien
Parents	L'enfant progresse (+) L'enfant s'épanouit et est bien dans sa peau (+) Il participe à la vie de la classe, il est soutenu, il est en relation avec ses pairs, les partenaires collaborent...

Il y a, dans les réponses des enseignants titulaires, deux idées qui ressortent : l'idée d'être à sa place et celle de progrès. En effet, six enseignants pensent que, pour qu'une intégration puisse être considérée comme réussie, on doit pouvoir estimer que l'élève est à sa place dans la classe. Ce point est intéressant, car il suggère que les enseignants concernés ne remettent pas en question la légitimité de l'élève à fréquenter leur classe, ce qui correspond bien au projet même de l'intégration. Un autre élément – mentionné par cinq enseignants – est que l'élève doit avoir progressé selon son propre rythme de développement, donc tout à fait indépendamment de normes sociales, psychologiques, etc. On trouve encore, chez trois enseignants, un critère de bien-être, c'est-à-dire le fait que l'enfant (ou l'ensemble de ses camarades) se sente bien ou encore l'idée que cela se passe bien, qu'il n'y a pas de souci.

« L'intégration concerne aussi la posture scolaire, les connaissances, le fait qu'il progresse. Ça fait partie de l'intégration. Ce n'est pas seulement comment il est avec les autres, mais le fait qu'il soit bien au sein de la classe. [...] Un enfant bien intégré, c'est un enfant qui est bien moralement. Un enfant qui, même si on lui apporte quelques aides, arrive justement à s'en sortir. Disons à avoir un niveau qui serait minimum. » (Ben, enseignant titulaire)

« Etre bien intégré, ce serait pour moi déjà être intégré dans le groupe-classe, par les autres enfants. [...] Les autres enfants l'acceptent, sont sympas avec lui malgré un handicap. [...] Pour moi, le plus important, c'est qu'il soit bien avec les autres. » (Zoé, enseignant titulaire)

On retrouve chez les intervenants du SESAF globalement les mêmes éléments de réponse que chez les enseignants titulaires, quoique placés dans un ordre d'importance différent.

Ce qui est prioritaire pour eux, c'est que l'élève intégré soit à sa place dans la classe et qu'il y soit à l'aise ou se sente bien. Sont aussi présentes, mais dans une moindre mesure, des idées telles que la capacité d'être en relation avec ses pairs (ou ses enseignants) ou celle de progresser.

« Pour moi, l'intégration réussie, c'est vraiment par rapport à un bien-être général. Avec une compréhension de chacun des intervenants, de son enseignant et des parents. Et des mesures de soutien qui sont prises. Il faut une compréhension de sa problématique pour que l'on puisse travailler en ayant les mêmes genres de repères, les mêmes genres de projets et que l'on travaille ensemble dans une vision commune. Pour moi, c'est réussi, au-delà des résultats. [...] C'est pouvoir se dire qu'il est à la bonne place parce qu'il se vit bien dans son groupe social. On peut prendre ça comme un repère pour se dire que ça va, que l'enfant n'est pas en porte-à-faux dans le groupe-classe, que son comportement n'est pas dommageable pour les autres. Donc lui-même montre, par son attitude, qu'il participe à la vie sociale qui se passe là et qu'il en profite. » (Léa, intervenant du SESAF)

« C'est quand l'enfant est dans une classe et qu'il y a sa place comme tout un chacun. Et cela même s'il y a une enseignante spécialisée qui vient, ou une MCDI, peu importe. Chacun peut tout à coup avoir des difficultés et avoir besoin d'aide. » (Nic, intervenant du SESAF)

« Déjà qu'il se sente à l'aise dans la classe et qu'il s'entende bien avec ses camarades. Je pense que c'est très important. Et après, qu'il s'entende bien avec l'enseignante ou l'enseignant. » (Zoé, intervenant du SESAF)

Les référents administratifs répondent que, pour pouvoir dire qu'une intégration est réussie, il faut surtout que les différences et difficultés de l'élève intégré puissent être acceptées, que cet élève progresse, qu'il s'épanouisse et ait du plaisir. D'autres critères de réussite en matière d'intégration – tels que l'existence d'une collaboration avec les parents ou le fait que tout le monde soit content et que tout se passe bien – sont mentionnés par quelques référents.

« Première chose, il faut que l'enfant ait du plaisir à l'école. Pour moi, avant tout c'est ça. Ensuite, les objectifs sont atteints. Les objectifs que l'on s'est fixés, pas forcément ceux du plan d'études. Ça c'est la deuxième chose. Il faut une appréciation positive des parents parce que tant qu'ils ne sont pas partie prenante, c'est raté, on sera toujours confronté à un problème un jour ou l'autre. Et là, je ne pense pas forcément à l'enseignant, je pense plus à l'élève pour une intégration réussie [...] même si pour qu'une intégration réussisse, l'enseignant y est aussi pour quelque chose. » (Ben, référent administratif)

« Une intégration réussie, pour moi, c'est l'enfant qui est dans la vie sociale, affective et géographique comme les autres. Avec ses différences, mais c'est difficile à définir sans qu'il ait besoin de nier ses différences. Donc avec l'acceptation de ses différences comme une identité tout aussi importante qu'un caractère bien particulier. » (Sam, référent administratif)

Enfin, chez les parents, tout comme chez les enseignants et les intervenants du SESAF, émergent de leurs réponses des idées de progrès, d'épanouissement ou de bien-être.

« C'est quand l'enfant s'épanouit, il peut entrer en contact avec l'enseignante, l'enseignante comprend sa problématique, et il peut avoir des contacts avec ses camarades. C'est très important. Il faut qu'il puisse avancer à son rythme. [...] Moi je

pense que tant que l'enfant fait des progrès, qu'il s'épanouit et qu'il est content d'aller à l'école, l'intégration est réussie. » (Ada, parents)

« On a toujours à l'esprit un peu le fantasme de la normalité. [...] Plus on se rapproche de la normalité, plus ça nous paraît satisfaisant et rassurant. Donc, quand on dit l'intégration idéale, ça tend vers un maximum dans l'école ordinaire. En théorie en tout cas [...] Dans les collèges, il faudrait qu'il y ait une classe où il y a des enfants handicapés, et qu'ils puissent intégrer à des moments donnés les classes quand ils en ont les capacités. » (Ugo, parents)

Tableau 22 : Conditions de réussite d'une intégration

Enseignants titulaires	<p>L'élève intégré bénéficie de mesures de soutien (+++) L'élève intégré est bien (++) Les parents collaborent (++) L'enseignant titulaire est soutenu et écouté (+) L'élève est partie prenante, l'enseignant et l'intervenant du SESAF peuvent collaborer, etc.</p>
Intervenants SESAF	<p>Des ressources humaines doivent être présentes (+) Il y a collaboration entre les partenaires, l'élève est partie prenante, il y a adhésion des parents, importance du travail en réseau, présence d'un projet...</p>
Référents administratifs	<p>Des moyens existent pour les mesures de soutien (+++) L'enseignant titulaire a un bon niveau de formation (++) Les relations entre l'enseignant titulaire et ses élèves sont de qualité (++) L'enseignant titulaire est partie prenante (++) Les effectifs de classe sont adéquats (+) Il y a collaboration entre les partenaires, le système fonctionne sagement, l'enseignant titulaire est soutenu, etc.</p>
Parents	<p>La rapidité de la mise en œuvre des mesures de soutien, la qualité professionnelle des partenaires de l'école, l'investissement des parents, la circulation des informations</p>

La condition principale pour qu'une intégration soit réussie, c'est que des moyens financiers et humains existent pour soutenir les élèves intégrés. Bien que formulée de manière différente, cette condition est mentionnée par tous les professionnels; elle apparaît aussi chez les parents (mais d'un seul élève), mais de manière plus indirecte, avec un accent placé sur la rapidité de la mise en œuvre de la mesure de soutien.

« D'accord, intégrons ! Mais donnez-nous les moyens, donnez-nous les personnes pour nous accompagner parce que ces personnes sont nécessaires pour l'enseignant qui est là à gérer 24 heures sur 24 sa classe. » (Nic, enseignant titulaire)

« Il faut pouvoir mettre très vite sur pied toutes ces mesures. » (Flo, parents)

Une deuxième condition tourne autour du thème de la collaboration (collaboration, travail de réseau, circulation de l'information, etc.). C'est chez les enseignants titulaires que cette condition a le plus de poids, et elle concerne spécifiquement la collaboration des parents avec l'école. Mais cette condition est présente chez tous les partenaires, ainsi que l'illustrent les extraits suivants.

« Je pense qu'il y a plusieurs éléments. La collaboration avec les parents pour mettre en place des solutions qui conviennent à tout le monde et, comme on dit, tirer à la même corde. On est d'accord, on y va, on soutient l'enfant ensemble. Je trouve que c'est vraiment plus facile quand on peut se mettre d'accord. » (Nic, référent administratif)

« Il faut aussi, je pense, que les parents soient en phase avec ça (le projet pour l'enfant). C'est quelque chose de très important parce qu'il faut aussi que les choses soient claires. Ce n'est pas parce que l'enfant va être intégré qu'il va devenir ordinaire du jour au lendemain. Ce n'est pas une garantie de réussite, ça ne va pas le métamorphoser. Il faut rester lucide. » (Ugo, intervenant du SESAF)

Une troisième condition tourne autour de l'élève intégré. Pour les enseignants titulaires, il s'agit principalement du bien-être de l'élève et, dans une moindre mesure, du fait qu'il doit être partie prenante. Ce dernier point apparaît aussi dans les réponses des intervenants du SESAF.

« Je pars du principe que les parents doivent faire partie du projet, ils doivent être d'accord. L'enfant aussi. » (Jim, enseignant titulaire)

« Des réseaux qui fonctionnent [...] des réseaux où on se retrouve régulièrement, où on discute, où les informations passent. Ça c'est très important. [...] Et puis de temps en temps, oui, ne pas oublier d'impliquer l'enfant là-dedans. » (Nic, intervenant du SESAF)

Une quatrième condition, surtout présente chez des référents administratifs et, dans une moindre mesure, chez des parents, touche plus spécifiquement les enseignants titulaires; sont notamment évoqués des aspects tels que le niveau de formation des enseignants, leurs compétences relationnelles et leur implication dans le processus d'intégration. La question du niveau de formation peut également concerner les intervenants du SESAF.

« La formation des enseignants titulaires et de l'aide de l'enseignement spécialisé, mais à haute dose. [...] Des ressources mobilisables plus rapidement, mais sur la base d'une observation et d'un rapport de l'enseignant spécialisé. » (Ben, référent administratif)

« Oui, c'est bien d'intégrer. Maintenant, il faut des personnes qui soient bien formées. Moi je serais d'accord qu'il y ait quelqu'un qui soit là pour m'aider pendant mon cours. » (Léa, enseignant titulaire)

D'autres conditions apparaissent encore dans les réponses des personnes interrogées, telles que le soutien accordé aux enseignants, le fonctionnement de l'école (travailler en réseau, garder des effectifs de classe adéquats, fonctionner sagement, formuler un projet pour les élèves intégrés, etc.), mais elles sont formulées par un nombre plus restreint de personnes.

3.5 AUTOUR DES PRATIQUES DES PROFESSIONNELS

3.5.1 PRATIQUES PROFESSIONNELLES SPECIFIQUEMENT LIEES AUX REFERENTS ADMINISTRATIFS

Nous avons demandé aux référents administratifs quel était leur rôle spécifiquement en lien avec la situation d'intégration dont il était question, et plus généralement avec la

problématique de l'intégration dans leur établissement. Par ailleurs, les référents administratifs avaient, tout au long de l'entretien, d'autres occasions pour faire part de leurs réflexions à propos de leurs pratiques professionnelles, ou de celles des autres. Dans une première partie, nous présentons les activités évoquées par les référents administratifs pour décrire leur rôle. Dans une deuxième partie, nous présentons un éventail de leurs réflexions, réflexions que nous avons regroupées en cinq thématiques : la gestion des collaborateurs, la question de la collaboration, le passage du primaire au secondaire et, enfin, tout ce qui a trait au dépistage, au signalement et à la définition des besoins.

Rôle des référents administratifs en rapport avec l'intégration

Les activités considérées comme constitutives du rôle des référents administratifs dans l'intégration sont énumérées dans le tableau 23; nous les avons regroupées par type et avons signalé en gras celles qui apparaissent dans les propos de plus de cinq référents administratifs.

Tableau 23 : Activités évoquées par les référents administratifs

Organisation des réseaux
Gestion des entretiens
Diffusion des informations
Relation avec le SESAF
Etablissement du lien avec le secondaire I
Gestion des demandes de mesures
Coordination et concrétisation des mesures
Suivi de la prise en charge
Gestion des dossiers
Gestion des ressources humaines
Disponibilité pour les enseignants

En **gras**, les activités mentionnées par au moins cinq référents administratifs

Les référents administratifs mentionnent onze activités en relation avec leur rôle dans l'intégration. On trouve tout d'abord un groupe d'activités liées à l'organisation de rencontres et à la transmission d'informations : organiser les réseaux, gérer les entretiens, établir (maintenir) les relations avec le SESAF ou avec le secondaire I, diffuser les informations. Un autre groupe d'activités concerne les mesures de soutien proprement dites, que ce soit la gestion des demandes adressées au SESAF, leur concrétisation ou leur coordination. La gestion des dossiers et le suivi des prises en charge relèvent d'une autre catégorie d'activités, plus transversales et gestionnaires comme collecter et classer des documents, établir et respecter un agenda, etc. Enfin, on trouve un dernier groupe d'activités qui concerne les collaborateurs; d'une part sont présents des aspects relatifs à la gestion des ressources humaines (par exemple engager un professionnel pour dispenser la mesure du SESAF) et, d'autre part, il y a le temps pris pour écouter et soutenir les enseignants.

Quelques réflexions des référents administratifs en lien avec les pratiques professionnelles

La gestion des collaborateurs

S'agissant de la gestion des collaborateurs, deux axes de réflexion étaient présents chez les référents administratifs. Le premier concerne le choix de l'enseignant titulaire de la classe de l'élève intégré; le deuxième porte sur le recrutement des professionnels dispensant les mesures du SESAF.

En ce qui concerne le choix de l'enseignant titulaire, nous remarquons qu'une pratique à l'œuvre dans plusieurs établissements consiste à demander aux enseignants leur accord à propos de la présence d'un élève intégré dans leur classe. Cela n'est toutefois pas toujours le cas. Il peut en effet arriver que la question ne se pose pas dans la mesure où il n'existe qu'une classe dans le village. Il peut aussi arriver que les critères du choix de l'enseignant soient différents : par exemple, le travail à temps plein, les compétences et l'expérience professionnelles, la composition du groupe-classe, etc. Dans ce cas, la personnalité de l'enseignant, ses envies, ne sont donc pas considérés comme les critères les plus pertinents, comme on peut s'en rendre compte dans l'illustration suivante.

« J'ai choisi cette enseignante, mais j'aurais pu en choisir une autre. Mon critère était le temps plein pour des questions pratiques. C'était donc des questions d'organisation plutôt que de personnalité de l'enseignant. [...] En tant que directeur, j'ai changé ma vision. Il faut réfléchir en termes de groupe-classe pour éviter par exemple les concentrations, mais pas à un choix d'enseignants. Réaliser l'intégration, cela veut dire que la réalité du casting selon la personnalité de l'enseignant ne se justifie plus. Il s'agit d'une ouverture du débat en termes de formation, de professionnalisation, etc. » (Ada, référent administratif)

Mais le choix de l'enseignant reste une question épineuse car ne confier les élèves intégrés qu'aux enseignants qui donnent leur accord ou à ceux qui sont considérés comme les plus compétents, entraîne, à la longue, un risque de surcharge de travail pour ces enseignants continuellement sollicités. D'un autre côté, placer l'élève intégré dans la classe d'un enseignant qui y est opposé peut s'avérer grandement préjudiciable pour cet élève; cela peut aussi péjorer les relations entre l'enseignant et sa direction si cette dernière doit intervenir en cours d'année pour solutionner la situation. On assiste aussi parfois à des situations paradoxales dans lesquelles des enseignants compétents et expérimentés ne peuvent pas être sollicités car leur manière de fonctionner n'est pas en adéquation avec les exigences de l'intégration.

« On demande toujours aux mêmes enseignants pour ces élèves et, d'un côté, ce n'est pas très juste. [...] On sait que la situation sera mieux prise en charge par tel enseignant. [...] Les nouvelles brevetées sont plus ouvertes. Peut-être qu'elles sont mieux formées à la différenciation et l'intégration semble leur poser moins de problèmes. [...] C'est arbitraire parce qu'il y a des enseignants très expérimentés et capables, mais on sait que ça sera compliqué parce que ça contrecarrerait leur manière de fonctionner. » (Ugo, référent administratif)

Trouver un professionnel pour dispenser les mesures accordées par le SESAF est un autre souci évoqué par plusieurs référents administratifs. Trois types de contraintes compliquent leur tâche. Premièrement, il faut trouver le professionnel ayant la formation

adéquate. Deuxièmement, il faut que celui-ci ait encore des disponibilités, ce qui est plus difficile lorsque la demande de mesure intervient en cours d'année scolaire. Et troisièmement, il faut que ces disponibilités soient en adéquation avec la mesure préconisée pour l'élève. Le fait que l'établissement scolaire soit décentralisé et que l'intervenant du SESAF doive se rendre dans différents villages (par exemple) pour dispenser son soutien est une complication supplémentaire.

La problématique de la collaboration

La collaboration est une thématique largement développée par tous les référents administratifs. Plusieurs axes peuvent être repérés dans leurs réflexions, mais il y en a un qui domine l'ensemble : c'est celui qui concerne la collaboration entre les enseignants titulaires et les intervenants du SESAF et, plus particulièrement, la présence de ce dernier en classe.

Plusieurs référents administratifs considèrent qu'une évolution doit nécessairement survenir dans les pratiques professionnelles des enseignants, évolution qui devrait aller dans le sens d'une plus large collaboration avec d'autres professionnels impliqués dans la scolarisation de leurs élèves. Comme le dit un référent administratif :

« C'est obligé de collaborer, de partager. C'est fini de travailler dans sa classe la porte fermée. On décroïssonne, on se voit, c'est une famille. » (Jim, référent administratif)

Un référent administratif voit même dans cette évolution des pratiques professionnelles un changement radical de l'identité professionnelle des enseignants. C'est qu'il ne s'agit pas seulement d'agir autrement (en l'occurrence, collaborer davantage ou travailler en équipe) mais d'être autrement et de concevoir son rôle différemment. Pour lui :

« La plus grande difficulté de l'intégration réside dans la capacité ou l'acceptation du corps enseignant à travailler avec d'autres professionnels, c'est-à-dire à ne plus être l'unique adulte dans la classe, le lieu sacralisé. La classe n'est plus le navire amiral, mais un carrefour où se rencontrent des professionnels différents qui vont apporter des choses différentes. Alors cela nécessite coordination, discussion, remise en question. [...] C'est un investissement en temps mais pas uniquement. C'est aussi laisser une part de responsabilité, de décision, etc. à un autre adulte. Et ce n'est pas rien ! » (Ada, référent administratif)

La mise en œuvre de la mesure de soutien par l'intervenant du SESAF requiert souvent sa présence en classe. Mais, dans quelques cas, cette présence constitue une pierre d'achoppement entre les enseignants titulaires et les intervenants du SESAF. Il est intéressant de relever que cette question est développée par plusieurs référents administratifs. L'un d'entre eux se positionne clairement en faveur de la mise en œuvre en classe de la mesure par l'intervenant du SESAF; pour lui :

« Chaque enseignant doit pouvoir accueillir l'enfant, mais aussi les ressources. C'est là où ça pêche ! L'accueil du professionnel en classe n'est pas encore accepté. Par contre, cela ne pose pas de problème d'envoyer un enfant à l'appui ou chez la logo. » (Ada, référent administratif)

Cette difficulté à accueillir en classe un professionnel de la part des enseignants est relevée par d'autres référents administratifs mais, de leur point de vue, cette présence peut être

considérée comme discutable dans certaines circonstances, notamment lorsque plusieurs autres professionnels sont amenés à intervenir dans la même classe.

« Par rapport aux intervenants qui entrent dans les classes, je trouve cela négatif car il y a trop de monde souvent. [...] Les enseignants se sentent envahis par la présence des différents autres professionnels, car il n'y a pas que les enfants en intégration, il y a tous les autres : appui, observation des PPLS, CIF, et les enfants qui sortent de la classe de manière régulière ou irrégulière. » (Sam, référent administratif)

Pour plusieurs référents administratifs, une solution qui permettrait d'éviter cet afflux de professionnels dans la classe serait d'instituer une forme de coenseignement. C'est ce qui ressort des propos des référents administratifs de Léa ou Sam dont nous citons des extraits.

« L'idéal serait d'avoir toujours deux enseignants dans la classe. » (Léa, référent administratif)

« Mon idéal serait qu'il y ait deux personnes par classe : un enseignant titulaire et une autre personne avec suffisamment de qualités et de métier pour être au service de tous. Une personne avec de grandes compétences professionnelles. Ou alors quelqu'un dans chaque bâtiment à disposition pour les classes. Ce serait l'idéal. » (Sam, référent administratif)

Nous voyons que la problématique de la collaboration est surtout évoquée en relation avec les enseignants et les intervenants du SESAF. Un seul référent administratif fait référence à sa propre place dans la collaboration, en l'occurrence pour constater que sa présence (en tant que doyen de pédagogie compensatoire) a soulagé les enseignants en les orientant vers une personne de référence et en leur procurant un espace de discussion.

Les aspects liés au dépistage, au signalement et à la définition des besoins

La question du dépistage des difficultés, de leur signalement et de leur définition en termes de besoins est décrite comme une étape clé de l'intégration tout en étant considérée comme un moment relativement difficile ou délicat, comme l'illustre l'extrait suivant.

« C'est ça la difficulté des besoins, c'est de les identifier, de faire les bonnes démarches et puis ensuite d'obtenir les bonnes mesures. » (Ada, référent administratif)

La démarche qui mène en particulier à la définition des difficultés et des besoins est relativement complexe et comprend des étapes telles que : observation en classe et analyse de l'enseignant de soutien, entretien avec les parents, entretien avec le doyen, réunion d'un réseau, etc. Ces démarches peuvent donc durer des mois. C'est pourquoi la situation d'un élève qui débute sa scolarité avec un diagnostic posé et des mesures décidées est considérée comme plus facile, comme dans le cas d'Ada.

Lorsque le handicap est détecté avant l'école et que des mesures sont prises, l'entrée dans l'école se fait avec cet accompagnement. C'est une expérience très enrichissante, une première expérience de cette nature. [...] En termes d'entrée dans le système scolaire, Ada était une situation idéale. » (Ada, référent administratif)

Une des difficultés tient au fait que, selon la problématique rencontrée, les parents peinent à accepter les difficultés de leur enfant. Cela est particulièrement vrai lorsque l'enfant

perturbe la classe par son comportement. En revanche, des difficultés telles que la dyslexie et sa prise en charge thérapeutique par une logopédiste sont plutôt bien acceptées par les parents. Dans certaines situations, il faut donc du temps pour que les parents puissent accepter la démarche de signalement et être partie prenante du processus.

« Il y a de plus en plus d'enfants en difficulté, notamment comportemental. Et cela commence de plus en plus tôt. Maintenant je me dis qu'il faut intervenir tout de suite avec les problèmes de comportement. Mais souvent, la difficulté est de collaborer avec les parents, qui souvent minimisent, mettent sur le compte de l'immaturité, etc. Il y a tout un chemin de préparation avec eux, surtout quand le problème ne se voit pas pour eux. Il faut du temps pour que les parents fassent ce chemin. » (Nic, référent administratif)

Pour certains référents administratifs, une autre difficulté concerne les enseignants, que ce soit au niveau de leur capacité à repérer et nommer les difficultés rencontrées par leurs élèves ou celle de leur volonté à entrer (ou pas) dans une démarche de signalement. Les deux extraits suivants illustrent cette difficulté.

« Je vois par exemple que certains enseignants ne sont pas capables de nommer les difficultés des élèves. Cela me semble pourtant la base pour pouvoir la signaler, en parler aux parents, adapter son enseignement, etc. Quand un élève est en difficulté, cela ne suffit pas de le signaler. Cela demande ensuite du travail car on met le doigt dans toute une machine. » (Ben, référent administratif)

« Mais je constate qu'en infantine, les enseignantes pensent que l'enfant est là pour se construire. On pense qu'on a le temps, qu'on ne va pas tout de suite le montrer du doigt, alors que, peut-être, il faudrait être plus rapide. » (Jim, référent administratif)

D'autres difficultés, ou soucis, sont évoquées par l'un ou l'autre référent administratif. Il s'agit par exemple de la peine éprouvée par certains enseignants à accepter la mesure; ou encore d'aspects liés au suivi de la mesure et de son corollaire, l'évaluation de celle-ci; ou bien l'anticipation des besoins pour la suite de la scolarité de l'élève. En outre, deux référents administratifs considèrent qu'il est important que les enseignants conservent leur capacité à enseigner de manière différenciée et à apporter du soutien à leurs élèves qui en ont besoin.

Le passage du primaire au secondaire

Quelques référents administratifs évoquent la transition entre le primaire et le secondaire car les classes du secondaire accueillent de plus en plus d'élèves intégrés au primaire. Certains relèvent que ce moment est important, mais aussi délicat, un des problèmes résidant dans les difficultés de transmission des informations entre le primaire et le secondaire. Dans certains établissements, des dispositifs sont utilisés pour répondre à cette difficulté, dans certains autres, la réflexion est encore en cours.

Parmi les dispositifs évoqués par deux référents administratifs, il y a la présence d'un doyen de pédagogie compensatoire qui a précisément la charge d'assurer le suivi des élèves intégrés tout au long de leur scolarité. Un référent administratif parle d'un « fil conducteur ». Un tel dispositif peut présenter d'autres avantages : par exemple, il permet au doyen de favoriser les échanges d'expériences et de pratiques entre le primaire et le secondaire, ou encore le doyen, de par sa connaissance de l'organisation du secondaire,

peut mieux anticiper les difficultés qui pourraient survenir dans une situation d'intégration.

L'autre dispositif mentionné est spécifique à un établissement scolaire. Il s'agit d'une rencontre régulière (le « groupe d'encadrement ») réunissant les enseignants, les doyens concernés et les professionnels des PPLS²² pour discuter des situations d'élèves présentant des difficultés. C'est dans ce groupe que se fait notamment la transmission des informations entre les enseignants et les doyens du primaire et du secondaire.

« On accorde de l'importance à la transition primaire-secondaire. Il faut bien réfléchir à ça et se demander comment procéder. On a déjà quelques pistes. [...] Mais entrer dans le secondaire, ce n'est pas évident. Ça commence à s'améliorer. Les enseignants du secondaire sont un peu compliqués. Mais maintenant que je suis là en tant que doyenne compensatoire primaire-secondaire, on fait appel à moi. Je vois aussi que les enseignants du secondaire sont mal placés, avec la question de l'orientation avec une population très exigeante. » (Ugo, référent administratif)

« Maintenant, les enseignants du secondaire viennent aussi, et de plus en plus, au groupe d'encadrement. [...] Le groupe d'encadrement a un rôle pour faire évoluer les mentalités. C'est aussi lui qui assure la continuité car c'est là qu'il y a la passation et la collaboration entre les doyens. » (Jim, référent administratif)

3.5.2 PRATIQUES PROFESSIONNELLES SPECIFIQUEMENT LIEES AUX ENSEIGNANTS TITULAIRES

Les questions posées aux enseignants titulaires à propos de leurs pratiques professionnelles liées à l'intégration concernent le rôle qu'ils ont eu dans l'intégration de l'élève dans leur classe, leur participation aux diverses rencontres nécessitées par le suivi de cet élève et les incidences de sa présence dans leur classe sur leur manière d'enseigner. Durant les entretiens, les enseignants ont eu, par ailleurs, de nombreuses occasions pour faire des commentaires plus généraux sur des aspects comme la collaboration et la concertation.

Dans la première section, nous présentons le rôle des enseignants dans les décisions prises à propos de l'intégration de l'élève; la section suivante analyse leur participation aux rencontres de suivi; la troisième section expose les effets de l'intégration sur leurs pratiques professionnelles; enfin, dans la dernière section figurent les éléments évoqués à propos de la collaboration et de la concertation en lien avec les situations d'intégration.

Rôle des enseignants titulaires dans les décisions prises pour l'intégration de l'élève

Pour mieux cerner le rôle occupé par les enseignants titulaires dans une situation d'intégration, nous leur avons demandé quelle part ils avaient prise aux décisions concernant l'intégration de leur élève. Le tableau 24 présente les réponses des enseignants titulaires à cette question en distinguant le fait d'avoir été consulté (ou non) à propos de l'accueil de l'élève dans leur classe, et le fait d'avoir donné leur avis au sujet des mesures d'aide à l'élève.

²² Il s'agit des psychologues, psychomotriciens et logopédistes scolaires.

Tableau 24 : Participation des enseignants titulaires aux décisions concernant l'intégration

	Décision de placer l'élève dans leur classe	Décisions concernant les mesures d'aide
Sam	Est consulté pour toutes les décisions à prendre	
Isa	Les deux enseignants ont donné leur accord	Ils ont pu demander des mesures d'aide
Ugo	Les deux enseignants ont donné leur accord	Ils ont pu demander des mesures d'aide
Ada	N'a pas été consultée	A pu donner son avis pour la répartition des périodes d'aide (SPS et codage) attribuées
Léa	N'a pas été consultée	A pu donner son avis pour la répartition des périodes d'aide (RP) attribuées
Ben	N'a pas été consulté	A pu demander une diminution du nombre de périodes d'aide (RP) attribuées
Flo	N'a pas été consultée	
Jim	Il n'y avait pas d'autre solution pour placer l'élève	La demande de mesures est décidée dans le cadre d'un groupe pluridisciplinaire dont l'enseignant fait partie
Nic	Il n'y avait pas d'autre solution pour placer l'élève	L'enseignant a pu demander une autre mesure d'aide (appui)
Zoé	*	Est à l'origine de la demande de mesures et a pu demander la suppression des périodes attribuées

* Information manquante

Nous remarquons tout d'abord que la consultation préalable de l'enseignant titulaire pour le placement de l'élève dans sa classe n'est pas systématique. En effet, dans notre étude, seuls les avis des enseignants de Sam, Isa et Ugo ont été sollicités. Pour Isa comme pour Ugo, les enseignants précisent avoir donné un accord formel à l'accueil de l'élève dans leur classe. Nous remarquons qu'il s'agit là des deux situations de notre recherche où l'intégration de l'élève est partielle. Nous ne pouvons cependant pas dire si ce facteur a joué un rôle et incité la direction à demander l'approbation des enseignants. Quant à l'enseignant de Sam, il dit pouvoir prendre une part active à toutes les décisions parce qu'il a été intégré aux réseaux dès le début de la démarche.

Dans les situations où les enseignants n'ont pas été consultés, certains évoquent des raisons et d'autres n'en mentionnent aucune en particulier. Ainsi, les enseignants d'Ada et de Flo remarquent que l'arrivée de l'élève dans leur classe leur a été annoncée sans que leur avis soit sollicité, ce qu'illustre l'extrait suivant.

« [...] Parce que c'est vrai qu'on ne m'a pas demandé si j'étais d'accord d'intégrer une élève comme Ada. » (Ada, enseignant titulaire)

Dans le cas de Léa, l'enseignant précise qu'il n'y avait rien à décider puisque son passage au cycle de transition s'était fait comme pour une élève ordinaire. En revanche, l'enseignant de Ben déplore le fait que la décision de promotion en 3^e année primaire ait été prise sans qu'on le consulte, alors qu'il connaissait déjà l'élève et ses difficultés.

« Moi, ce que je trouve dommage dans ce genre de situation, c'est qu'on ne nous demande pas, sur la base de ce qu'il sait faire, à quoi il va être confronté et quels vont être ses problèmes, etc. Parce que c'est vrai qu'entre la 2^e et la 3^e, il y a un grand saut. Il y a d'autres exigences. [...] En fait, ce sont des enseignantes qui décident pour un enfant qu'elles ne vont plus avoir. [...] J'aurais peut-être pu avertir de ce qu'on allait exiger de lui en 3^e. » (Ben, enseignant titulaire)

Pour les enseignants de Jim et de Nic, la raison d'une absence de consultation est encore différente. Le placement de l'élève n'offrait pas d'alternative autre que la classe actuelle, ceci par exemple parce que c'était la seule classe de ce degré dans le collège ou dans le village. C'est ce qui fait dire à l'un des enseignants titulaires :

« Non, ça va de soi. On est un peu devant le fait accompli dans le sens où de toute façon, il n'y a pas d'autre solution au niveau de l'établissement. » (Jim, enseignant titulaire)

En ce qui concerne les mesures d'aide, nous constatons en revanche que les enseignants sont presque toujours consultés. En effet, à l'exception de la situation de Flo, où ce sont les enseignants précédents qui ont fait la demande, tous les enseignants relatent avoir été partie prenante des décisions, que ce soit au niveau de la demande de mesures ou lors de la mise en place des périodes attribuées.

Si l'on s'intéresse plus particulièrement au fait de demander de l'aide pour son élève, on remarque que les enseignants d'Isa et d'Ugo ont pu solliciter de l'aide quand ils en ont ressenti le besoin. De cette manière, ils ont pu adapter leur demande en fonction des besoins de l'élève, c'est-à-dire qu'ils ont pu évaluer le degré d'accompagnement nécessaire pour assurer la participation de l'élève aux activités menées en classe. Dans ces deux situations, la mesure d'aide à l'enseignant est apparue comme une condition *sine qua non* à l'intégration de l'enfant dans une classe ordinaire.

Dans la situation de Jim, l'enseignant a participé, dès le départ, à la réflexion pluridisciplinaire menée dans le cadre du groupe d'encadrement de l'établissement ayant abouti à une demande de mesure de RP. Quant à l'enseignant de Nic, il a pu demander une mesure d'appui complémentaire à celle de RP qui avait été proposée en 3P; plus généralement, il estime avoir la possibilité d'exprimer ses besoins, comme on peut le lire dans l'extrait ci-dessous.

« On donne notre avis, on est entendu par rapport aux difficultés qu'on a avec cet enfant. » (Nic, enseignant titulaire)

L'enseignant titulaire de Zoé est également à l'origine de la demande de mesures d'aide. Toutefois, il s'est rendu compte que la mesure attribuée (AE) n'était pas celle qu'il souhaitait, ce qu'il l'a incité à y renoncer au bout de 3 mois.

« Moi, quand j'ai fait cette demande, c'était en pensant obtenir une ou deux périodes qui me permettraient d'avoir quelqu'un pendant quelque temps pour faire le lien. Par exemple, faire un peu de livret avec Zoé pendant que je fais autre chose avec les autres. Pour justement lui faire rattraper ces choses-là (les livrets, les verbes, les mots du

vocabulaire qui doivent être mémorisés à la maison), mais pas du tout par rapport à un retard scolaire ou des problèmes de compréhension. » (Zoé, enseignant titulaire)

La mise en place de la mesure d'aide – et plus particulièrement la programmation des périodes attribuées et la détermination du lieu de l'intervention – est une autre occasion pour laquelle les enseignants titulaires donnent régulièrement leur avis. Ainsi, l'enseignant d'Ada a pu proposer des plages horaires pour les interventions de la codeuse et demander que la prise en charge SPS se déroule hors de la classe. Quant à l'enseignant titulaire de Léa, il a discuté, en début d'année scolaire, avec l'intervenant du SESAF pour déterminer les disciplines pour lesquelles le soutien serait le plus adéquat et programmer les interventions hebdomadaires. Dans le cas de Ben, l'enseignant titulaire explique que sa demande de diminution du nombre de périodes de RP est à la fois motivée par l'organisation de son horaire et par un manque de disponibilité de l'intervenant du SESAF.

« Cette année, j'ai un horaire extrêmement compliqué. Je crois que j'ai deux fois deux périodes où je les ai tous ensemble dans la semaine. Autrement, le reste du temps, j'en ai qui vont chez la logopédiste, à l'appui, chez le psy, etc. Je n'arrive jamais à les avoir en même temps. Les évaluations, je les fais toujours en deux fois, voire en trois fois. C'est infernal, cette année ! Donc là, on a eu de la peine à placer ces deux périodes. Et puis, le lundi matin, je mets le travail de la semaine en route. Donc c'est très difficile de le voir sortir ou faire autre chose. [...] On a trouvé deux périodes le mardi après-midi, mais elle n'a pas d'autre place de libre. » (Ben, enseignant titulaire)

Participation des enseignants titulaires aux rencontres de suivi de l'élève

Pour comprendre comment les enseignants titulaires participent au suivi de l'élève intégré, nous leur avons demandé si, au cours de l'année scolaire, des rencontres étaient organisées pour discuter de cette situation et, cas échéant, à quel rythme, dans quels buts et avec qui. Le tableau 25 présente les différents éléments évoqués par les enseignants titulaires en distinguant les rencontres formelles (désignées par le terme de « réseaux ») et les rencontres informelles.

Nous constatons tout d'abord que le nombre de réseaux qui ont eu lieu (ou sont prévus) au cours de l'année scolaire est très variable selon les situations : il se situe en effet entre un et quatre. Dans deux situations (Léa et Nic), il s'agit d'un réseau au moins par année, dans cinq situations (Ben, Flo, Isa, Jim et Ugo), deux réseaux annuels au moins et dans trois situations (Ada, Sam et Zoé), ce sont trois réseaux au moins qui sont prévus.

A côté des réunions de réseaux auxquelles participent tous les enseignants titulaires, certains d'entre eux indiquent qu'il faut aussi prendre en compte d'autres rencontres, moins formelles, mais qui prennent néanmoins du temps. Sont par exemple mentionnés les entretiens réguliers avec les parents des élèves, en particulier dans les situations de Zoé et Ada. Par ailleurs, l'enseignant d'Ada fait remarquer qu'il y a, dans sa classe, d'autres élèves en difficulté pour lesquels il faut aussi participer à des rencontres de suivi.

« L'enseignante spécialisée me disait que c'est deux réseaux par année normalement. L'année passée, il y en a eu quatre. Cette année, on en est à trois, sans compter les rencontres avec la maman, seule ou avec l'interprète. Donc là, je suis un petit peu, pas fâchée, mais... Je veux dire qu'au bout d'un moment, des réseaux, des réseaux ! Et il y a d'autres enfants dans la classe. » (Ada, enseignant titulaire)

Tableau 25 : Rencontres auxquelles les enseignants titulaires ont participé durant l'année scolaire

	Nombre de réseaux durant l'année scolaire	Autres rencontres
Ada	3	Entretiens réguliers avec la maman et la codeuse SPS
Ben	2	
Flo	2 à 3	
Isa	2	Participation aux deux réseaux organisés par l'Institution spécialisée
Jim	2 à 3	Réunion quotidienne avec l'intervenant du SESAF
Léa	1 à 2	Réunion hebdomadaire avec l'intervenant du SESAF
Nic	1	
Sam	3	
Ugo	2 à 3	Participation aux deux réseaux organisés par l'Institution spécialisée
Zoé	3 à 4	Entretiens réguliers avec la maman

Dans les situations d'Isa et Ugo, en plus de leur participation aux réseaux organisés par l'école pour le suivi de leur élève, les enseignants titulaires sont invités à ceux de l'institution spécialisée fréquentée à temps partiel par l'élève. Au cours de ces deux réseaux annuels, une dizaine de minutes leur sont réservées pour faire un compte rendu de ce qui se passe à l'école.

Quant à l'enseignant titulaire de Léa, il participe à un réseau au moins par année; de plus, il rencontre l'intervenant du SESAF une à deux heures chaque semaine pour préparer le programme. Pour lui, sans être considérés comme une réelle surcharge, ces moments de concertation constituent néanmoins du travail supplémentaire.

Incidences de l'intégration sur les pratiques professionnelles

Sept enseignants titulaires s'expriment au sujet d'incidences qu'a eu l'accueil de l'élève dans leur classe sur leurs pratiques professionnelles. Deux catégories d'incidences peuvent être distinguées : la première concerne les pratiques pédagogiques spécifiquement destinées (ou liées) à l'élève intégré. La deuxième catégorie d'effets se situe à un niveau plus général et concerne l'organisation et la planification des activités scolaires destinées à l'ensemble de la classe.

Parmi les pratiques pédagogiques spécifiquement liées à l'élève intégré, on trouve par exemple le fait de rechercher des informations à propos des spécificités de la problématique de l'élève. Quatre enseignants titulaires l'ont fait par le biais par exemple de lectures ou de discussions avec des personnes possédant une certaine expertise. Pour prendre en compte ces spécificités, ils sont amenés à pratiquer la différenciation pédagogique, car elle s'avère nécessaire lorsque le programme ou les activités doivent être

adaptés à l'élève. Par exemple, l'enseignant de Flo dit qu'il ne peut lui demander la même chose qu'aux autres élèves puisqu'elle manque certaines périodes (une période de maths et une période de lecture). Quant à l'enseignant de Nic, il réduit le nombre d'exercices parce que le rythme de travail de l'élève ne lui permet pas d'effectuer la même quantité de travail que ses camarades. Dans le cas de Jim qui ne maîtrise pas bien la conjugaison, il peut aller puiser dans une boîte à outils que son enseignant met à sa disposition en classe. Par ailleurs, certains enseignants relèvent que l'observation et l'approche d'un autre fonctionnement est un apport sur le plan humain autant que sur le plan didactique.

En ce qui concerne les incidences sur l'organisation et la planification du travail scolaire, elles sont essentiellement liées à la présence d'autres professionnels (qui ont leurs propres contraintes sur le plan des horaires) en classe et à une certaine mobilité à l'œuvre chez les élèves. Dans la situation de Ben par exemple, il n'a pas été simple de planifier la présence de l'intervenant du SESAF à des moments propices compte tenu de l'horaire hebdomadaire de la classe. Ce même enseignant trouve aussi que beaucoup d'élèves quittent la classe pour des mesures d'aide (CIF, logo, appui, etc.) et qu'il y a peu de périodes où tous les élèves sont présents. L'enseignant de Flo fait le même constat et estime que ces va-et-vient qu'il qualifie de « tourisme scolaire » compliquent son enseignement. L'enseignant titulaire de Sam explique qu'il a changé les moments « bibliothèque » parce que ceux-ci tombaient pendant les périodes où l'intervenant du SESAF était présent. Quant à l'enseignant d'Ada, il veille à ce que tous les élèves de la classe soient présents au moment où il introduit un nouveau sujet; de ce fait, il remarque qu'il a moins la possibilité d'improviser. En effet, lors d'un changement d'horaire par exemple, il doit aviser toutes les personnes concernées. Ces quelques exemples montrent que ces incidences peuvent être vécues comme des contraintes; c'est ce qui ressort de l'extrait ci-dessous.

« Le soutien, parfois c'est une aide, parfois c'est contraignant. » (Ada, enseignant titulaire)

Dans cette catégorie d'incidences, on notera encore le temps consacré à la coordination de l'enseignement destiné à la classe par l'enseignant titulaire et l'intervention spécifique du professionnel du SESAF. C'est ce qui apparaît clairement dans les propos de l'enseignant de Léa qui y consacre, chaque semaine, une à deux heures.

La collaboration en lien avec l'intégration

Même si cette thématique n'a pas fait l'objet d'une question spécifique, elle est néanmoins constamment présente dans les propos des enseignants titulaires. Ces derniers font plus précisément allusion à deux formes de collaboration : celle qu'ils entretiennent avec l'intervenant du SESAF et celle qu'ils ont avec la famille de l'élève.

Par rapport à la collaboration qui se développe entre les enseignants et les intervenants du SESAF, les premières discussions, voire négociations, concernent les modalités de la prise en charge de l'élève, à savoir le lieu des interventions (dans la classe ou hors de la classe ?) et le contenu des interventions (que faire avec l'élève ?). L'enseignant d'Ada par exemple indique avoir demandé à l'intervenant du SESAF de travailler avec l'élève en dehors de la classe, ce qu'il justifie par le fait que d'autres enfants, parmi ses élèves, bénéficient de soutien, ce qui entraîne fréquemment la présence d'autres adultes dans la classe. Dans la situation de Nic, la collaboration entre enseignants s'est avérée compliquée en raison

d'une profonde divergence quant au lieu d'intervention. L'intervenant du SESAF (un enseignant spécialisé) ne pouvait concevoir son intervention qu'en classe, alors que, de son côté, l'enseignant titulaire souhaitait que l'élève puisse travailler en dehors de la classe.

« Lui, il arrivait avec sa théorie, moi j'étais là avec ma pratique. Je disais : c'est pas ça dont j'ai besoin. Là, ça ne s'est pas bien passé. [...] Parfois, le soutien peut être une embûche. » (Nic, enseignant titulaire)

La discussion à propos du contenu ou de la forme des interventions est aussi un élément important de la collaboration. L'enseignant de Zoé explique, par exemple, qu'il devait donner beaucoup d'indications à l'intervenant du SESAF (un aide à l'enseignant) sur ce qu'il devait faire avec l'élève, parce que cette personne n'avait pas de formation pédagogique. Il estime que le soutien aurait été différent s'il avait été dispensé par un enseignant spécialisé.

« Pour des problèmes de comportement, ça va. Mais dès que ça touche le côté pédagogique, pour moi, il faut un enseignant ou quelqu'un qui a un minimum de formation. » (Zoé, enseignant titulaire)

L'enseignant titulaire d'Ada évoque quant à lui deux expériences opposées dont l'une montre que, même formé, un professionnel peut s'avérer être davantage une entrave qu'un soutien pour l'enseignant. En l'occurrence, il raconte que l'année précédente, il a travaillé avec un enseignant spécialisé à qui il devait indiquer précisément, avant chaque période, le travail à faire avec Ada car celui-ci ne préparait rien. Cette année, avec l'autre enseignant spécialisé mandaté pour la situation d'Ada, l'enseignant se contente de lui signaler les difficultés constatées chez l'élève afin qu'il puisse préparer des activités selon sa propre planification. C'est un peu le même genre d'expérience que relate l'enseignant de Flo lorsqu'il dit :

« On ne sait jamais quelle personne va venir nous soutenir quand on a besoin d'aide, si on va pouvoir se décharger. Ce n'est pas toujours évident. J'ai de la chance que ça marche comme ça cette année. [...] C'est elle qui gère Flo, ce n'est plus tellement moi. [...] Il y a eu d'autres fois où j'avais quelqu'un d'autre. [...] C'était plutôt à moi de lui dire ce qu'il fallait faire. Ça me donnait du travail en plus, alors que là, avec X (nom de l'intervenant du SESAF), ça me décharge. Et ça, c'est super important ! Est-ce qu'il faut prendre une maîtresse d'appui ou une personne extérieure qui intervient dans la classe ? C'est des heures de boulot en plus. Parfois, je me dis qu'on a meilleur temps de faire soi-même. Ça ne nous décharge pas spécialement. » (Flo, enseignant titulaire)

Pour terminer, quelques remarques évoquent la collaboration avec les parents. Dans la situation d'Isa par exemple, l'enseignant apprécie l'aide que les parents apportent en adaptant les devoirs pour que leur fille puisse les réaliser. L'enseignant de Nic trouve que les parents sont d'un grand soutien, car ils font travailler leur fils à la maison. Dans le même ordre d'idées, l'enseignant d'Ada dit :

« De ce côté, il y a une bonne collaboration avec les parents. Donc ça aide énormément. Je sais que je peux faire confiance à la maman. Si elle me dit que ça ne va pas, c'est que ce n'est pas allé. » (Ada, enseignante titulaire)

3.5.3 PRATIQUES PROFESSIONNELLES SPECIFIQUEMENT LIEES AUX INTERVENANTS DU SESAF

Nous avons demandé aux intervenants du SESAF quel était leur rôle spécifique dans la situation de l'élève dont ils assuraient le suivi. En plus d'aspects institutionnels, ils ont décrit un certain nombre d'activités pour évoquer leurs pratiques professionnelles. Par ailleurs, ils ont, à plusieurs occasions durant l'entretien, fait part de réflexions plus générales à propos des pratiques de collaboration en lien avec l'intégration.

Dans la première partie de cette section, nous présentons la définition que les intervenants du SESAF donnent de leur mandat officiel; la deuxième partie analyse différents aspects des activités professionnelles mentionnées. Dans la troisième partie se trouvent les réflexions spontanément évoquées à propos des pratiques de collaboration dans des situations d'intégration; elles ont été regroupées selon trois thématiques distinctes, à savoir la collaboration avec les enseignants titulaires, la collaboration avec d'autres intervenants ou les parents et la communication et la transmission des informations.

Définition du rôle institutionnel de l'intervenant

Le tableau 26 synthétise les réponses apportées par les intervenants du SESAF à la question concernant leur rôle institutionnel dans la situation de l'élève qu'ils accompagnent. Sont mentionnés, pour chaque situation, l'institution qui les a engagés, le type de mesure²³ octroyée, le nombre de périodes que comporte leur mandat, la mesure et le nombre de périodes effectivement mises en œuvre.

Tous les intervenants considèrent que le mandataire de leur intervention est le SESAF (qui est d'ailleurs l'institution qui finance la prestation). Cependant, on peut noter que l'engagement proprement dit de ces personnes a été réalisé par le biais de différentes institutions : l'ECES (Ecole cantonale pour les enfants sourds) ou encore l'institution spécialisée que l'élève fréquente à temps partiel. De leur côté, les établissements scolaires ont procédé au recrutement de cinq intervenants.

En ce qui concerne le type de mesure octroyée, quatre intervenants sont mandatés pour du *renfort pédagogique* (RP), trois intervenants ont un mandat de *soutien pédagogique spécialisé* (SPS) et les trois derniers sont engagés pour de l'*aide à l'enseignant* (AE). Nous trouvons ici tous les types de mesures proposées par le SESAF pour accompagner l'intégration d'enfants avec des besoins particuliers dans l'enseignement ordinaire. La plupart des intervenants du SESAF considèrent que le mandat institutionnel qui leur a été confié est tout à fait clair. Dans le cas de Léa, par exemple, l'intervenant cite son rattachement à l'ECES ainsi que le type de mesure pour lequel il est mandaté auprès de l'élève. De son côté, l'intervenant d'Ada explique que son mandat ne comporte pas que le soutien à l'élève, mais également une part de soutien à l'enseignant et de diffusion d'informations aux autres élèves de la classe.

« Je suis engagée par l'ECES, je suis SPS. Le mandat, c'est une aide à l'intégration. A l'ECES, on fonctionne comme ça : on a de 1 à 4 périodes. [...] Mon mandat, il est assez

²³ Rappelons que les trois mesures dispensées sont le soutien pédagogique spécialisé (SPS), le renfort pédagogique (RP) et l'aide à l'enseignant (AE).

large. Il y a aussi une partie d'aide à l'enseignante. Par exemple, lui expliquer un peu les particularités du handicap, les attitudes à avoir en classe, les difficultés de l'enfant lorsqu'il y a des changements d'activités, ce à quoi il faut faire attention. Et puis, au début de l'année, on a aussi fait une information surdité pour les élèves et pour l'enseignante. » (Ada, intervenant du SESAF)

Tableau 26 : Mandat institutionnel, mesures et périodes octroyées ou mises en œuvre

	Engagé par	Mesure octroyée	N périodes octroyées	Mesure et N périodes mises en œuvre
Ben	ECES ¹ sur mandat du SESAF	RP	4 périodes	RP 2 périodes
Léa	ECES sur mandat du SESAF	RP	4 périodes	RP 4 périodes
Flo	Etablissement scolaire sur mandat du SESAF	RP	4 périodes	RP 4 périodes
Jim	Etablissement scolaire sur mandat du SESAF	RP	4 périodes	RP 4 périodes Lieu Ressources 3 périodes
Ada	ECES sur mandat du SESAF	SPS	2 périodes	SPS 2 périodes
Nic	Etablissement scolaire sur mandat du SESAF	SPS	4 périodes	RP 4 périodes
Sam	Engagé par X ² sur mandat du SESAF	SPS	4 périodes	SPS 2 périodes Appui 2 périodes
Isa	Etablissement scolaire sur mandat du SESAF	AE	12 périodes	AE 12 périodes
Ugo	Institution spécialisée sur mandat du SESAF	AE	5 périodes	AE 5 périodes
Zoé	Etablissement scolaire sur mandat du SESAF	AE	6 périodes	AE 6 périodes pdt 3 mois puis stop

¹ Ecole cantonale pour enfants sourds

² Information manquante

Dans d'autres situations, le rôle de l'intervenant du SESAF n'est pas aussi bien défini. Par exemple l'intervenant d'Isa déplore le fait qu'il n'a pas eu beaucoup d'informations sur son statut (cahier des charges, mode de rétribution, etc.), ni d'ailleurs sur son rôle auprès de l'élève. Dans le cas de Ben, l'intervenant dit que bien qu'il ait été mandaté par l'inspecteur du SESAF pour aider l'élève, son rôle ne lui a pas paru très clair au début de la prise en charge. Ce n'est qu'au fil des jours qu'il a compris que le rôle qu'on lui avait attribué consistait à tenter de combler les lacunes de l'élève afin qu'il puisse réaliser les mêmes activités que ses camarades de classe. Or, pour cet intervenant, un tel rôle ne correspond pas à la mission du renfort pédagogique.

« Ça ne correspondait pas, à mon sens, avec la mission du renfort pédagogique. [...] Il était reconnu qu'il avait des difficultés, sinon il n'aurait pas eu cette mesure de renfort. [...] Moi, mon rôle n'est pas de réparer l'enfant ou de lui faire rattraper des connaissances. Si c'est le cas, c'est qu'il ne s'agit pas d'un enfant qui a besoin de renfort pédagogique, mais de soutien ou d'appui. » (Ben, intervenant du SESAF).

Dans ce cas de figure, on remarque qu'il y a un décalage entre le mandat officiel confié à l'intervenant et la place qui lui est effectivement conférée dans la situation. On observe un autre type de décalage qui consiste en la modification du type de mesure ou du nombre de périodes au moment de la mise en œuvre du mandat. En comparant les données de la dernière colonne du tableau 27 avec les deux précédentes, on peut remarquer que de telles modifications sont intervenues dans la moitié des situations.

Dans deux cas, le temps initialement alloué par le SESAF a été réduit voire supprimé. Par exemple, les quatre périodes de RP octroyées à Ben ont été réduites de moitié à la demande de l'enseignant titulaire. On peut penser que la divergence des attentes entre l'enseignant titulaire et l'enseignant de RP à l'égard du soutien à apporter (voir l'extrait ci-dessus) n'est pas étrangère à la diminution de cette prestation. Pour Zoé, l'intervenant a été avisé par l'enseignant titulaire, puis par la direction de l'établissement scolaire de l'interruption de la mesure d'aide à l'enseignant au bout de trois mois. Cette interruption n'a pas surpris l'intervenant du SESAF qui était au courant du renouvellement possible, ou pas, du mandat tous les trois mois.

Dans un autre cas de figure, on observe, à l'inverse, une augmentation du nombre de périodes de soutien. Pour Jim, en effet, en plus des quatre périodes de RP, l'intervenant lui consacre encore trois périodes dans le cadre du *lieu Ressources*. Historiquement, ce plus s'explique par le fait que, l'année précédente, Jim n'a pas pu bénéficier du RP qui lui avait été attribué, faute de personnel disponible; à la place, il avait bénéficié de l'encadrement proposé par le *Lieu Ressources* dont dispose l'établissement. Et cette année, l'encadrement au *lieu Ressources* a été maintenu en plus des périodes de RP dispensées.

Dans deux situations, c'est le type de mesure qui a été modifié. Dans le cas de Nic, l'enseignant spécialisé qui avait été mandaté pour intervenir a dû renoncer à son travail. Afin que cet élève ne reste pas sans soutien trop longtemps, un enseignant de l'établissement a accepté de reprendre « du jour au lendemain » les périodes attribuées à l'élève. Entré en fonction depuis peu de temps, l'intervenant n'avait pas encore pu clarifier le mandat qui lui avait été confié, et ce d'autant plus qu'il n'avait pas la formation lui permettant d'apporter la mesure de SPS octroyée initialement. De ce fait, cette mesure s'est transformée en RP non spécialisé par la suite.

« Alors mon mandat officiel, on va en parler demain puisqu'on a un premier réseau. Donc moi, je suis intervenue dans cette situation en urgence vraiment, j'ai eu très peu d'informations au départ. » (Nic, intervenant du SESAF)

Et dans la situation de Sam, pour des raisons de logistique, seules deux périodes de SPS sur les quatre prévues initialement peuvent être dispensées par un enseignant spécialisé, et cela dans le cadre d'une prise en charge commune avec un autre élève de la classe. Les deux autres périodes se sont transformées en périodes d'appui dont se charge la doyenne de l'établissement.

« Ce qui serait intéressant de mettre en place pour un enfant comme lui, c'est évidemment une période par jour sur quatre jours d'école. C'est ce qui serait intéressant. C'est pour ça qu'on a trouvé cet arrangement un peu particulier pour Ben, à savoir de le prendre en même temps que X (nom d'un camarade) qui a un besoin particulier. » (Ben, intervenant du SESAF)

Activités professionnelles évoquées par les intervenants

Les activités mentionnées par les intervenants du SESAF pour décrire leurs pratiques professionnelles peuvent être regroupées en quatre thématiques distinctes : les lieux où se déroulent les interventions, la manière de définir et de répartir le travail à réaliser avec l'élève, les modalités d'intervention auprès de l'élève et, pour terminer, les échanges et rencontres pour assurer le suivi de l'élève.

Lieux d'intervention

Trois cas de figure peuvent se présenter en ce qui concerne les lieux où se déroulent les interventions auprès des élèves : elles se déroulent en classe, elles se passent en dehors de la classe ou alors elles ont lieu alternativement en classe et en dehors de celle-ci. Nous avons examiné si les lieux d'intervention variaient en fonction des types de mesure octroyée. Le tableau 27 présente l'ensemble de ces informations.

Tableau 27 : Lieux d'intervention selon le type de mesure dispensée

	Type de mesure	En classe	Hors classe	En alternance
Ada	SPS		X	
Sam	SPS + AP		X	
Ben	RP			X
Flo	RP		X	
Léa	RP			X
Nic	RP		X	
Jim	RP + LRes			X
Isa	AE	X		
Ugo	AE	X		
Zoé	AE	X		

On remarque tout d'abord que les interventions qui se déroulent hors de la classe sont un peu plus fréquentes que celles qui ont lieu systématiquement en classe (respectivement 4 et 3 situations). De plus, dans trois situations, les interventions se situent alternativement en classe ou hors de la classe. Il est intéressant de relever que, lorsque la mesure est du SPS, l'intervention se fait en dehors de la classe et lorsqu'il s'agit d'AE, c'est dans la classe que cela se passe. C'est donc dans le cadre du RP que l'on observe des variations.

Se pose dès lors la question de comment s'effectue le choix du lieu de l'intervention. Il est d'ailleurs intéressant de noter que c'est là parfois que se situe un premier objet de négociation entre l'intervenant du SESAF et l'enseignant titulaire, comme l'illustre l'extrait suivant.

« La première problématique que j'ai eue c'était : est-ce que j'interviens dans la classe ou à l'extérieur ? Alors ça, c'était très fort. L'enseignant spécialisé avait refusé

catégoriquement de sortir l'enfant de la classe. Les enseignantes, elles, trouvaient bien que cet enfant avec un déficit d'attention puisse se trouver un moment en dehors de la classe. Pour moi, un déficit d'attention, effectivement c'est un enfant qui est perturbé dès qu'il y a un bruit. Donc je l'ai tout de suite sorti de la classe. » (Nic, intervenant du Sesaf)

Dans les situations où l'intervention se déroule en dehors de la classe (Ada, Sam, Flo et Nic), le choix du moment repose sur différents critères tels que la problématique de l'élève, les notions à travailler, une demande institutionnelle, etc.

« On a choisi un moment où les autres copient le vocabulaire. La maîtresse fait une photocopie et Ada le fait à la maison. J'essaie justement d'offrir un espace très calme, où on est les deux et on peut discuter. Et vraiment j'essaie de partir d'elle, de ses questions. Alors, on est dans une salle annexe. » (Ada, intervenant du SESAF)

Dans les situations où les interventions ont lieu alternativement en classe et en dehors de la classe, par exemple pour Jim et Léa, le choix du lieu est fait avec souplesse. L'intervention se situe en classe lorsque les notions enseignées ou les activités prévues par l'enseignant titulaire pour sa classe sont accessibles à l'élève; l'intervention a lieu en dehors de la classe, lorsqu'un travail plus individualisé doit être réalisé avec l'élève pour répondre à ses besoins spécifiques.

« Il y a une collaboration constante avec l'enseignant. Chaque matin, on discute des activités de l'élève et du programme de la classe. C'est discuté avec l'enseignant, à quel moment je vais dans la classe et à quel moment il veut que je fasse le programme de l'élève ici, dans le Lieu Ressources. » (Jim, intervenant du SESAF)

« On a ciblé les problématiques de Léa, particulièrement au niveau des mathématiques. On s'est dit qu'il y avait là une aide importante à avoir. Et ça peut soit se passer en classe lorsque la maîtresse introduit des notions mathématiques, soit en dehors de la classe, dans un travail en individuel. On peut alors reprendre des notions, au rythme de Léa, et essayer de faire en sorte qu'elle les visualise mieux et qu'elle les intègre. Parce qu'effectivement, le rythme de la classe est trop rapide. » (Léa, intervenant du SESAF)

Dans les trois situations où la mesure est de l'aide à l'enseignant (AE), les interventions se déroulent systématiquement en classe. Ceci n'a rien d'étonnant car l'AE est une prestation qui vise à favoriser la participation de l'élève à la vie de la classe. Tous les AE disent d'ailleurs qu'ils s'installent à côté de l'élève pour lui apporter de l'aide dans des tâches qu'il ne pourrait réaliser seul.

« Je me vois vraiment comme une aide à l'enseignante. Des enfants comme Isa, je ne vois pas comment l'enseignante pourrait se débrouiller sans aide à l'enseignante. C'est elle qui donne le travail, mais c'est moi qui gère le travail avec Isa. S'il n'y a pas quelqu'un à côté d'elle pour la stimuler, il n'y a pas de travail qui se fait. » (Isa, intervenant du SESAF)

Définition et répartition du travail

Dans cette section, nous nous sommes intéressées à la manière dont s'organise le soutien proposé aux élèves par les intervenants du SESAF. En examinant nos données, nous avons remarqué que la préparation, la planification et l'organisation de ce soutien reposait sur un certain nombre d'activités menées par les enseignants titulaires, les intervenants du SESAF ou les deux ensemble. Dans le tableau 28 sont listées les activités en question (2^e colonne) en fonction des professionnels qui les mettent en œuvre (1^{re} colonne). Nous

avons de plus croisé ces données avec le type de mesure de soutien (AE, SPS, RP) et la situation d'intégration concernée.

Tableau 28 : Modalités de définition et de répartition du travail selon le type de mesure dispensée

		AE			SPS		RP				
		Isa	Ugo	Zoé	Ada	Sam ¹	Ben	Flo	Jim	Léa	Nic
L'enseignant titulaire	Prépare le travail à réaliser avec l'élève	X	X	X							X
	Donne des indications sur les difficultés de l'élève et sur les notions à travailler				X			X			X
L'intervenant du SESAF	Elabore un matériel ou des activités spécifiques				X			X	X		
	Fait des adaptations au programme et aux évaluations								X	X	
	Propose des activités spécifiques au titulaire						X				
L'intervenant du SESAF et l'ens. titulaire	Prévoient des activités spécifiques						X				
	Planifient le programme à parcourir, prévoient les activités à exercer et les adaptations à apporter aux évaluations							X	X	X	

¹ Pas d'information à ce sujet

On remarque tout d'abord que dans les trois situations où la mesure est de l'AE (Isa, Ugo et Zoé), c'est l'enseignant titulaire qui se charge de préparer le travail pour l'élève; le rôle complémentaire de l'intervenant consiste alors à aider l'élève à le réaliser, en lui apportant des explications supplémentaires, en fractionnant le travail, ou encore en recadrant l'élève. Pour ces trois intervenants, aucune préparation préliminaire n'est ainsi nécessaire, ce qui n'a rien d'étonnant puisque, rappelons-le, ce type de mesure ne requiert pas de formation pédagogique.

« C'était pour lui donner un coup de main pour les maths et le français, les deux branches principales. [...] Donc pendant les périodes en classe, j'étais à côté d'elle, je regardais ce qu'elle faisait et je l'aidais lorsqu'elle avait de la peine. » (Zoé, intervenant du SESAF)

La situation de l'intervenant de RP de Nic se rapproche de celle des trois AE, à la différence que celui-ci reçoit, de la part de l'enseignant titulaire, des indications sur les

difficultés de son élève afin qu'il puisse soit reprendre l'activité telle qu'elle a été pratiquée en classe, soit qu'il la termine.

« J'arrive et puis on me donne une fiche à terminer, un contrôle à retravailler ou une technique à revoir. » (Nic, intervenant du SESAF)

Dans les situations d'Ada et de Flo, on observe un autre type de collaboration entre les enseignants titulaires et les intervenants du SESAF à propos du travail à réaliser avec l'élève. Les enseignants transmettent des informations sur la matière abordée en classe et sur les difficultés rencontrées par l'élève. Ces informations sont d'ailleurs considérées, par les intervenants du SESAF, comme très utiles à leur préparation. Elles servent de base aux activités qu'ils prévoient ou sont intégrées à ce qu'ils préparent pour proposer une approche particulière à l'élève.

« J'arrive avant, l'enseignant me dit les choses que je devrais revoir avec Ada, les difficultés qu'elle a observées. Et puis bon, je les intègre à ce que j'ai préparé. » (Ada, intervenant du SESAF)

Nous observons encore un troisième type de collaboration entre l'enseignant titulaire et l'intervenant du SESAF qui repose sur la concertation, comme c'est le cas dans les situations de Ben, Flo, Jim et Léa. Une part du travail est réalisée en commun par l'enseignant titulaire et l'intervenant du SESAF, une autre part consiste en l'apport spécifique de ce dernier. L'intervenant de Ben, par exemple, suggère à l'enseignant titulaire des activités ciblées sur les difficultés de l'élève qu'ensuite ils préparent et planifient ensemble. Cet intervenant relève que les enseignants ordinaires sont peu enclins à la différenciation et qu'ils ont du mal à lâcher du lest pour ne garder que ce qui est « prioritaire ». A son avis, l'incompréhension qui en résulte est souvent liée à l'évaluation des fondamentaux, tâche qui devrait incomber aux enseignants spécialisés.

« J'ai beaucoup insisté auprès de l'enseignante pour qu'on s'interroge sur le type de travail dont l'élève aurait vraiment besoin. Par exemple, dans l'analyse de la phrase, de quoi pourrait-il profiter ? On enlèverait les autres groupes pour se concentrer sur la recherche du verbe. Et puis, on travaillerait sur le verbe en le mettant à l'infinitif, en le changeant de temps, etc. » (Ben, intervenant du SESAF)

Dans les situations de Jim et de Léa, la planification du programme et des activités à exercer, ainsi que les adaptations à prévoir nécessitent une collaboration très intense entre l'enseignant titulaire et l'intervenant du SESAF. Dans le cas de Léa, il s'agit même d'une concertation hebdomadaire et dans celui de Jim, de discussions quotidiennes. Dans cette dernière situation, l'intervenant note que cette forme de collaboration est favorisée par la proximité géographique (les deux enseignants sont dans le même collège) et une attitude positive de la part de l'enseignant titulaire. Ce qui est discuté lors de ces concertations permet ensuite à l'intervenant du SESAF de préparer ses interventions en élaborant un matériel ou des activités spécifiques ou encore en faisant les adaptations nécessitées par les besoins particuliers de l'élève. C'est ce que nous observons dans les situations de Flo, Jim et Léa.

« Il y a eu une réflexion commune sur l'intérêt de l'élève. Elle nous a permis de sélectionner les objectifs principaux où on travaille le transfert, la consigne, la compréhension et l'acquisition d'un certain nombre de notions qui font partie du 'Plan d'études vaudois' que Flo doit avoir comprises. [...] Je prépare pour Flo tout ce que je

dois voir avec elle, mais toujours dans l'optique d'un travail parallèle à celui qui se fait en classe. » (Flo, intervenant du SESAF)

Prise en charge individuelle ou collective de l'élève

Six intervenants du SESAF s'occupent spécifiquement de l'élève dont ils accompagnent l'intégration. Ada, Ben, Léa, Nic, Isa et Ugo bénéficient ainsi d'une aide individuelle. En revanche, les quatre autres intervenants (Flo, Jim, Sam et Zoé) disent s'occuper aussi d'autres élèves en difficulté, que ce soit régulièrement ou ponctuellement. Dans le cas de Flo par exemple, elle est prise en charge une fois sur deux avec une camarade de classe qui, comme elle, rencontre des difficultés de compréhension. Quant à Jim, il fréquente régulièrement le *lieu Ressources* qui accueille d'autres élèves en difficulté. De son côté, Sam fait partie d'un groupe d'élèves qui travaille spécifiquement la lecture. Et, sur la demande de l'enseignant titulaire, l'AE de Zoé s'occupe parfois aussi d'autres élèves de la classe.

Echanges et rencontres de suivi

Six intervenants du SESAF (Ada, Ben, Nic, Isa, Zoé et Ugo) signalent qu'ils font, aussi souvent que possible, un compte rendu du déroulement de leur intervention à l'enseignant titulaire. Ces brefs échanges informels semblent avoir pour fonction de renseigner l'enseignant sur le travail effectué durant l'intervention ou, comme dans le cas d'Isa, de donner des informations sur la manière dont l'élève l'a réalisé. Ce genre de feed-back joue un rôle de régulation pour l'enseignant qui a fourni le travail ou qui va le poursuivre avec l'élève avant la prochaine intervention, comme l'illustre l'extrait suivant.

« Après, je dis à l'enseignante : ça je trouve que c'était bien, mais ça on a dû tout faire ensemble. Parce que ce qu'elle donne, elle ne sait pas si ça va jouer ou pas. C'est à moi de lui transmettre ce que je trouve adapté ou pas. » (Isa, intervenant du SESAF)

A l'exception des trois intervenants du SESAF qui dispensent de l'AE (Isa, Ugo et Zoé), tous les intervenants participent à des rencontres formelles organisées par l'école sous la forme de réseaux pluridisciplinaires. Ces rencontres ont lieu deux fois par année dans la majorité des cas. A ces occasions, les intervenants rencontrent différents participants (par exemple les parents, les enseignants, les autres intervenants, les spécialistes, un représentant du conseil de direction de l'établissement scolaire, l'inspecteur du SESAF, etc.) avec lesquels ils peuvent échanger des points de vue. La plupart d'entre eux mentionnent également ce qui est discuté dans le cadre des réseaux. Les thématiques les plus évoquées concernent l'évolution de l'élève, l'adéquation de la mesure, les décisions pour la suite de la scolarité de l'élève. Dans aucune des situations étudiées l'AE ne participe aux réseaux de l'école. Cependant, dans le cas d'Isa, l'enseignant titulaire consulte l'intervenant avant le réseau pour avoir son opinion; et dans le cas d'Ugo, l'intervenant participe aux réseaux organisés par l'institution spécialisée fréquentée par cet élève.

Réflexions à propos des pratiques de collaboration en lien avec l'intégration

Collaborer avec les enseignants titulaires

Toute collaboration nécessite de disposer de temps en suffisance pour pouvoir entamer une discussion et offrir un espace à la coconstruction. Plusieurs intervenants (Ada, Flo et

Nic) déplorent l'absence de décharge horaire chez les enseignants du primaire ce qui, selon eux, nuit à la régularité de la collaboration et donne l'impression aux enseignants titulaires de faire du travail en plus « *hors des heures d'enseignement* » et de perdre leur temps à discuter.

« Certains enseignants ne veulent pas, ils ont l'impression de perdre leur temps. » (Ada, intervenant du SESAF)

Pour nuancer ses propos, l'intervenant d'Ada relève que certains enseignants ont parfois affaire à plusieurs intervenants dans leur classe, ce qui augmente considérablement le temps à consacrer à la concertation. C'est aussi ce que constate l'intervenant de Léa qui ajoute que, dans ce cas de figure, il veille à ne pas surcharger l'enseignant titulaire de demandes.

Le statut d'extériorité de l'intervenant du SESAF est également un facteur qui peut entraver la collaboration. Pour l'intervenant d'Ada, par exemple, les enseignants titulaires et les enseignants spécialisés sont encore dans des univers cloisonnés et le manque de clarification à propos de l'identité de chacun induit une idée de hiérarchisation défavorable à la collaboration. Cependant, il note qu'au primaire, les enseignants ont l'habitude de recourir à des enseignants spécialisés, ce qui semble moins être le cas au secondaire I, où une vision globale de l'élève est ainsi plus difficile à percevoir par les différents enseignants concernés. De ce fait, la collaboration avec les enseignants spécialisés semble y être plus compliquée, voire peut même être un sujet de crainte. Selon lui, les rencontres de réseaux sont des occasions pour rendre son travail visible.

« Les enseignants veulent savoir ce qu'on fait, ils ne veulent pas collaborer comme ça. C'est un peu comme s'il fallait montrer patte blanche. » (Ada, intervenant du SESAF)

Pour quelques intervenants du SESAF, collaborer dans de bonnes conditions implique une certaine vigilance sur le plan relationnel. C'est ce que l'on peut observer avec l'intervenant de Ben qui, pour ne pas entrer en conflit avec le titulaire, adopte un profil bas, évite de remettre en cause les choix d'enseignement et se contente de suggérer des pistes d'action sans les imposer.

« Ça veut dire, c'est elle l'enseignante, c'est elle qui prend la direction, qui choisit les moyens. » (Ben, intervenant du SESAF)

L'intervenant de Flo parle de se faire discret, de « *faire le dos rond* » car, ayant lui-même été maître de classe, il sait que les intervenants extérieurs peuvent provoquer un sentiment d'intrusion dans le domaine professionnel chez certains enseignants, notamment chez ceux qui ont la vision du « *seul maître à bord* ».

Collaborer avec les autres intervenants et les parents

Collaborer pour devenir des partenaires, c'est ce qui ressort des propos de l'intervenant d'Ada, pour qui l'élaboration du projet pédagogique, ou les réunions de réseau, donnent l'occasion à tous les intervenants d'une situation (ici, l'enseignant titulaire, la logopédiste et la codeuse) d'établir un partenariat avec la famille. Pour l'intervenant de Flo, le suivi scolaire d'un enfant à besoins particuliers devrait prendre en compte tous les intervenants qui gravitent autour de lui dans son parcours de vie, à savoir sa famille, ses enseignants

actuels et précédents, les PPLS, les intervenants extérieurs, etc. Or, il constate que la pratique systémique n'est pas courante dans le domaine scolaire.

Collaborer c'est aussi faire appel à des ressources extérieures, comme le relèvent l'intervenant de Jim, qui consulte régulièrement la logopédiste pour avoir des repères et des conseils, et l'intervenant de Léa qui considère l'ergothérapeute comme une ressource pour les spécificités de la problématique de son élève.

Dans certaines situations, une relation soutenue existe entre l'intervenant du SESAF et la famille. Dans le cas de Flo, par exemple, l'intervenant contacte régulièrement la famille pour s'enquérir de leur point de vue sur les progrès réalisés par leur enfant à l'école²⁴. Dans la situation de Léa, c'est lui qui tient les parents au courant des progrès réalisés par l'enfant à l'école ou qui transmet à l'enseignant des demandes émanant des parents. Ici, l'intervenant occupe une place particulièrement privilégiée en endossant un rôle de relais (ou de porte-parole) entre l'école et la famille, ce qui peut peut-être s'expliquer par le fait que la communication entre l'école et la famille a longtemps été difficile.

Communiquer, transmettre des informations

N'ayant pas eu beaucoup d'informations à propos du suivi antérieur de Nic, l'intervenant du SESAF estime qu'un rapport comportant les éléments qui font l'objet de discussion devrait systématiquement être rédigé lors des réseaux.

« A partir du moment où on a un enfant en difficulté dans un réseau, il faut qu'il y ait un historique. Si l'on reste dans l'oralité, il n'y aura pas d'historique. » (Nic, intervenant du SESAF)

L'intervenant d'Ada trouve qu'il faudrait donner plus d'informations aux enseignants qui accueillent un élève aux besoins particuliers, notamment sur les spécificités de sa problématique. Selon lui, les directions scolaires doivent veiller à transmettre les informations concernant ces élèves lors du passage d'un cycle ou d'un degré à un autre.

D'un point de vue plus général, cet intervenant estime encore que le projet intégratif, les modalités de sa mise en œuvre, les apports des enseignants spécialisés mériteraient d'être largement explicités, notamment par le Département.

3.6 BESOINS DES PROFESSIONNELS

3.6.1 TYPES DE BESOINS EXPRIMÉS PAR LES PROFESSIONNELS DE L'ÉCOLE

Les professionnels expriment différents besoins en lien avec l'intégration, besoins que nous avons regroupés selon trois types distincts :

- les besoins d'encadrement qui font référence à des ressources humaines pouvant être mobilisées en classe (ou durant la classe);
- les besoins de formation qui consistent, très concrètement, à bénéficier de cours;

²⁴ Il a par ailleurs aussi le point de vue de l'enseignant.

- les besoins d'information qui concernent le fait d'être informé de tel ou tel aspect lié à l'intégration.

Le tableau 29 présente les différents types de besoins mentionnés par les professionnels.

Tableau 29 : Types de besoins selon les professionnels

Type de besoins	Enseignants titulaires	Intervenants SESAF	Référents administratifs	Total mentions
Encadrement	9	7	7	23
Formation	4	7	6	17
Information	3	4	5	12

Chaque personne peut mentionner plusieurs besoins

On peut noter, très globalement, que tous les professionnels font mention de besoins en rapport avec les pratiques d'intégration. Les besoins les plus nombreux concernent l'encadrement puis, viennent ensuite, les demandes de formation, alors que les besoins d'information sont les moins fréquents. Cet ordre de fréquence est le même chez les trois catégories de professionnels.

On remarque aussi que, selon les catégories professionnelles, les priorités ne semblent pas concerner les mêmes besoins. En particulier, on remarque que c'est chez les enseignants titulaires que l'on trouve, proportionnellement, le plus de demandes de prestations d'encadrement; les intervenants du SESAF sont ceux qui expriment le plus de besoins en rapport avec la formation, alors que les référents administratifs paraissent davantage axés que leurs collaborateurs sur les informations.

Dans la suite de cette section, nous allons affiner nos analyses des trois types de besoins décrits plus hauts et les illustrer par des propos tenus par les différents professionnels de l'école lors des entretiens.

3.6.2 LES BESOINS D'ENCADREMENT

Comme on a pu le constater précédemment, la pratique de l'intégration engendre d'importants besoins d'encadrement ou d'accompagnement, puisqu'ils sont évoqués par plus des deux tiers des professionnels interrogés.

La majorité des enseignants titulaires évoquent des mesures d'ordre pratique; par exemple, ils aimeraient pouvoir compter sur les compétences d'un intervenant qui leur apporte un soutien personnel, ils souhaiteraient une décharge, une assistance en classe ou une aide ponctuelle.

« Et puis qu'on ne soit pas forcément tout seul dans la classe, comme là il y a X ou Y (noms d'intervenants). » (Sam, enseignant titulaire)

« Ce qui serait idéal, ce serait d'avoir une enseignante qui soit là et qu'on puisse appeler. Elle est là toute la journée, elle fait une permanence. » (Ada, enseignant titulaire)

Pour les intervenants du SESAF, les besoins d'encadrement se situent dans ce que Doudin et Lafortune (2006) appellent « l'assistance indirecte » à l'enseignant. La moitié d'entre eux souhaitent pouvoir bénéficier d'intervisions ou de supervisions, comme l'illustrent ces propos.

« Un espace de réflexion parce que nous, voilà, on a notre point de vue. Et puis je trouverais vraiment intéressant d'avoir [...] un espace de réflexion sur ce qui se passe. » (Ada, intervenant du SESAF)

Plutôt que des besoins propres, les réponses données par les référents administratifs à cette question concernent les « conditions d'encadrement idéales » qu'ils souhaitent mettre à disposition des enseignants titulaires pour pouvoir accueillir un élève avec des besoins particuliers dans leur classe. Il n'est donc pas surprenant que quelques-uns évoquent l'analyse de pratiques, comme le suggère l'un d'eux.

« Il faut vraiment qu'on réfléchisse à la manière de travailler avec ces élèves. Et il faut donner des outils aux enseignants sous la forme, je ne sais pas, de coaching, d'accompagnement. » (Léa, référent administratif)

Certains veulent offrir aussi des espaces propices à l'écoute et à la réflexion afin de permettre aux enseignants de s'appropriier le concept d'intégration. A titre d'exemple, voici ce que propose un doyen dans son établissement.

« J'essaie justement d'ouvrir un petit peu en proposant des choses. Pour l'instant c'est de manière informelle, dans les échanges, surtout dans les situations où ça marche moins bien. Mais à plus long terme, je pense qu'il est nécessaire de réfléchir à la formation, mais aussi d'avoir une réflexion plus large. Parce qu'on n'a pas beaucoup donné la possibilité aux enseignants et enseignantes de se questionner et de se positionner par rapport à l'intégration. Donc, ils le ressentent un peu comme une intrusion, comme quelque chose d'imposé et puis débrouillez-vous avec ! C'est ce qui bloque, finalement, le processus de savoir quelle position adopter par rapport à ça. » (Flo, référent administratif)

D'autres référents administratifs, enfin, évoquent des aspects de ressources humaines, en termes de personnel qualifié et disponible, comme l'illustrent ces deux extraits.

« Ça, c'est sûr qu'il faudrait augmenter non seulement le nombre de périodes, mais aussi le nombre d'intervenants, aussi bien ceux qui sont liés à l'établissement, par exemple les PPLS, que ceux qui travaillent à l'interne. Ça, c'est sûr que ça manque ! » (Flo, référent administratif)

« Alors là, les besoins, c'est le besoin de personnel qualifié et compétent pour prendre ces enfants en charge. » (Nic, référent administratif)

Plusieurs référents administratifs se montrent sensibles aux craintes exprimées par les enseignants à propos de l'intégration. C'est pourquoi, les mesures d'accompagnement devraient prioritairement les rassurer; c'est ce qui ressort des propos de l'un d'entre eux.

« Moi je pense que ce qui est important, c'est que les enseignants soient rassurés, qu'ils ne fassent pas ça en ayant peur de ne pas être compétents. Alors, pour certains enseignants, ça passe peut-être par une formation; et puis pour d'autres, ça signifiera simplement avoir une personne compétente à ses côtés. Ou encore ça sera avoir des

garanties données par la hiérarchie sur le fait que quoi qu'il se passe, ils sont couverts, on est derrière eux, on les soutient et on veille. » (Isa, référent administratif)

3.6.3 LES BESOINS DE FORMATION

A propos de leurs besoins de formation, certains intervenants du SESAF trouvent nécessaire d'approfondir leurs connaissances des problématiques auxquelles ils doivent apporter des solutions. Quelques-uns disent se documenter au moyen de lectures théoriques mais d'autres souhaiteraient pouvoir bénéficier de formations spécifiques; c'est ce qui ressort des propos suivants.

« On est porté à avoir plusieurs compréhensions des choses en apportant du soutien spécialisé. [...] La formation, j'en aurai toujours besoin. » (Léa, intervenant du SESAF)

« Moi, j'aimerais avoir quelque chose de beaucoup plus pointu sur les difficultés liées à la dyslexie. » (Ada, intervenant du SESAF)

En ce qui concerne leurs propres besoins de formation, les référents administratifs évoquent principalement des compétences à acquérir dans le domaine du management (plusieurs d'entre eux suivent une formation de doyen à la HEP). Certains évoquent, en revanche, le manque de formation des enseignants titulaires en matière d'intégration.

« N'oublions jamais une chose, c'est que nos enseignantes ne sont pas formées à la prise en charge d'élèves en difficulté qui ressortent de l'enseignement spécialisé. » (Ben, référent administratif)

Cette remarque montre bien l'importance de la formation dans la mise en œuvre d'une politique d'intégration. Pour plusieurs référents administratifs, il y a un enjeu à ce niveau qui peut, ou doit, être assumé au niveau de l'établissement déjà, par exemple en organisant des formations spécifiques pour le corps enseignant de leur établissement.

« Il y a une responsabilité au niveau de la direction en termes d'ouverture du débat, d'explicitation des problèmes et de formation. » (Ada, référent administratif)

« C'est-à-dire, l'intégration ne se fera pas sans formation continue des enseignantes. [...] Je trouve que la formation continue devrait vraiment être ciblée par rapport aux besoins des enseignants. » (Ben, référent administratif)

On peut dès lors trouver surprenant que moins de la moitié des enseignants titulaires interrogés expriment des besoins de formation. D'autant plus que lorsqu'ils évoquent des pratiques en lien avec l'intégration, plusieurs enseignants disent que celles-ci ne font pas partie de leur formation de base ou qu'ils n'ont pas une formation spécialisée; certains affirment ne pas être suffisamment « armés » et manquer d'outils pédagogiques ou didactiques, comme l'illustrent ces propos.

« Je dirais qu'on est très démuni par rapport à des cas lourds ou des gros cas d'enfants qui ont des problèmes comportementaux par exemple. Moi je dis qu'on est démuni et qu'on n'a pas vraiment une formation pour. » (Ben, enseignant titulaire)

Ce sentiment d'incompétence pourrait être un effet générationnel, les enseignants nouvellement brevetés de la HEP étant, aux yeux de quelques enseignants titulaires et

référents administratifs, mieux formés aux pratiques inclusives et à la différenciation pédagogique. Cette hypothèse semble confirmée par les propos d'une jeune titulaire.

« Ce serait super de pouvoir intégrer tous les enfants et nous, avec la formation qu'on a, on est capable de le faire correctement. » (Sam, enseignant titulaire)

Ce point de vue rejoint celui de deux référents administratifs qui s'expriment en ces termes :

« J'ai aussi l'impression que les jeunes sont plus favorables, les nouvelles brevetées [...]. Parce que je pense que dans leur formation, elles en ont entendu parler, et puis elles savent qu'on peut faire comme ça. Et peut-être, par rapport à la différenciation, elles sont plus formées. » (Ugo, référent administratif)

« Ce que je vois avec les jeunes enseignantes, c'est qu'elles savent demander de l'aide. Ça c'est la première chose. Elles savent travailler en équipe et accepter la venue d'une 2^e personne dans la classe. » (Ben, référent administratif)

3.6.4 LES BESOINS D'INFORMATION

Les professionnels interrogés dans le cadre de notre étude aimeraient être globalement mieux informés. Dans le contexte scolaire qui subit actuellement un profond changement, ils souhaiteraient, en particulier, des informations sur le fonctionnement institutionnel en rapport avec l'intégration. C'est le cas de ces deux référents administratifs qui apprécieraient obtenir davantage de précisions à propos du cadre réglementaire.

« Notamment en termes d'évaluation, il faudrait qu'on nous donne quand même un cadre un peu plus précis. Qu'on ne soit pas obligés de bricoler et puis qu'on puisse aussi se référer à ce cadre, en particulier avec les parents. Mais qu'on ait quelque chose de cantonal. » (Léa, référent administratif)

« Par rapport à la politique cantonale, ça manque de clarté et de cadre. On ne sait pas, finalement, dans quelle mesure on est responsable et dans quelle mesure on est protégé. » (Zoé, référent administratif)

On peut aussi citer le cas d'un intervenant du SESAF qui aimerait qu'une meilleure information soit donnée aux enseignants sur les aspects de sa fonction.

« On trouve qu'il devrait y avoir beaucoup plus d'informations pour les enseignants. [...] A propos du projet intégratif, des personnes susceptibles de venir, de leur travail, de ce qu'elles peuvent apporter. » (Ada, intervenant du SESAF)

Quelques personnes voudraient avoir des précisions à propos des caractéristiques et des particularités des handicaps, d'autres souhaiteraient qu'une meilleure communication s'établisse entre les partenaires des situations d'intégration. Enfin, certaines personnes trouveraient utile d'avoir une bonne connaissance des structures et des mesures d'aide existantes.

« Peut-être qu'au niveau des difficultés, par exemple l'hyperactivité, le déficit d'attention, etc., on est très bien informés. Par contre, au niveau des structures annexes, il faudrait quelques connaissances autour de ces structures périscolaires. » (Nic, enseignant titulaire)

« Le fait d'être informés sur toutes les structures qu'il y a. Dans des situations particulières, si on me demandait, moi je n'aurais aucune idée. Je sais pas ce que c'est, je n'ai jamais entendu parler de tout ça. Je ne suis pas sûr d'être au clair avec toutes les mesures. » (Sam, enseignant titulaire)

4 DISCUSSION ET CONCLUSION

4.1 SYNTHÈSE DES RESULTATS ET DISCUSSION

Le but de ce travail était de faire une mise à plat, de manière exploratoire, des pratiques intégratives à l'œuvre dans les écoles vaudoises, ceci dans le but d'en cerner les enjeux, apports, difficultés et limites. La problématique de l'intégration a été appréhendée au travers de dix situations d'élèves aux besoins spécifiques soutenus dans leur scolarité en classe régulière par des mesures financées par le SESAF. Plus précisément, l'étude s'est focalisée sur le vécu et les représentations en lien avec l'intégration des parents et des professionnels de l'école impliqués dans la prise en charge de ces élèves. La démarche adoptée s'appuyait essentiellement sur des entretiens ce qui a, d'une part, permis d'accéder à une connaissance approfondie des situations d'intégration et ce qui a, d'autre part, favorisé le croisement des points de vue exprimés, à savoir ceux des enseignants, des représentants du conseil de direction (ou référents administratifs), des intervenants du SESAF et des parents.

Sur un plan très général, on constate que la plupart des personnes interrogées font preuve d'une certaine ouverture par rapport à l'intégration. Rares sont celles qui se montrent totalement opposées ou négatives à ce propos. Dans certaines situations, l'accueil d'un élève aux besoins particuliers n'était pas seulement vu comme un état de fait ou une obligation, mais aussi comme un défi ou une expérience professionnelle intéressants et enrichissants. Et dans la plupart des situations étaient impliqués des professionnels désireux de parvenir à la meilleure solution possible pour favoriser la scolarité des élèves intégrés.

Invités à s'exprimer à propos des progrès réalisés sur un plan cognitif, affectif ou relationnel, à fournir une évaluation globale de la situation d'intégration ou à imaginer des perspectives pour la scolarité de l'élève, les différents professionnels de l'école et les parents donnent des réponses qui forment une certaine cohérence. Certes, on y repère des nuances, des particularités, des partialités, etc., mais aucune contradiction nette qui laisserait supposer l'existence de divergences profondes entre les différents partenaires quant à la perception qu'ils ont de l'élève, cela au moment où nous les avons interrogés.

Néanmoins, nos analyses font aussi ressortir un certain nombre d'éléments (difficultés, interrogations, soucis) qui traversent les différentes thématiques explorées dans les entretiens et qui émergent des propos de plusieurs catégories de personnes interrogées. Ces éléments mettent en lumière, selon nous, les difficultés inhérentes à l'intégration scolaire. Ainsi, dans la suite de ce chapitre, la discussion de ces éléments sera organisée autour de quatre thèmes : 1. la détection, le signalement, la définition du problème et l'adéquation de la solution; 2. la collaboration entre la famille et l'école; 3. la collaboration entre les professionnels de l'école; 4. l'adhésion des différents professionnels de l'école et des parents aux principes de l'intégration, et son articulation avec les conditions de mise en œuvre de celle-ci. Enfin, nous concluons ce chapitre par quelques recommandations.

4.1.1 DETECTION, SIGNALEMENT, DEFINITION DU PROBLEME ET ADEQUATION DE LA SOLUTION

Dans quatre situations, les élèves ont fait l'objet d'un diagnostic médical avant l'âge scolaire et ont bénéficié de mesures de soutien éducatif afin de favoriser au mieux leur développement. L'entrée à l'école obligatoire s'est faite dans la continuité de ce qui a précédé et il allait en quelque sorte de soi que ces élèves puissent être soutenus dans leur scolarité par des mesures *ad hoc*.

Dans les six autres situations, les difficultés des élèves sont apparues à l'école en prenant le plus souvent la forme de problèmes d'apprentissage et de résultats insuffisants. Plusieurs années ont alors été nécessaires pour parvenir à la mise en place d'une mesure de soutien adéquate. Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour expliquer la durée de cette démarche, qui pourrait être considérée, selon les circonstances, comme une lenteur du système.

Une première raison tient aux difficultés à interpréter les problèmes de l'élève et à les signaler. C'est qu'en général, dans un premier temps, l'enseignant cherche à répondre lui-même aux problèmes de son élève; ce n'est que dans un deuxième temps, devant leur persistance, qu'il doit les interpréter comme ne relevant plus uniquement de son champ de compétences et qu'il doit mettre en route la procédure en vigueur dans son établissement scolaire pour procéder à un signalement. Il arrive fréquemment que cette phase soit longue, par exemple parce que l'enseignant pense que le problème va se résorber « naturellement » avec le développement de l'enfant, ou parce qu'il l'attribue à des caractéristiques personnelles, telles que le manque de volonté, la paresse, etc. Il arrive aussi que cette phase soit prolongée lorsque les parents ne veulent pas entrer dans une démarche d'analyse des difficultés rencontrées par leur enfant, parce qu'eux-mêmes n'observent pas les mêmes « symptômes » ou parce qu'ils ne partagent pas le point de vue de l'enseignant à propos des investigations à envisager.

La deuxième raison concerne la difficulté qu'il peut y avoir, dans certaines situations, à comprendre la nature des problèmes posés par l'élève, autrement dit à poser un diagnostic. C'est ce qui s'est produit dans trois situations de notre échantillon. Dans ces cas, cette phase repose sur l'intervention d'autres professionnels qui ont leur propre agenda, ce qui peut encore engendrer un délai supplémentaire.

Une troisième raison réside dans la difficulté à trouver puis à mettre en œuvre la mesure de soutien la plus adéquate. Souvent, les professionnels de l'école relatent avoir procédé par essais et erreurs avant de parvenir à une solution satisfaisante, ajustant chaque année le soutien en fonction des bilans réalisés. En outre, la mise en œuvre d'une mesure de soutien est fortement tributaire, non pas de l'accord du SESAF qui ne semble pas poser de problème particulier, mais de la disponibilité de professionnels bien formés et compétents.

Ceci laisse supposer que la situation contraire, à savoir l'intégration d'élèves entrant à l'école avec un diagnostic et des mesures de soutien, ne présente pas de difficulté majeure. L'observation des quatre situations concernées montre que c'est le cas, mais en partie seulement. C'est alors un autre type de difficulté qui peut être observé, qui tient davantage à la peine qu'ont les enseignants à accepter, non pas l'élève intégré, mais les ressources qui

l'accompagnent. Il est vrai que celles-ci ont un impact direct sur l'organisation de leur travail. L'expression d'un vécu de contrainte présent dans les propos de plusieurs enseignants titulaires pourrait être interprété comme un besoin d'être partie prenante de la démarche, notamment par la possibilité de verbaliser leurs propres besoins par rapport à l'intégration de l'élève dans leur classe.

4.1.2 COLLABORATION ENTRE LA FAMILLE ET L'ÉCOLE

L'intégration dans l'école régulière demande plus de travail, d'énergie et de temps aux enseignants en raison notamment de leur participation à différentes réunions, par exemple les réseaux, les rencontres de coordination avec les intervenants du SESAF pour l'organisation quotidienne du travail ou encore les entretiens avec les parents. C'est un fait qui est reconnu par l'ensemble des professionnels et des parents interrogés. Du côté des parents, on note que l'intégration de leur enfant en classe régulière leur demande aussi un surcroît de travail, d'énergie et de temps, notamment parce qu'ils sont davantage impliqués dans la scolarité de l'enfant du fait, par exemple, de leur participation à un nombre plus important de réunions que la « normale », à l'organisation des trajets ou encore à la réalisation des devoirs. Même lorsque tout va au mieux, la scolarisation d'un enfant aux besoins particuliers en classe régulière ne peut pas être considéré comme une solution de facilité pour les parents.

La « bonne » collaboration entre l'école et les parents est régulièrement évoquée comme condition favorisant la réussite de l'intégration. Pour les enseignants, le « bon » parent est celui qui parvient à entrer dans la vision de l'école en percevant les difficultés de son enfant, en les acceptant, en étant partie prenante de la démarche de signalement puis du projet scolaire et en apportant le soutien nécessaire à la maison. Pour les parents, le « bon » enseignant est celui qui accepte les difficultés de l'enfant, qui cherche à les comprendre, qui en tient compte dans son enseignement et qui maintient le dialogue avec eux.

Les rencontres entre les parents et les professionnels de l'école (par exemple, lors des réseaux) revêtent une très grande importance pour la mise en route d'une bonne collaboration, notamment par le biais de l'élaboration d'un projet pédagogique pour l'élève. Objet de discussion, de négociation, de compromis et d'ajustements réguliers au cours du temps, le projet pédagogique est ce qui réunit véritablement les différents partenaires autour de la scolarité de l'élève ou, au contraire, ce qui les sépare. Dans notre échantillon, il existe plusieurs situations où la collaboration est difficile (ou a été difficile à un moment donné), par exemple parce que le projet de l'école n'est pas accepté par les parents ou parce que l'école n'a pas de projet pédagogique pour l'élève.

La qualité de la collaboration entre l'école et la famille repose également sur la contribution spécifique des référents administratifs et des intervenants du SESAF. La volonté des premiers de favoriser l'intégration ou leur compétence à organiser le suivi de ces situations apparaissent comme des facilitateurs de la collaboration autour de l'intégration. Quant aux intervenants du SESAF, dans de très rares situations, ils ont été amenés à établir une relation de proximité avec les familles, voire à occuper une position de « go-between » entre l'école et la famille; ce phénomène semble particulièrement présent lorsque la communication entre l'école et les parents a été difficile à un moment donné.

4.1.3 COLLABORATION ENTRE PROFESSIONNELS DE L'ÉCOLE

La collaboration entre professionnels de l'école, et plus particulièrement entre les enseignants et les intervenants du SESAF, apparaît comme un élément central de l'intégration. Si la collaboration est jugée positivement, alors l'expérience intégrative est vécue comme intéressante, enrichissante ou réussie. Au contraire, si elle est décrite comme mauvaise, c'est alors un vécu de déception, de frustration ou de mécontentement qui est exprimé, chez l'enseignant parce qu'il constate que son collègue ne lui apporte pas le soulagement escompté; chez l'intervenant du SESAF parce qu'il ne peut pas mettre en pratique son intervention comme il l'aurait souhaité compte tenu de son mandat et de la problématique de l'élève.

L'examen des situations de « bonne » collaboration montre que l'enseignant et l'intervenant du SESAF se sont concertés (et ils continuent à le faire) sur la manière d'intervenir auprès de l'élève, compte tenu de son projet pédagogique. Après discussion et négociation, ils sont parvenus à un consensus sur le lieu et le moment de l'intervention ainsi que sur les modalités de celle-ci. Ils se sont aussi accordés à propos d'une définition de la complémentarité de leur rôle auprès de l'élève. A l'inverse, lorsqu'ils n'ont pas pu s'entendre sur ces points, la collaboration s'est avérée difficile, voire impossible.

Le partage du « territoire » de la classe et des responsabilités dans la conduite du projet pédagogique sont deux points particulièrement délicats, cela spécialement lorsque le professionnel du SESAF est formé et compétent; il est ici possible de faire l'hypothèse que cette confrontation interroge la professionnalité des acteurs. C'est pourquoi, dans le but d'éviter de créer une situation qui pourrait être vécue par les enseignants sur le mode de la rivalité, il peut arriver que les intervenants du SESAF préfèrent renoncer à pratiquer le soutien conformément à un certain idéal professionnel, voire à leur mandat. Ainsi, dans ce jeu subtil de négociation, les enseignants sont davantage portés à garder la main, ce qui peut aussi être considéré comme légitime, d'un certain point de vue, dans la mesure où ils sont considérés par l'institution scolaire comme les responsables de la conduite de leur classe. Par ailleurs, le nombre d'injonctions extérieures auxquelles sont soumis les enseignants est devenu important en raison d'un fort développement du « management » scolaire. On peut ainsi faire l'hypothèse que la défense de leur « territoire classe », et de tout ce qui s'y déroule, a pour fonction de préserver leur dernier espace de liberté.

Les référents administratifs sont bien entendu partie prenante de la collaboration entre professionnels de l'école, mais ils occupent une position plus en retrait par rapport au quotidien de l'intégration, et cela particulièrement lorsqu'ils occupent une fonction de directeur. Au-delà de leur rôle de suivi des dossiers et de convocation des réseaux, l'apport des référents administratifs à la collaboration nécessitée par l'intégration apparaît paradoxalement lorsqu'il manque, dans des situations d'intégration difficiles. Cette perception, en « négatif », met notamment en évidence l'importance de la présence d'une politique en rapport à l'intégration clairement exprimée par le directeur, d'une procédure de signalement et de suivi des situations clairement définie, et de l'attribution à un doyen d'un rôle spécifiquement dévolu au suivi des situations d'intégration ainsi qu'au soutien des enseignants concernés.

4.1.4 ADHESION DES DIFFERENTS PROFESSIONNELS ET PARENTS AUX PRINCIPES DE L'INTEGRATION ET ARTICULATION AVEC LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DE CELLE-CI

La plupart des professionnels et des parents de notre population se montrent favorables au principe de l'intégration, en fondant leur opinion sur des valeurs sociales, éthiques, philosophiques ou encore sur leurs expériences personnelles et professionnelles passées et présentes. Il est intéressant de relever que c'est parmi les enseignants que se trouvent les opinions les moins favorables à l'intégration, et que c'est aussi eux qui se réfèrent le plus à leurs expériences pour légitimer leur position. On peut ainsi faire l'hypothèse d'une certaine fragilité de la position des enseignants, dont l'opinion peut évoluer au gré de leurs expériences, en fonction notamment des conditions dans lesquelles se déroulent l'intégration.

Au-delà de cet accord de principe, sont présents chez presque toutes les personnes interrogées des questionnements concernant la mise en œuvre de l'intégration dans les écoles. Sont en particulier évoqués des éléments tels les ressources financières et humaines, l'encadrement des enseignants, les limites prévues pour l'intégration, etc. Chez certaines personnes, ces interrogations révèlent un souci quant à la faisabilité du projet, compte tenu de la complexité des situations et de l'importance des moyens que cela nécessite. Mais chez d'autres personnes, elles traduisent davantage une certaine méfiance à l'égard des instances politiques et administratives perçues comme trop lointaines et déconnectées des réalités du terrain.

4.2 RECOMMANDATIONS

Les constats réalisés dans cette recherche sont partiels du fait du nombre réduit de cas pris en considération. Néanmoins, les données recueillies ont permis de faire émerger un certain nombre de réflexions sur des éléments d'ordre plus général – traitées dans la section précédente – qui nous amènent à formuler, de façon synthétique, les recommandations ci-dessous.

Pour les établissements scolaires, se positionner clairement dans leur approche de l'intégration. L'attitude à adopter par rapport à l'accueil des élèves, et plus particulièrement des élèves aux besoins particuliers, est clairement définie au sein de l'établissement. La désignation d'une personne (par exemple un doyen) responsable d'assurer de manière transversale le suivi des situations d'intégration, tant sur le plan de l'adéquation de la mesure que du soutien à accorder aux enseignants, peut être considérée comme une mesure facilitatrice par rapport à la prise en charge de tels élèves.

Clarifier les procédures de prise en charge des élèves aux besoins spécifiques. Il est essentiel que tous les professionnels d'un établissement donné puissent avoir une vision claire de la manière de procéder au signalement, à la demande d'une mesure et à sa mise en place. Il revient au conseil de direction d'opérer cette clarification et de la communiquer à l'ensemble du corps enseignant. L'intégration de l'élève aux besoins spécifiques peut être facilitée si l'enseignant qui l'accueille est lui-même intégré dans le processus le plus tôt possible.

Mettre en œuvre une politique d'établissement qui favorise la collaboration entre professionnels. Le travail en équipe, le partage des expériences, les échanges interprofessionnels lors de réunions devraient être favorisés systématiquement, et pas seulement en lien avec des problématiques particulières telles que l'intégration. Dans le même ordre d'idées, des expériences de coprésence en classe, voire de coenseignement, devraient être menées de sorte à trouver une solution au problème de la multiplicité des professionnels susceptibles d'intervenir dans la classe.

Veiller à ce que la formation initiale et continue des enseignants puisse répondre aux réalités nouvelles du terrain. Il importe que les enseignants puissent disposer d'outils théoriques pour analyser les difficultés rencontrées par leurs élèves et y répondre de manière appropriée, y compris par la délégation à d'autres professionnels lorsque cela est nécessaire. La qualité de la formation de base concernant ces aspects est un élément important qui devrait, à ce titre, faire l'objet d'échanges réguliers entre les acteurs du terrain et les institutions de formation. Par ailleurs, pour répondre de manière ciblée aux besoins nouveaux qui émergent à l'intérieur des établissements scolaires, des formations continues spécifiques devraient pouvoir y être proposées.

Reconnaître le « surcroît » de travail occasionné par certaines intégrations. Cette reconnaissance officielle peut prendre différentes formes de compensation, en fonction de la pénibilité engendrée par la situation d'intégration : par exemple une formation sur mesure, une décharge d'effectifs ou d'horaire, une facilitation logistique si nécessaire, etc.

4.3 PROLONGEMENTS

Au terme de cette étude se pose la question de la portée des observations réalisées, cela d'autant plus que les enjeux autour de la question de l'intégration et les travaux à réaliser sont encore nombreux dans le canton de Vaud. Dans cette perspective, il serait très intéressant de savoir dans quelle mesure les tendances observées et relatées dans ce rapport pourraient être confirmées dans une étude plus exhaustive. Ce serait là aussi l'occasion d'explorer de nouveaux aspects relatifs à l'intégration, notamment autour de la mesure de la qualité de celle-ci.

5 BIBLIOGRAPHIE

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, & Eurydice (2003). *Les besoins éducatifs particuliers en Europe. Publication thématique*. Récupéré le 19 février 2008 de <http://www.european-agency.org>
- Assemblée fédérale de la Confédération suisse (1999). *Constitution fédérale de la Confédération suisse*. Récupéré le 5 mars 2012 du site de la Confédération : <http://www.admin.ch/ch/f/rs/c101.html>
- Assemblée fédérale de la Confédération suisse (2002). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*. Récupéré le 6 mars 2012 du site de la Confédération : http://www.admin.ch/ch/f/rs/151_3/index.html
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Récupéré le 6 mars 2012 du site de la CDIP : <http://www.cdip.ch/dyn/14966.php>
- CDIP (2008). *Le développement de l'éducation. Rapport national de la Suisse*. Récupéré le 12 mars 2012 du site de la CDIP : http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/IC
- CIIP (1999). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), sur les finalités et objectifs éducatifs de l'Ecole publique du 18 novembre 1999*. Récupéré le 6 mars 2012 du site de la CIIP : http://www.ciip.ch/la_ciip/documents_officiels/declarations_politiques
- CIIP (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003*. Récupéré le 6 mars 2012 du site de la CIIP : http://www.ciip.ch/la_ciip/documents_officiels/declarations_politiques
- CIIS (2002). *Convention intercantonale relative aux institutions sociales*. Récupéré le 6 mars 2012 du site de la CIIS : <http://www.sodk.ch/fr/qui-est-la-cdas/ciis/textes-juridiques.html>
- Conseil d'Etat vaudois (2008). *Réponse du Conseil d'Etat à l'interpellation Catherine Roulet concernant l'intégration des enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires*. Récupéré le 12 mars 2012 du site de l'Etat de Vaud : http://www.vd.ch/fiLéadmin/user_upload/organisation/gc/Seance_du_23_septembre_2008/07_INT_024_texte_CE.pdf
- DFJC, & SESAF (2011). *Avant-projet de loi sur la pédagogie spécialisée. Rapport explicatif et avant-projet de loi*. Lausanne : Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC).
- Comité provincial de l'enfance inadaptée (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Québec : Ministère de l'Education.
- Doré, R. (1995). *Intégration scolaire*. Récupéré en août 2010 de : http://adaptationscolaire.org/theme/inin/documents/textes_inin.pdf
- Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 45-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Eurydice (2005). *Chiffres clés de l'éducation en Europe. Evolution du pourcentage d'élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés séparément par rapport à la population scolaire*. Récupéré le 18 mars 2008 du site du réseau Eurydice : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_fr.php
- Fougeyrollas, P. (2001). Le processus de production du handicap : l'expérience québécoise. In R. de Riedmatten (Ed.), *Une nouvelle approche de la différence : comment repenser le « handicap »* (pp. 101-122). Genève : Médecine et Hygiène.
- Fougeyrollas, P. (2002). *L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux sociopolitiques et contributions québécoises*. Récupéré le 11 mars 2008 de : <http://www.pistes.uqam.ca/v4n2/articles/v4n2a12.htm>
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Grand Conseil du canton de Vaud (1977). *Loi sur l'enseignement spécialisé*. Récupéré le 6 mars 2012 du site de l'Etat de Vaud : <http://www.vd.ch/fr/themes/formation/pedagogie-specialisee/institutions-et-ecoles-specialisees/>
- Grand Conseil du canton de Vaud (2011). *Loi sur l'enseignement obligatoire*. Récupéré le 6 mars 2012 du site de l'Etat de Vaud : <http://www.vd.ch/fr/autorites/departements/dfjc/actualites/dossiers-en-cours/projet-de-loi-sur-lenseignement-obligatoire/>
- Haut commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (1975). *Déclaration des droits des personnes handicapées*. Récupéré le 15 mars 2008 du site de l'ONU : www.childsrights.org/html/site_en/law_download.php?id=426
- Haut commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (1980). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Récupéré le 8 mars 2008 de : <http://www2.ohchr.org/french/law/crc.htm>
- Haut commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Récupéré le 15 mars 2008 de : <http://www2.ohchr.org/french/law/disabilities-convention.htm>
- Korpes, J.-L. (2007). *De la CIM à la CIF*. Manuscrit non publié, Fribourg.
- Korpes, J.-L. (2008, 24 septembre). *La C.I.F., vecteur de changement de regard sur le handicap*. Communication présentée au Forum de l'intégration scolaire, Le Locle, Malvilliers.
- Kronenberg, B., Besse, A.-M., Lischer, R., Delamadeleine, Y., Moulin, J.-P., Baumberger, B., et al. (2007a). *Etude de l'offre en pédagogie spécialisée dans les cantons latins. Pilotage, statistiques, représentations des différents acteurs* (Rapport final, III. Portrait des cantons). Neuchâtel, Lausanne : SZH/CSPS, CIIP, HEP Vaud.
- Kronenberg, B., Besse, A.-M., Lischer, R., Delamadeleine, Y., Moulin, J.-P., Baumberger, B., et al. (2007b). *Etude de l'offre en pédagogie spécialisée dans les cantons latins. Pilotage, statistiques, représentations des différents acteurs* (Rapport final, II. Synthèse). Neuchâtel, Lausanne : SZH/CSPS, CIIP, HEP Vaud.
- Lavanchy, A., & Scheidegger, U. (2003). *L'école : quels projets d'intégration ?* Lausanne : DGEO, DP, SESAF.
- Nendaz, P. (2005). Cantonalisation de l'enseignement spécialisé : ... vers la libre circulation des élèves en situation de handicap ? *Pédagogie spécialisée*, 3, 13-16.

- OFS (2008). *Système d'éducation. Données, indicateurs. Taux de placement dans des classes ou des écoles spéciales*. Récupéré le 17 mars 2008 du site de l'OFS : <http://www.bfs.admin.ch/>
- ONU (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Récupéré le 8 mars 2008 du site de l'ONU : <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>
- Rochat, L. (2008). *Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap*. Récupéré le 4 juillet 2012 du site de la Confédération suisse : <http://www.edi.admin.ch/ebgb/00564/00964/index.html?lang=fr>
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (Eds.) (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Lafortune, L., & Bélanger, S. (2006). La pratique de l'inclusion scolaire à travers le temps. Un regard canadien. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 13-29). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1984). Facilitating integration through personnel preparation. In N. Certo, N. Haring & R. York (Eds.), *Public school integration of severely handicapped students : Rational issues and progressive alternatives* (pp. 143-153). Baltimore, ML : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sturny-Bossard, G. (1999). Le pourcentage d'élèves dans l'enseignement spécialisé en constante augmentation. *Pédagogie spécialisée*, 4, 9-14.
- UNESCO (Ed.) (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Salamanque : ONU.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Education et francophonie*, XXX(2), 257-286.

ANNEXES

Tableau 30 : Aspects positifs de la situation d'intégration pour l'élève, ses camarades et l'enseignant

	Enseignant titulaire	Intervenant SESAF	Référent administr.	Parents
ADA	Evaluation positive concernant aspects relationnels et cognitifs de l'élève	Positif pour l'élève pour les aspects relationnels et de communication	Incidences positives pour l'élève et ses camarades, pour les enseignants et l'établissement	C'est une intégration parfaite, tout roule, l'enfant s'épanouit et se développe bien, elle reçoit toute l'aide dont elle a besoin, la maman se sent bien soutenue
BEN	-	Positif pour l'élève sur un plan culturel et langagier	-	
FLO	Evaluation positive concernant aspects relationnels, cognitifs et affectifs de l'élève	Positif pour l'élève sur un plan identitaire, affectif et cognitif	-	Le cadre donné pour assurer cette intégration est maintenant adéquat
ISA	Evaluation positive concernant aspects relationnels, cognitifs et affectifs de l'élève	Positif pour l'élève d'être dans un contexte stimulant, positif sur un plan identitaire et relationnel	-	Cette intégration constitue pour l'enfant un enrichissement complet et lui permet de développer au maximum ses potentialités
JIM	Evaluation positive concernant aspect relationnel de l'élève	Positif pour l'élève de rester dans son environnement proche et d'avoir un suivi léger	Incidences positives pour l'élève et ses camarades	Cette intégration permet à l'élève de rester dans son environnement proche, d'y recevoir l'aide dont il a besoin
LÉA	-	Positif pour l'élève sur un plan social; bénéfique de rester avec ses pairs et de devoir s'ajuster à leur rythme	Incidences positives pour l'élève	Cette intégration est le résultat d'un long combat des parents pour que leur enfant puisse, malgré ses difficultés, rester dans un circuit ordinaire
NIC	Evaluation positive concernant aspects relationnels et idéologiques	Positif pour l'élève par rapport à l'attitude envers l'école. Positif car apprentissage de la patience chez les pairs	Incidences positives pour l'élève	La situation se déroule bien

SAM	Evaluation positive concernant aspects relationnels, cognitifs et affectifs et idéologiques	Positif pour l'élève car avance à un bon rythme, qui tend vers la normalité	Incidences positives pour l'élève et ses camarades	Cette intégration est un choix des parents qu'ils ne regrettent pas, ils apprécient les bonnes conditions de scolarisation offertes
UGO	Bénéfices pour l'élève sur un plan relationnel, autonomie et valorisation de soi. Enrichissement et sensibilisation pour tous les élèves		L'élève en tire de grands bénéfices. Présence de l'élève positive pour les camarades	
ZOÉ	Evaluation positive concernant les aspects idéologiques	Positif pour l'élève au niveau relationnel et identitaire	-	

Tableau 31 : Aspects négatifs de la situation d'intégration pour l'élève, ses camarades et l'enseignant

	Enseignant titulaire	Intervenant SESAF	Référent administr.	Parents
ADA	Evaluation négative concernant les plans affectifs, cognitifs et relationnels de l'enfant, et les efforts, l'attention et le temps pour le maître. Mais pas d'incidences sur autres élèves et parents	Pour les enfants sourds, pas d'autre solution - apprentissage de ses propres limites, confrontation à la norme ?	-	Rien de négatif
BEN	L'enfant a des difficultés mais n'est pas handicapé	Devoir faire tout ce que les autres font et se sentir toujours à la traîne	-	
FLO	Evaluation négative concernant les aspects affectifs et du temps chez le maître	Souffrir de ses difficultés scolaires, de ne pas se sentir l'égal des pairs, se sentir en décalage	-	La collaboration famille-école n'a pas été toujours facile
ISA	Il n'y a pas de difficulté quand l'aide est là	N'aime pas faire des choses différentes des camarades	-	Rien de négatif
JIM	Evaluation négative en ce qui concerne les efforts du maître; travail de différenciation se fait en classe, enfant constitue un groupe à lui seul	L'aide se situe essentiellement au niveau des procédures, pas de temps pour une réelle mise en projet de l'élève	Incidences négatives pour enseignant	Les parents souhaiteraient voir le soutien s'étendre à la maison

LÉA	Il n'y a pas vraiment d'incidences, l'enfant n'est pas handicapée, même si elle a des troubles relationnels et problèmes spécifiques	A peu de relations avec ses pairs; l'appréciation et l'acceptation de la différence sont constamment à rediscuter; aménagements à négocier	Incidences négatives pour camarades et enseignant	Cette intégration est le résultat d'un long combat des parents pour que leur enfant puisse, malgré ses difficultés, rester dans un circuit ordinaire
NIC	Aspects négatifs en ce qui concerne le plan affectif et relationnel de l'enfant et les efforts, l'attention et le plan affectif chez le maître	Cela demande de la patience à ses camarades	Ne peut pas dire que les incidences pour les camarades, enseignants et l'établissement sont positives	Que lui apporte réellement le soutien dispensé ?
SAM	Evaluation négative en ce qui concerne les plans affectifs et relationnels chez l'enfant	La situation ne doit pas devenir envahissante, et ne doit pas freiner les autres	Ne peut pas dire que les incidences pour les enseignants sont positives	<i>Rien de négatif</i>
UGO	Aucun		L'écart avec ses camarades va se creuser avec le temps, il faudra y réfléchir	
ZOÉ	Pas d'incidence sur les autres élèves	Ne pas être en classe que pour cette élève	-	

Tableau 32 : Perception de la politique cantonale en matière d'intégration

	Enseignant titulaire	Intervenant SESAF	Référent administr.	Parents
ADA	Expression de doutes sur le fait que cela soit possible. Il faut prouver que c'est possible	L'intégration complète est préférable à l'intégration partielle, car elle permet l'identification et l'investissement de l'élève dans un seul lieu d'enseignement. Il faut une aide suffisante	C'est une adaptation à la réalité qui montre la conscience de la cheffe du Département d'une nécessaire adaptation du système scolaire. Mais la communication du Département a été très mauvaise et montre un manque de reconnaissance des difficultés impliquées pour ces changements et du travail des enseignants	Est favorable à la politique cantonale. Mais constate que l'école reste difficile pour les enfants en difficulté et l'intégration est une charge pour les enseignants
BEN	Pense que c'est un retour en arrière vers une école archaïque avec les bonnets d'âne au fond de la classe. Perte du rythme propre des enfants et des petits effectifs	La mise en débat public pourrait favoriser un changement dans l'école vaudoise, mais il faudra encore vaincre des résistances ! De quel côté doit venir ce mouvement ?	Se dit dans la ligne cantonale. Sur le papier, c'est génial, mais constat d'un gros problème dû au manque de disponibilité des ressources	
FLO	A des soucis car doute des moyens financiers et du fait que l'on emploiera des personnes bien formées	C'est bien d'éviter d'exclure les élèves qui ne correspondent pas à la norme (où se situe-t-elle?) et de permettre à tous de se cotoyer à l'école. L'école ne peut traiter tous les élèves de la même manière, elle doit apporter des réponses spécifiques à certaines particularités	Ne se prononce pas sur la politique. Trouve que cela repose davantage sur une démarche politique que pédagogique dans une optique de réduction des coûts. Emet des doutes quant à la validité des statistiques	Est favorable à cette politique sauf en cas de gros handicap physique ou mental. En cas d'intégration généralisée, il faudrait un personnel spécifiquement formé pour le handicap et des infrastructures adéquates
ISA	Pense que c'est juste, bien, une bonne chose, cela pour les élèves intégrés et leurs camarades. Mais doute sur intégration à tout crin, il faut voir au cas par cas. Tout cela pour autant que les problèmes logistiques soient résolus	L'intégration est une politique d'investissement à long terme où l'autonomie visée favorise la participation à la vie sociale. Attention à prendre en compte le surcroît de travail des enseignants hôtes	Est largement favorable à la politique d'intégration mais a peur d'un possible manque de moyens dû au fait que le transfert de l'enseignement spécialisé à l'enseignement obligatoire ne se fasse pas	Est très favorable à cette politique qui correspond à ses propres valeurs. Mais attention aux généralisations, chaque intégration est une histoire particulière

JIM	C'est une bonne idée, genre de politique qui lui plaît car il ne faut pas trop séparer, sélectionner. Mais doutes sur le fait que projet soit réalisable car égalité des chances, ce n'est pas la réalité	On nous cache tout, on nous dit rien ! Cette politique doit être explicitée	Pour l'intégration, dit « on y va » ! Mais se demande s'il y aura bien les moyens nécessaires et craint que l'on épuise les enseignants	-
LÉA	Veut bien mais il faut aider l'enseignant qui n'est pas compétent	Chaque intégration présente ses particularités, difficile de généraliser. Les questions à propos des enjeux et de la collaboration restent ouvertes...	Peut partager la vision d'une école qui intègre, mais cela n'a aucun sens de viser un %. Emet des craintes à propos d'une perte de moyens durant le transfert enseignement spécialisé vers enseignement obligatoire, et à propos bonne volonté des enseignants qui pourraient être dégoûtés par intégrations sauvages	Sont assez favorables à cette politique mais restent dubitatifs quant aux moyens à disposition pour financer les mesures de soutien
NIC	-	La nouvelle LS prendra-t-elle assez en compte le rôle primordial des enseignants dans le processus d'intégration ?	Ne se prononce pas sur la politique mais trouve qu'il y a trop de monde qui intervient dans les classes. Il est important de tenir compte de la réalité du terrain	Est favorable à cette politique sauf lorsqu'il y a un trop grand décalage avec le cursus scolaire. L'intégration apporte quelque chose aux autres enfants
SAM	Ne sait pas. Il faut donner la chance à ces enfants, mais ne voudrait pas vivre une situation comme une collègue. Doute que les gens qui font les lois aient une idée du terrain. Intégration pas pour tout le monde, il faut aussi des structures particulières	Oui mais... il y a des limites	Est d'accord avec politique d'intégration, mais il y a des limites	Y est favorable mais cela représente une surcharge pour les enseignants. Pour pouvoir pratiquer cette politique, l'école doit pouvoir disposer de structures d'accueil spécifiques
UGO	C'est positif, c'est bénéfique pour tous si les conditions sont là et que le trouble ne perturbe pas toute la classe	Oui mais... en tenant compte des possibilités de progression de l'élève et de l'intérêt que chacun y trouve	Oui, si on en a les moyens	Sont favorables à cette politique

ZOÉ	-	C'est bien; c'est important de diffuser largement les informations et d'accorder de l'aide en classe	Est d'accord avec politique d'intégration mais trouve que le projet proposé manque de cadre et de clarté	
-----	---	--	--	--

Tableau 33 : Position personnelle vis à vis de l'intégration

	Enseignant titulaire	Intervenant SESAF	Référent administr.	Parents
ADA	Expériences professionnelles et loisirs; n'était pas contre intégration, mais actuellement est plus négative à cause du système actuel	Ne se positionne pas clairement, mais évoque l'évolution technologique qui a modifié la problématique de la surdité, rendant le handicap moins visible	A eu des expériences professionnelles en lien avec l'intégration. L'intégration est un fait de société, c'est la mission première des enseignants et directeurs d'intégrer tous les enfants	L'intégration n'est pas possible pour tous les enfants handicapés : le milieu scolaire est instable et nécessite de bonnes capacités d'adaptation, le rythme d'apprentissage est rapide et nécessite un certain niveau de capacités intellectuelles
BEN	Expériences professionnelles	Est très favorable à l'intégration parce qu'elle-même est issue d'une « culture scolaire intégrative » où elle a pu expérimenter l'entraide et la solidarité entre élèves durant sa propre scolarité	Est plutôt pour l'intégration car chaque enfant a le droit d'être un écolier et a sa place en classe	
FLO	Expériences antérieures. Se fait du souci par rapport à comment gérer les immenses problèmes que cela pose en plus des problèmes ordinaires. Position a évolué positivement	Est favorable à l'intégration parce qu'elle apporte un enrichissement aux uns et aux autres. Fait bouger les représentations de la différence et de la norme	A eu des expériences professionnelles en lien avec l'intégration. Ne se prononce pas mais trouve qu'il y a beaucoup d'enfants qui font les frais d'une stigmatisation scolaire	L'intégration est une bonne chose. Le développement de l'enfant nécessite de l'aide et un cadre
ISA	A eu des expériences mais de loin. Position a évolué positivement	Est favorable parce que, en milieu ordinaire, les enfants handicapés reçoivent des stimulations qui favorisent leur développement, il faut les soutenir dans les efforts qu'ils font pour atténuer leurs différences	-	Très favorables à l'intégration, ces parents souhaiteraient qu'il y ait plus d'enfants déficients dans l'école ordinaire, qu'ils y reçoivent de l'aide en fonction de leurs besoins particuliers

JIM	Pas d'expérience antérieure. N'est pas contre l'intégration, pour autant qu'il n'y ait pas de préjudice pour la classe. Position a évolué positivement	C'est une évidence pour elle	A eu des expériences professionnelles en lien avec l'intégration. Il ne s'agit pas d'être pour ou contre, on ne peut pas faire autrement que d'intégrer; c'est un enrichissement	Favorables à l'intégration parce qu'elle permet de vivre dans la normalité « comme les autres »
LÉA	Expériences professionnelles antérieures, position favorable mais à certains moments et certains âges, il y a des enfants non intégrables	Ne se positionne pas clairement, mais parle d'expériences vécues où l'intégration a été rendue possible par une évolution de l'enfant jugée suffisante pour pouvoir s'adapter à l'enseignement ordinaire	A eu des expériences professionnelles en lien avec l'intégration. Est favorable à l'intégration dans certaines limites	Ne donnent pas d'avis personnel sur ce point
NIC	Expérience professionnelle antérieure. Favorable à intégration mais avec souplesse et en tenant compte avis enseignant, surtout en cas problèmes de comportement	Est favorable à l'intégration, mais émet des réserves sur des aspects très concrets de sa mise en œuvre (différenciation et projets personnalisés)	Est favorable à l'intégration dans certaines limites	Ne donne pas d'avis personnel sur ce point
SAM	Pas d'expérience antérieure. Favorable à intégration mais pas à 100% car les élèves ont aussi besoin de structures adaptées. Evolution positive de sa position	Est assez favorable, mais émet des restrictions lorsque la classe subit des effets négatifs. Cette situation lui a permis de se forger une vision plus positive de l'enfant	A eu des expériences professionnelles en lien avec l'intégration. Est très favorable à l'intégration, mais pas à tout prix	Ne donne pas d'avis personnel sur ce point
UGO	Pas d'expérience antérieure. Favorable à l'intégration si les conditions suivents. Pas d'évolution de sa position	Est très favorable parce que tout le monde en tire profit. Le « possible » d'une intégration est lié à l'importance de ses enjeux	Pense que c'est tout à fait bénéfique pour ces enfants de pouvoir être scolarisés en classe ordinaire	Souhaitent que tout enfant puisse être inscrit à l'école publique et que celle-ci assume toutes les prises en charge particulières
ZOÉ	Pas d'expérience antérieure. Pas tellement favorable à l'intégration, difficile de dire pourquoi mais ne veut pas perdre sa liberté	Est assez favorable, avec de l'aide, mais pas pour ceux qui pourraient souffrir de leurs différences	Est favorable à l'intégration mais avec des moyens	

Tableau 34 : Définition d'une intégration réussie

	Enseignant titulaire	Intervenant SESAF	Référent administr.	Parents
ADA	C'est un enfant qui ne donne pas de souci	L'enfant se sent intégré dans sa classe et peut entretenir des relations avec ses camarades	C'est l'intégration de tous, enfants et professionnels, dans le système scolaire. Il y a une acceptation de la différence et des difficultés	L'enfant fait des progrès à son rythme, il s'épanouit. Il peut avoir des contacts avec ses camarades et les enseignants
BEN	C'est un enfant qui progresse et qui est à sa place avec les autres	Même s'il rencontre des difficultés scolaires, l'élève a sa place dans la classe ordinaire	C'est un enfant qui progresse, qui a du plaisir et s'épanouit. Les parents collaborent, on est d'accord sur les objectifs fixés, tout le monde est content. La différence et les difficultés sont acceptées	
FLO	C'est un enfant qui progresse et qui est bien	L'élève progresse, a sa place en classe et y est à l'aise	C'est un enfant qui progresse, qui a du plaisir et s'épanouit	L'enfant avance, progresse, est bien dans sa peau; il ne craint pas d'être évalué
ISA	C'est un enfant qui progresse et qui ne donne pas de souci	L'élève développe son autonomie scolaire et sociale; il se sent bien. Il progresse et essaie peu à peu de rejoindre la norme	C'est un enfant qui est comme les autres, on n'en parle pas	C'est un enfant qui participe à la vie de la classe (activités, décisions, point de vue, règles de vie)
JIM	C'est un enfant qui progresse et qui est à sa place avec les autres	L'élève est heureux d'être avec ses camarades proches	C'est un enfant qui progresse; tout le monde est content, la différence et les difficultés sont acceptées	-
LÉA	C'est un enfant qui est à sa place avec les autres et qui est bien	L'élève est à l'aise socialement et physiquement dans sa classe où il a sa place, même s'il ne suit pas le même programme que ses camarades	C'est un enfant où ça se passe bien; il a du plaisir et s'épanouit; les enseignants sont contents	L'enfant progresse, elle y trouve son compte, elle bénéficie d'un soutien et les partenaires communiquent
NIC	C'est un enfant qui est à sa place avec les autres	L'élève a sa place en classe où, comme tout un chacun, il peut avoir besoin d'aide	C'est un enfant dont les parents collaborent	-

SAM	C'est un enfant qui progresse, qui est bien, les autres sont bien, et cela se passe bien	L'élève est dans la vie sociale, affective et géographique avec ses particularités	C'est un enfant comme les autres, qui est intégré socialement, géographiquement, affectivement. Sa différence et ses difficultés sont acceptées	Une intégration peut être considérée comme réussie si elle garantit les mêmes possibilités de certification au terme de la scolarité
UGO	C'est un enfant qui est à sa place avec les autres	Avec ses différences, l'élève intégré et ses camarades de classe se découvrent et partagent mutuellement	C'est quand ça marche bien et que les objectifs de l'intégration sont atteints	
ZOÉ	C'est un enfant qui est à sa place avec les autres, et cela se passe bien	Même s'il ne suit pas un programme identique aux autres, l'élève intégré est à l'aise en classe où il entretient de bonnes relations avec ses camarades et son enseignant	C'est un enfant qui progresse, qui est bien, qui a du plaisir et s'épanouit	

Tableau 35 : Conditions nécessaires à une bonne intégration

	Enseignant titulaire	Intervenant SESAF	Référent administr.	Parents
ADA	Les enseignants sont écoutés et soutenus, la dynamique de classe est ok, l'enfant n'est pas dépendant à 100% et on met des limites à l'intégration	L'élève reçoit l'aide dont il a besoin et bénéficie d'adaptations. Les partenaires collaborent	L'intégration se fait dans le respect de l'élève et doit permettre son épanouissement	L'intervenant qui apporte de l'aide est la personne de référence pour l'enfant, il assure le lien entre la famille et l'école et veille au bon déroulement de l'intégration
BEN	L'enfant est bien	Les enseignants s'impliquent activement dans l'intégration	Il faut des moyens pour le soutien et des heures de décharge pour l'enseignant titulaire; il y a une collaboration avec l'intervenant SESAF et les PPLS; l'enseignant est bien formé et ses relations avec les élèves sont de qualité; le système fonctionne sagement	

FLO	Les parents collaborent, la collaboration avec l'intervenant SESAF est possible, l'enfant est bien	Dans la mesure de ses moyens, l'élève fait preuve d'autonomie intellectuelle et ne craint pas l'adversité. Les parents adhèrent à la démarche, le travail en réseau permet à chaque partenaire d'adopter une position commune	Il faut des moyens pour le soutien; l'enseignant titulaire est bien formé et ses relations avec les élèves sont de qualité; le système fonctionne sagement	Des mesures de soutien peuvent être rapidement mises en œuvre en cas de nécessité
ISA	Les parents collaborent, l'enfant est soutenu, il est partie prenante et y trouve son compte. La dynamique de classe est ok	Les mesures d'aide dont il bénéficie sont régulièrement réévaluées	-	Les adultes assurent l'intégration : les parents par leur investissement et leur bonne connaissance du système scolaire, les professionnels par la qualité de leur écoute et de leur action
JIM	Les parents collaborent et l'enfant est soutenu	L'élève est acteur de ses apprentissages	L'enseignant est soutenu, il a des compétences en matière de collaboration et fait preuve d'engagement et de disponibilité; il faut respecter les parents	-
LÉA	Les parents collaborent, l'enfant est soutenu et est partie prenante	Les partenaires collaborent à l'aide d'un projet et d'objectifs communs	Les effectifs de classe sont adéquats, la collaboration avec les parents et les intervenants SESAF se fait	Les informations circulent entre les différents partenaires et les enseignants ont connaissance de la problématique de l'enfant
NIC	L'enfant est soutenu, l'enseignant est écouté et soutenu, la collaboration avec l'intervenant SESAF est possible	Durant les réseaux, les partenaires partagent des informations et l'élève peut exprimer ses besoins	Il faut des moyens pour le soutien et des effectifs de classe adéquats; l'enseignant fait preuve d'engagement et de disponibilité et la relation maître-élève est de qualité; les parents collaborent et l'enfant y trouve son compte	-

SAM	L'enfant est soutenu, l'enseignant est écouté et soutenu	Les parents de ses camarades de classe comprennent la démarche d'intégration. Des ressources humaines sont nécessaires	L'enseignant est bien formé et il fait preuve d'engagement et de disponibilité; il faut des moyens pour le soutien; les parents des autres élèves sont ok	-
UGO	L'enfant est soutenu et est bien	Ses parents sont en accord avec la démarche et son projet est clair pour tous les partenaires	Il faut une anticipation des problèmes, un plan d'action, de la communication; il faut endosser une responsabilité sur un plan pédagogique	
ZOÉ	L'enfant est bien	Une enseignante supplémentaire en classe lui apporte rapidement l'aide dont il a besoin	Il faut des moyens pour le soutien et des effectifs de classe adéquats; l'enseignant fait preuve d'engagement et de disponibilité et la relation maître-élève est de qualité; l'enseignant est soutenu et les parents des autres élèves sont ok	