

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts
HES-SO en travail social

Haute École de Travail Social – HES-SO//Valais - Wallis

**L'intégration en école ordinaire des enfants en situation
de handicap dans le canton de Fribourg**

Quelle place et quel rôle le parent d'un enfant en situation de handicap estime-t-il avoir dans
son intégration en école ordinaire ?

Réalisé par : Genoud Mélissa

Promotion : BAC18 – PT - ES

Sous la direction de : Sarah Jurisch Praz

Châtel-St-Denis, le 29 juillet 2021

Remerciements

Je souhaite remercier tout mon entourage pour le soutien et les conseils qu'ils ont pu m'apporter tout au long de ce travail de Bachelor.

Les professionnels et les parents, sans qui, ma partie de recherche n'aurait pas été possible.

Je tiens également à remercier Mme Sarah Jurisch Praz, directrice de Bachelor, qui m'a guidée et accompagnée durant ce processus.

Mesdames Magali Genoud-Gothuey et Tiffany Rubattel, pour la relecture de mon travail. Elles ont été d'une aide précieuse pour corriger la syntaxe et l'orthographe.

Avertissements

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteure.

Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteurs, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués.

Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études.

J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

Je certifie également que le nombre de signes de ce document (corps de texte, sans les espaces) correspond aux normes en vigueur. Ce travail comporte 96'207 signes dans le corps du texte.

Afin de faciliter la lecture de ce travail, ce dernier est rédigé entièrement au masculin. Cependant, afin d'éviter toute discrimination, ce Travail de Bachelor concerne autant le public masculin que féminin.

Résumé

Ce travail de Bachelor s'intéresse à l'intégration en école ordinaire des enfants en situation de handicap. Plus précisément, il s'agit de comprendre l'expérience des parents dans ce système d'intégration, comprendre comment ils le vivent et qu'est-ce qu'ils font au quotidien.

Pour y parvenir, le cadre théorique met en lumière deux principaux concepts : le handicap et l'intégration scolaire. Les Conventions relatives aux droits des personnes handicapées et aux droits des enfants, ainsi que la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées, permettent de définir ce qu'est une personne en situation de handicap et elles demandent à ce que les enfants en difficulté soient mis sur un même pied d'égalité que tous les enfants en termes de droits de l'homme et de libertés fondamentales. En effet, ils doivent, entre autres, bénéficier d'une vie scolaire des plus proches de la normalité. Puis, les lois fribourgeoises sur la scolarité obligatoire et la pédagogie spécialisée précisent la mise en place du soutien à apporter à ces enfants et quelles mesures sont disponibles pour eux. Le processus d'intégration scolaire met en avant que cette forme d'intégration soit non seulement un moyen pour l'enfant en situation de handicap d'être dans un système proche de la normalité, mais il met aussi en évidence les potentielles situations sujettes à stigmatisation, voire exclusion. Enfin, les enseignants ainsi que les parents ont une influence certaine sur l'intégration de l'enfant, influence qui peut être autant positive que négative.

Les entretiens semi-directifs ont été menés avec des parents d'enfants en situation de handicap scolarisés en école ordinaire et soutenus par un enseignant spécialisé. Ceux-ci ont été interrogés sur le parcours scolaire de leur enfant, son vécu scolaire ainsi que le vécu des parents dans ce processus.

Cette recherche a montré que, dans l'intégration scolaire, la nature du handicap (physique, intellectuel, etc.) est un enjeu pour l'insertion de l'enfant. C'est-à-dire que ses pairs ou son enseignant titulaire peuvent l'accueillir et l'intégrer de façon différente en fonction de son handicap. De plus, grâce aux explications des parents interrogés au sujet du parcours scolaire de leur enfant, il a été souligné que chaque handicap a besoin d'un programme adapté. Par exemple, certains enfants auront à disposition un ordinateur pour écrire et d'autres auront un lieu de ressourcement pour gérer leurs émotions. Dans tout ce processus de scolarité intégrative, les parents semblent se définir comme des équilibristes. Autrement dit, ils cherchent régulièrement des solutions pour répondre aux besoins de leur enfant, afin qu'il bénéficie de la meilleure intégration. Pour terminer, les entretiens ont pu soulever une problématique. Il s'agit des difficultés rencontrées lors des transitions de niveau scolaire, les passages de l'école primaire à l'école secondaire, par exemple. Celles-ci engendrent des difficultés supplémentaires, notamment en matière d'autonomie.

Mots-clés

Intégration scolaire – Ecole ordinaire – Enfant en situation de handicap – Handicap – Parents – Enseignant spécialisé – Transitions – Travail social
--

Table des matières

1	Introduction	1
2	Le handicap et la pédagogie spécialisée	2
2.1	LE HANDICAP, COMMENT LE DÉFINIR ?	2
2.1.1	Lois concernant le handicap et l'enfant	2
2.1.2	Lois concernant la pédagogie spécialisée dans le canton de Fribourg	3
2.1.3	Le handicap selon le Processus de Production du Handicap.....	4
2.2	PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE ET INTÉGRATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP	7
2.2.1	L'intégration scolaire au cœur de la pédagogie spécialisée.....	7
2.2.2	Les enseignants, acteurs de l'intégration de l'élève en difficulté	9
2.2.3	La place et le rôle du parent dans l'intégration de son enfant	11
3	Intégration scolaire en école ordinaire : l'expérience des parents d'enfant en situation de handicap	13
3.1	PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE	13
3.2	OBJECTIFS.....	14
3.2.1	Identifier si le profil spécifique de l'enfant soulève des enjeux dans l'intégration.....	14
3.2.2	Comprendre comment l'organisation de l'intégration scolaire est articulée en fonction de chaque cas et comment les parents l'ont vécue	15
3.2.3	Identifier et comprendre le vécu des parents, dans le soutien	15
3.2.4	Identifier les zones de tension dans cette scolarité	16
4	Méthodologie.....	17
4.1	TERRAIN, POPULATION ET ÉCHANTILLON	17
4.2	PRISE DE CONTACT.....	17
4.3	OUTILS DE RÉCOLTE DE DONNÉES.....	17
4.4	ETHIQUE.....	19
5	Analyse	20
5.1	EXCLUSION VS INTÉGRATION	20
5.2	LES PROFESSIONNELS	22
5.3	LES PARENTS.....	23
5.4	TRANSITION ET CONTINUITÉ	25
6	Discussion	27
6.1	OBJECTIF 1	27
6.2	OBJECTIF 2.....	28

6.3	OBJECTIF 3.....	29
6.4	OBJECTIF 4.....	30
6.5	RETOUR SUR LA QUESTION DE RECHERCHE	31
7	Limites et perspectives.....	33
7.1	PISTES D'ACTION	33
8	Bilan	35
8.1	CONCLUSION	36
9	Bibliographie	37
9.1	ARTICLES DE LOI	38
10	Annexes	39
10.1	ANNEXE 1	39
10.2	ANNEXE 2.....	40

Table des illustrations

Figure 1: Modèle du développement humain (Fougeyrollas, 1998, p.8).....	5
Figure 2: MDH-PPH bonifié (2010), (RIPPH 2021).....	6
Figure 3: Les quatre niveaux d'intégration scolaire (Dionne & Rousseau, 2006, p.11)8	
Figure 4: Graphique d'intégration et inclusion (CSPS, s.d.).....	9
Figure 5: MDH-PPH bonifié (2010), (RIPPH 2021).....	21

Liste des abréviations

Abréviation	Nom complet
<i>CDPH</i>	Convention relative aux droits des personnes handicapées
<i>CDE</i>	Convention internationale relative aux Droits de l'Enfant
<i>LHand</i>	Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées
<i>LS</i>	Loi fribourgeoise sur la scolarité obligatoire
<i>LPS</i>	Loi sur la pédagogie spécialisée
<i>PPH</i>	Processus de production du handicap
<i>SESAM</i>	Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide
<i>CTREQ</i>	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
<i>CSPS</i>	Centre suisse de pédagogie spécialisée
<i>MAO</i>	Mesures d'aide ordinaires
<i>MAR</i>	Mesures d'aide renforcées

1 Introduction

Mon intérêt pour la thématique de l'intégration scolaire et l'expérience des parents s'est développé, au départ, lors de ma maturité spécialisée. En effet, mes collègues m'ont permis de découvrir le monde du travail social et plus particulièrement, celui de l'éducation sociale. Puis, au fil des discussions, j'ai également pu prendre connaissance de l'enseignement spécialisé puisque plusieurs d'entre eux s'intéressaient à cette profession. Durant mon année au sein de l'institution, une collègue a fait le choix de se lancer dans la formation d'enseignante spécialisée. Quelques temps plus tard, une seconde collègue est allée travailler dans un cercle scolaire en tant qu'enseignante spécialisée, sans pour autant en avoir la formation. Cela a suscité mon intérêt, puisque j'avais pour projet de travailler en milieu scolaire. Son engagement m'a donc interpellée. Pourquoi demander à une éducatrice sociale de faire le travail d'une enseignante spécialisée ? Le travail de ces deux métiers est-il similaire ? Est-il nécessaire de faire une formation complémentaire à celle du social ? Y a-t-il une forme de concurrence entre les compétences d'une éducatrice sociale et d'une enseignante spécialisée ou sont-elles complémentaires ?

Toutes ces questions m'ont amenée à une thématique de départ, celle de comprendre quelle place l'éducation a dans le milieu scolaire. Il faut comprendre que l'école n'a pas pour unique but de transmettre les différents savoirs aux enfants. Les élèves n'apprennent pas seulement à lire et à écrire, mais d'autres apprentissages gravitent autour. Il faut reconnaître que dans une école, il n'y a pas uniquement des enseignants mais il y a un certain nombre de professionnels qui encadrent les enfants. Par exemple, on peut trouver des logopédistes, des enseignants spécialisés ou encore des éducateurs sociaux. Ce constat nous amène à comprendre que l'école est alors un lieu de socialisation et d'intégration. C'est durant la scolarité que les enfants apprennent à se faire des amis, à créer un groupe de pairs et ainsi, à s'intégrer progressivement dans la société.

Après plusieurs rebondissements, mon choix de thématique s'est porté sur le canton de Fribourg qui utilise le système de l'intégration scolaire. Mais, de quoi s'agit-il ? « *L'« intégration scolaire » désigne l'enseignement en commun d'enfants à besoins particuliers et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires. L'intégration scolaire a pour but une intégration optimale dans notre société.* » (CSPS, 2010, p. 3). Ce canton met en place une organisation pour favoriser ce système, et nous pouvons ainsi comprendre tout ce que cela engendre pour les enseignants, les enfants mais aussi leurs parents. Ceux-ci sont des partenaires, ils font partie de ce processus. Mais finalement, quel regard ont-ils sur ce système et comment le vivent-ils ?

A travers ce travail de Bachelor, je vais tenter de répondre à ces deux interrogations principales. Pour y parvenir, je vais faire des recherches sur les thèmes du handicap et de l'intégration scolaire. Puis, je définirai ma question de recherche en lien avec mes questionnements actuels et enfin, j'interrogerai différents parents sur le sujet de la scolarité de leur enfant et leur propre expérience. En découlera une analyse de leurs récits, ainsi que des informations trouvées dans la théorie. Par la suite, je répondrai à ma question de recherche par le biais du chapitre « discussion » et je terminerai ce travail par un bilan et une conclusion de toute la méthodologie que demande ce travail de Bachelor ainsi que ce que j'en retiens.

2 Le handicap et la pédagogie spécialisée

2.1 LE HANDICAP, COMMENT LE DEFINIR ?

S'intéresser à la manière dont les enfants en situation de handicap sont intégrés dans l'école ordinaire demande de mieux comprendre ce qu'est le handicap, tant du point de vue légal que sociologique. Nous nous pencherons donc tout d'abord sur les lois qui régissent le handicap et qui protègent les enfants. Dans un deuxième temps, nous approfondirons le cadre de l'enseignement spécialisé dans le canton de Fribourg. Finalement, nous définirons le handicap selon le modèle de développement humain - Processus de production du handicap (MDH-PPH).

2.1.1 Lois concernant le handicap et l'enfant

Si un enfant en situation de handicap peut intégrer une école ordinaire, c'est que le système scolaire favorise cette démarche et que son handicap lui permet de faire cette intégration. Mais comment expliquer cette démarche et que dit la loi à ce sujet ?

Au niveau international, c'est avant tout la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) qui régit les droits des personnes en situation de handicap. Ensuite, la Convention internationale relative aux Droits de l'Enfant (CDE) apporte quelques précisions pour des enfants handicapés. Puis, au niveau suisse, la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) apporte des détails sur les conditions et les dispositifs mis en place pour soutenir les adultes et les enfants en situation de handicap. Toutes ces bases légales concernent, selon l'Office fédéral de la statistique (2019), 5% de tous les enfants, soit environ 54'000 jeunes, en 2017. Parmi eux, 43% sont atteints de handicap physique et 16% de handicap mental.

La loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées définit une personne handicapée comme quelqu'un ne pouvant accomplir les tâches de la vie quotidienne, maintenir des contacts sociaux, se déplacer, suivre une formation ou avoir une profession, ou dont le handicap la gênerait dans l'accomplissement de ces activités (LHand, Art. 2, al. 1) Cette définition permet de comprendre que pour un enfant, le handicap pourrait se définir notamment, par ses difficultés à suivre une formation, c'est-à-dire son cursus scolaire.

La Convention de l'ONU du 13 décembre 2006 relative aux droits des personnes handicapées complète cette définition en indiquant que les Etats Parties doivent « *garantir aux enfants handicapés la pleine jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales, sur la base de l'égalité avec les autres enfants.* » (CDPH, Art. 7, al. 1). Donc, la Suisse doit garantir à ces enfants la non-discrimination de leur personne et l'égalité de traitement comme pour les enfants neurotypiques¹. Cet article de la CDPH permet d'inclure la société dans le handicap de l'enfant, c'est-à-dire que ce n'est pas parce qu'il y a handicap qu'il ne faut pas garantir l'égalité de traitement. Ainsi, l'enfant est en situation de handicap de par ses capacités personnelles, mais il peut l'être, d'autre part, par l'attitude de la société envers lui.

¹ Définition : Désigne une personne n'ayant pas de Trouble du Spectre de l'Autisme. Le terme est utilisé à la place de *normal*. Récupéré le 12 juin 2021 de <http://www.psychomedia.qc.ca/lexique/definition/neurotypique>

A cela s'ajoute l'article 23, al. 1 de la Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant (CDE) qui indique que les Etats Parties doivent favoriser l'autonomie des enfants et faciliter leur participation active au sein de la vie de la société. Cette explication mélange les deux aspects du handicap déjà mentionnés plus haut. Premièrement, la Suisse se doit d'encourager l'enfant à se développer avec ses capacités afin d'acquérir une meilleure autonomie. Deuxièmement, le pays doit rendre la vie au sein de la société et la vie en communauté le plus accessible possible aux personnes en situation de handicap.

D'ailleurs, la vie en communauté peut se traduire par le cercle scolaire. Notre pays, adhérant à la Convention de l'ONU du 13 décembre 2006 relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), doit faire en sorte que le système éducatif assure une insertion scolaire et fournisse des solutions d'éducation comme la non-exclusion des enfants handicapés ou encore l'accès à un enseignement primaire inclusif (CDPH, Art. 24, al. 1, 2a-b). Pour parvenir à répondre à cette exigence, la loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées, appelle les cantons à faire de même, c'est-à-dire qu'ils doivent « *[veiller] à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques.* » (LHand, art. 20, al.1) et ils doivent favoriser leur intégration à l'école régulière par une scolarisation adaptée et adéquate (LHand, Art. 20, al. 2).

En somme, il est possible d'intégrer un enfant en situation de handicap dans une école ordinaire, en s'adaptant à ses capacités et en mettant tout en œuvre pour que son environnement lui permette d'être intégré dans la vie scolaire ordinaire. Pour accompagner au mieux ces enfants, « *[la] Confédération peut mettre sur pied des programmes destinés à améliorer l'intégration des personnes handicapées dans la société* » (LHand, art. 16, al. 1), notamment par des programmes en lien avec la formation. (LHand, Art. 16, al. 2).

2.1.2 Lois concernant la pédagogie spécialisée dans le canton de Fribourg

En plus de ces lois internationales et fédérales, notre démocratie permet à chaque canton d'avoir ses propres lois. Les lois fédérales comme la LHand servent de base pour les cantons, puis, c'est à eux de préciser leur cadre juridique. Ce sont par exemple aux cantons de mettre sur pied des programmes pour favoriser l'intégration des enfants en situation de handicap au sein des écoles ordinaires. Ces lois définissent en particulier l'enseignement spécialisé. Etant donné que le canton de Fribourg a été choisi pour analyser l'intégration des enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires, il sera ici question du cadre légal fribourgeois en la matière.

Il a été mentionné plus haut que la LHand appelle le canton de Fribourg à dispenser un enseignement de base adapté à chaque enfant, ce que mentionne la loi du 09 septembre 2014 sur la scolarité obligatoire (Loi scolaire, LS - FR) à l'art. 33, al. 1 concernant les droits des élèves. Les enfants en situation de handicap ont donc le droit à une intégration scolaire en école ordinaire et également à un enseignement adapté à leurs besoins particuliers, cet enseignement est défini dans la loi du 11 octobre 2017 sur la pédagogie spécialisée (LPS – FR). Son but est de « *favoriser l'autonomie, l'acquisition de connaissance, le développement de la personnalité et l'ouverture à autrui des enfants et des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers* » (LPS, Art. 2, al.1). La pédagogie spécialisée reprend donc les éléments de la définition du

handicap faite par la LHand et tente de remédier, ou du moins d'amoindrir, le handicap de l'enfant par des mesures appropriées.

Selon la loi du 09 septembre 2014 sur la scolarité obligatoire (Loi scolaire, LS - FR), ces mesures de soutien se traduisent par du soutien pédagogique adéquat, individuel ou en groupe qui peuvent également être présentées sous forme d'organisation particulière de l'enseignement. De plus, comme l'indiquent déjà la CDPH et la LHand, les solutions intégratives sont préférables aux autres, tout en veillant au bien-être de l'élève, et en tenant compte de l'environnement et l'organisation scolaire. (LS, Art. 35, al. 1, 3). En d'autres termes, un enfant en situation de handicap se voit être intégré de préférence dans une école ordinaire et est soutenu par un enseignement personnel ou en groupe, pour autant que l'enfant et sa classe soient d'accord avec ce fonctionnement. De façon plus concrète, la loi du 11 octobre 2017 sur la pédagogie spécialisée (LPS – FR) prévoit différentes prestations de soutien, comme des mesures d'aide ordinaires ou des mesures d'aide renforcées (LPS, Art. 6, al. 1, 2a). Ces deux types de mesures se distinguent par l'importance du dispositif mis en place pour l'élève. La première demandera un soutien scolaire plus faible que la seconde.

2.1.3 Le handicap selon le Processus de Production du Handicap

Jusqu'à présent, il a été question de définir le handicap par le biais des lois internationales et suisses. En résumé, le handicap se définit par le fait qu'une personne soit limitée dans sa vie quotidienne en raison de ses capacités restreintes, quelle qu'en soit la cause. A cela s'ajoutent le regard et l'attitude d'autrui qui peuvent jouer un rôle dans l'accentuation ou la diminution du handicap, de par l'intégration qu'il offre à la personne en situation de handicap. Cette dimension "environnementale" va être un point clé du modèle du handicap selon le Processus de production du handicap (PPH).

En effet, le PPH est une approche qui a émergé dans les années 1970 grâce à des personnes en situation de handicap qui ont mis en évidence l'importance du facteur environnemental dans le handicap. « *Pour la première fois, c'est le contexte social, économique, architectural, idéologique qui est désigné comme étant la source fondamentale du handicap.* » (Fougeyrollas, 2018, p. 32). Ainsi, cette nouvelle approche du handicap ne présente plus la personne comme seule responsable de son handicap et démontre qu'il n'est pas éternel et statique. En d'autres termes, le PPH permet, dans un premier temps de distinguer déficience et handicap, puis, de comprendre que le handicap varie en fonction de l'environnement. Une personne en situation de handicap peut tout à fait accomplir les tâches de la vie quotidienne et présenter peu, voire aucune difficulté dans son activité mais un changement dans son environnement peut la mettre en difficulté et à nouveau la mettre en situation de handicap. Donc « *Le handicap devrait toujours être défini comme étant une situation de handicap (situation d'inégalité).* » (RIPPH, 2021).

Pour mieux comprendre et détecter les dimensions qui créent une situation de handicap, le réseau international pour le PPH (RIPPH) a élaboré un modèle du développement humain qui permet d'éclaircir les interactions entre les facteurs personnels et environnementaux, qui eux, permettent de déterminer la performance de réalisation des habitudes de vie. (Fougeyrollas, 1998).

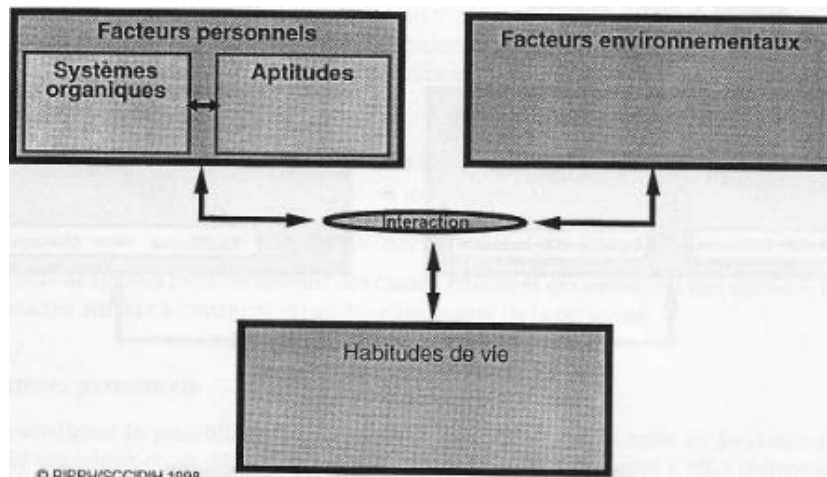


Figure 1: Modèle du développement humain (Fougeyrollas, 1998, p.8)

Dans ce modèle, les habitudes de vie correspondent à la vie quotidienne, une activité courante, comme par exemple les déplacements ou la communication (RIPPH, 2021). Les facteurs personnels se rapportent aux caractéristiques de la personne, comme son sexe ou son âge (Fougeyrollas, 1998, p. 34). Jusqu'ici, ces deux systèmes correspondent à la vision légale du handicap. Donc, une personne en situation de handicap se définit, dans un premier temps, grâce à ses caractéristiques personnelles et ce qui en est socialement attendu, c'est-à-dire que la société n'attend pas les mêmes choses d'une fille et d'un garçon, ou d'un enfant et d'un adulte.

Dans un deuxième temps, cette personne est également définie par sa capacité à mener une activité de la vie courante comme apprendre une matière à l'école. Mais pour ce faire, il faut non seulement pouvoir exécuter l'activité qui est demandée, mais également avoir des capacités corporelles. Pour ainsi dire, il faut pouvoir réfléchir à l'exercice, savoir comment le faire, mais également pouvoir écrire par un biais qui convient à l'enfant. Ces deux aspects des facteurs personnels correspondent respectivement aux aptitudes et aux systèmes organiques (Fougeyrollas, 1998, p. 9).

Toutefois, ce qui définit le mieux le modèle du PPH, ce sont les facteurs environnementaux. Ceux-ci se réfèrent au contexte de la société ou à son organisation (Fougeyrollas, 1998, p. 35), par exemple l'attitude de l'enseignante et des camarades, l'adaptation de l'accès à la classe par le biais d'un ascenseur notamment.

Plus précisément, selon ce modèle du PPH, le handicap survient lorsqu'il y a un déséquilibre entre facteurs personnels, facteurs environnementaux et habitudes de vie. Le handicap est un grand système avec plusieurs sous-systèmes, comme le représente le modèle du Processus de production du handicap. Les compétences et les capacités de la personne en situation de handicap lui sont connues, elle tente d'y remédier en mettant tout en œuvre pour acquérir une plus grande autonomie. Quant à l'environnement, lorsqu'il est connu et apprivoisé, il n'accentue pas le handicap mais lorsque l'imprévisibilité ou l'inconnu du milieu s'immisce dans la vie de la personne, alors il créera un déséquilibre qui la mettra ainsi en difficulté.

Par la suite, en 2010, ce modèle de développement humain – PPH a été amélioré.

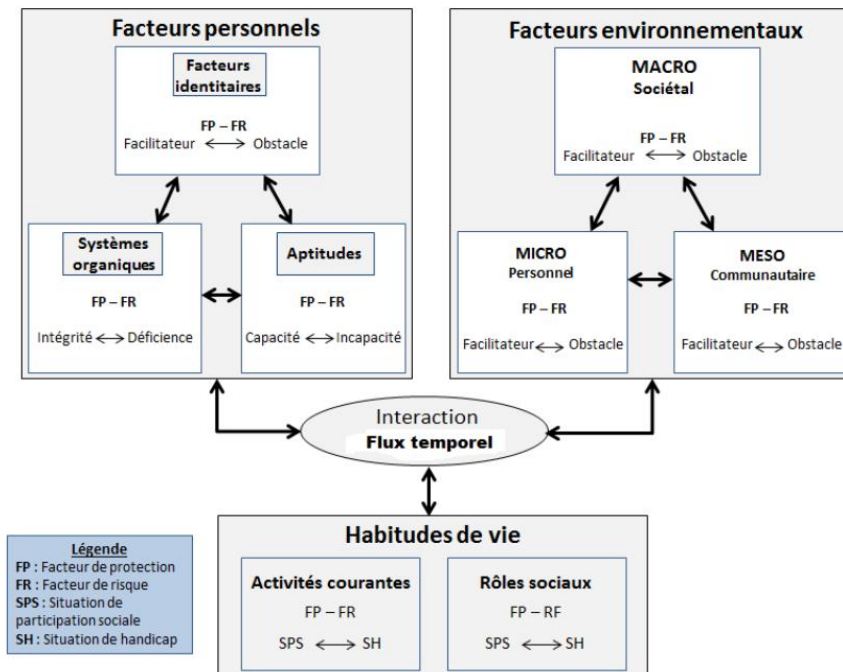


Figure 2: MDH-PPH bonifié (2010), (RIPPH 2021)

La différence notable entre l'ancien modèle et celui-ci se situe dans les facteurs causant le handicap. Les facteurs de risques sont, cette fois-ci, mentionnés dans chaque système, et pas uniquement dans les facteurs personnels comme présentés dans le modèle de 1998. Cela diminue donc davantage la responsabilité du handicap sur la personne.

Que signifie « facteur de risque » ? Il s'agit d'« un élément [...] susceptible de provoquer une maladie, un traumatisme ou toute autre atteinte à l'intégrité ou au développement de la personne. » (Fougeyrollas, 1998, p. 11). En d'autres termes, toute situation qu'un individu peut rencontrer dans son quotidien peut engendrer un problème ou en tout cas rendre l'accomplissement d'une habitude de vie difficile.

A l'autre extrémité, nous retrouvons les facteurs de protection. Ce sont des ressources qui encouragent la capacité d'adaptation. Ils les protègent contre les facteurs de risques (CCNDS, 2021). Plus simplement, il s'agit de toute situation rendant la réalisation d'une habitude de vie plus simple et facile.

Ces facteurs de protection et de risque se présentent sous différentes formes en fonction de chaque système.

Au niveau des facteurs environnementaux, ceux de protection sont présentés comme un facilitateur. Ce concept correspond à un facteur environnemental qui va encourager la réalisation des habitudes de vie qui sont en lien avec les facteurs personnels de l'individu. A l'opposé, les facteurs de risques représentent des obstacles. Cela veut dire qu'un facteur environnemental va nuire à la réalisation des habitudes de vie lorsqu'il est en interaction avec les facteurs personnels (RIPPH, 2021).

Pour le système des facteurs personnels, et plus particulièrement les systèmes organiques, on parlera d'intégrité ou de déficience. L'intégrité correspond à un système organique qui n'a subi aucune dégradation, alors que la déficience consiste en une dégradation légère, modérée ou considérable (RIPPH). Au sein du système des aptitudes d'une personne, nous retrouvons la capacité et l'incapacité.

« La capacité d'une personne désigne les aptitudes et les compétences à mobiliser des ressources qui lui permettent de réaliser des activités. » (CTREQ, 2013) Donc, à l'inverse, une incapacité implique des difficultés à mobiliser des ressources.

Pour terminer, le système des habitudes de vie se compose de situations de participation sociale, qui correspond aux facteurs de protection et de situations de handicap, désignant les facteurs de risque. Les situations de participation sociale indiquent la réalisation des habitudes de vie en interaction avec les facteurs personnels et environnementaux. Par contre, les situations de handicap veulent dire qu'il y a des difficultés dans ces réalisations. (RIPPH)

En résumé, le nouveau modèle de 2010 met moins l'accent sur la responsabilité individuelle concernant les facteurs de risques, puisque ceux-ci sont présents dans tous les systèmes. Rappelons que chacun d'entre eux est en perpétuelle interaction avec les autres systèmes. C'est le mélange des facteurs de protection et les facteurs de risques qui indique le niveau de handicap que la personne vit dans un temps donné.

2.2 PEDAGOGIE SPECIALISEE ET INTEGRATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP

En première partie de ce cadre théorique, nous avons défini ce qu'est le handicap selon diverses lois. Celles-ci expliquent différents concepts et programmes à mettre en place, afin de favoriser la participation active des personnes en situation de handicap au sein de la société, comme peut le mentionner la Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant (CDE).

2.2.1 L'intégration scolaire au cœur de la pédagogie spécialisée

Selon la loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand), la participation active, dans le milieu scolaire, se traduit par l'encouragement à l'intégration à l'école régulière. Cette intégration peut se définir comme « *ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal.* » (COPEX, 1976, cité par Doré, 2001, p. 2).

L'intégration scolaire vise donc à accueillir un enfant en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire avec des enfants sans handicap, et ainsi lui faire vivre une scolarité aussi proche que possible de l'ordinaire. Pour parvenir à une telle intégration, certaines conditions doivent être remplies. Par exemple, il faut que cette dernière corresponde aux capacités de l'élève en difficulté et qu'elle facilite ses apprentissages ou son intégration sociale, sans pour autant le mettre dans une position de contrainte, ni mettre en difficulté les autres élèves. (Trépanier & Paré, 2010)

Dionne et Rousseau (2006) présentent ces conditions sous une forme différente de celles de Trépanier et Paré. Elles indiquent qu'il peut y avoir quatre niveaux distincts d'intégration scolaire. Ceux-ci permettent une plus grande flexibilité dans l'accueil des enfants en situation de handicap.

En parcourant le tableau de Dionne et Rousseau, nous pouvons constater que l'intégration scolaire fribourgeoise relève du niveau 3. Intégration pédagogique et du niveau 4. Intégration administrative. Cela se justifie par le fait que, par exemple, la Convention de l'ONU du 13 décembre 2006 relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) demande notamment à ce que les enfants en situation de handicap puissent avoir une insertion scolaire. De plus, la loi du 09 septembre 2014 sur la scolarité obligatoire (Loi scolaire, LS - FR) propose la même loi scolaire de base.

<i>Niveaux d'intégration</i>	<i>Exemples ou description</i>
1. <i>Intégration physique</i> (les élèves intégrés fréquentent la même école).	La classe spéciale est intégrée dans l'école de quartier.
2. <i>Intégration sociale</i> (les élèves intégrés ont des contacts avec les autres élèves, mais sont dans une classe séparée).	Les élèves utilisent les mêmes services de transport scolaire et de cafétéria, participent aux activités culturelles et sociales, etc.
3. <i>Intégration pédagogique</i> (les élèves sont intégrés dans la classe ordinaire).	Les élèves participent aux activités d'apprentissage de la classe.
4. <i>Intégration administrative</i> (les programmes et les services de tous les élèves sont régis par la même loi scolaire).	Les élèves sont inclus à tous les niveaux de l'organisation scolaire (financement, transport, services, etc.).

Figure 3: Les quatre niveaux d'intégration scolaire (Dionne & Rousseau, 2006, p.11)

Ces niveaux d'intégration montrent comment le système scolaire semble évaluer quelle intégration est préférable en fonction des besoins et des compétences de l'enfant. En somme, l'intégration scolaire concerne principalement les enfants ayant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou encore ayant un handicap léger (Dionne & Rousseau, 2006, p. 11). Dans le canton de Fribourg, le service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (SESAM) décide du type d'intégration qui vise non seulement à offrir un soutien le plus proche possible de la normalité, mais il prête également attention aux capacités de l'enfant.

Toutefois, c'est à l'enfant de faire preuve d'adaptation à son environnement et non l'inverse (Dionne & Rousseau, 2006, p. 67). Cela signifie que l'enfant est intégré dans un système dit normal mais en somme, ni le programme scolaire, ni l'environnement n'est adapté à lui. C'est à l'élève de s'adapter aux structures et pratiques existantes de l'école (Rousseau & Point, 2014, pp. 3-4).

Cette façon d'intégrer des enfants en situation de handicap par degré d'insertion répond aux exigences de la pédagogie spécialisée qui, rappelons-le, signifie qu'un enfant en difficulté a le droit d'être dans un système scolaire adapté à ses besoins, en étant le plus proche de la normalité. Cette vision de l'intégration met en avant le fait que l'enfant est handicapé et que c'est à lui de fournir l'effort, en s'adaptant au système scolaire.

En comparaison avec le PPH, nous pourrions dire que le simple fait de mélanger des enfants avec et sans déficience ne suffit pas à réduire le handicap. Plus particulièrement, insérer un enfant dans une classe ordinaire et le faire « particip(er) aux activités de la classe » comme le propose le niveau 3 du tableau de niveau d'intégration scolaire, n'est pas, à lui seul, un facilitateur optimal. En effet, « *un facilitateur correspond à un facteur environnemental qui favorise la réalisation des habitudes de vie* » (Fougeyrollas, 1998, p. 14).

Ainsi, l'intégration en comparaison de l'inclusion, comme présenté sur la *figure 4*, peut, selon certains, produire « des exclus de l'intérieur » (Rousseau & Point, 2014, p. 4). L'exclusion se réfère au fait d'être tenu à l'écart, ou encore de perdre une place au sein d'un groupe. C'est également un processus qui conduit à une rupture des liens. Elle s'oppose donc à une dynamique d'intégration sociale (Tap, 2005). Le fait que l'enfant doive s'adapter à l'école peut éventuellement le mettre dans une situation de handicap supplémentaire et ainsi le placer dans une position d'exclusion. Par conséquent, l'intégration peut être perçue comme productrice d'exclusion.

En contrepartie, il est fréquent que l'inclusion soit prise pour synonyme de l'intégration. Pourtant, il y a bien une différence significative entre les deux, comme peu le démontrer la *figure 4*. En effet, l'inclusion signifie qu'absolument tous les enfants devraient apprendre ensemble, peu importe leurs capacités. Il ne devrait y avoir aucune différence entre tous les élèves. Ainsi, l'inclusion ne met plus l'enfant dans une situation d'adaptation mais elle y met l'école. (Rousseau & Point, 2014). Ce fonctionnement développe auprès des enfants en situation de handicap, un sentiment d'appartenance et d'acceptation de tous, puisqu'il y a une forme d'égalité de traitement. Autrement dit, la pédagogie est adaptée dans le but de soutenir les élèves

(Lacroix & Potvin, 2009). Pour qu'elle soit adaptée de façon responsable, Dionne et Rousseau (2006, p. 68) proposent divers critères de réussite : « 1. Considérer prioritairement les besoins de l'élève quant au choix de son placement, 2. Prévoir du temps pour la planification et pour la collaboration entre les enseignants, 3. Fournir une formation continue à tout le personnel, 4. Évaluer les interventions d'une manière constante et 5. Répartir adéquatement les ressources humaines. ». La démarche de cette pédagogie inclut donc de nombreux aspects comme une formation continue pour les enseignants, une planification et des ressources humaines, ce qui n'est pas le cas dans une pédagogie intégrative qui se concentre uniquement sur l'enfant et ses capacités.

Ainsi la Suisse, et plus précisément le canton de Fribourg se rapproche de la vision intégrative, puisqu'il s'agit d'insérer l'enfant à besoins éducatifs particuliers au sein d'une classe dite ordinaire, dans la mesure où ses capacités cognitives et son adaptation permettent une telle démarche. Pour se référer à la *figure 3*, comme présenté plus haut, nous pouvons dire que le cercle scolaire fribourgeois cherche à se rapprocher au mieux des niveaux d'intégration 3 et 4, c'est-à-dire que les enfants sont insérés dans une classe ordinaire, en les faisant participer aux activités d'apprentissage de celle-ci. Le canton tend à avoir une loi scolaire commune grâce à la LS et à la LPS.

2.2.2 Les enseignants, acteurs de l'intégration de l'élève en difficulté

Dans la présentation de l'intégration, il a été question de voir le point de vue unique de l'élève ; mais est-il le seul acteur dans son insertion ? Rousseau et Point (2014) ont souligné que c'est à l'élève en difficulté de s'adapter à son environnement dit « normal ». L'école aurait-elle tout de même un rôle à jouer dans l'intégration de ces

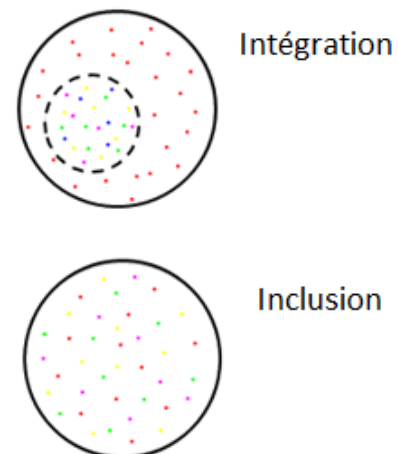


Figure 4: Graphique d'intégration et inclusion (CSPS, s.d.)

enfants ? Les professionnels pédagogiques ne doivent-ils pas, tout comme l'enfant en situation de handicap, s'adapter à cette démarche d'intégration ?

Du point de vue du système scolaire intégratif, il leur est demandé d'intégrer ces élèves au sein de leur classe. Ils ont donc un rôle à jouer dans cette démarche. Selon Benoit (2016), la nature de la situation de handicap de l'enfant peut influencer les attitudes des enseignants. En effet, les professionnels accepteraient davantage d'intégrer des enfants avec un handicap léger, physique ou sensoriel, plutôt que ceux qui présentent une déficience intellectuelle, puisque les enseignants titulaires « *ne se sentent pas compétents et pas confiants.* » (Benoit, 2016, p. 45). Il faut tout de même relever que souvent, les enseignants titulaires se donnent pour rôle de fournir un cadre prosocial, c'est-à-dire un cadre d'aide et de soutien, dans la classe ordinaire et qu'ils estiment que l'enseignant spécialisé est responsable du développement académique de l'élève (Benoit, 2016, p. 81).

Néanmoins, l'expérience de l'intégration scolaire d'un élève en situation de handicap aurait un impact certain sur l'attitude des enseignants. Autrement dit, les professionnels ayant eu des élèves en difficultés ont des attitudes plus positives, puisqu'ils ont eu l'opportunité de développer des connaissances et compétences spécifiques à cette intégration (Benoit, 2016, p. 41). Ces attitudes positives peuvent également changer la perception des élèves concernant le handicap. Par conséquent, les comportements des professionnels ont un impact certain sur l'intégration de l'enfant (Plouffe, Couture, Massé, Bégin, & Rousseau, 2019). En poussant le raisonnement, on pourrait dire que les attitudes positives des enseignants ont un lien avec la loi sur la pédagogie spécialisée. En effet, la loi du 11 octobre 2017 sur la pédagogie spécialisée (LPS – FR) dit, entre autres, de favoriser l'ouverture à autrui des enfants et des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (LPS, art. 2, al. 1). Donc, de par de telles attitudes favorables, le corps enseignant encourage l'acceptation de la différence auprès des élèves avec difficultés ou non, mais il facilite aussi la participation active des enfants en situation de handicap au sein du système scolaire, ceci en référence à la Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant (CDE).

Afin de consolider cette intégration, la LPS prévoit des mesures d'aides ordinaires ou renforcées, pour soutenir l'enfant dans son insertion (LPS, art. 6, al. 2a). Les enseignants ordinaires peuvent ainsi prendre appui sur les enseignants spécialisés, dont le travail permet l'adaptation de l'enseignement traditionnel et rend certaines matières accessibles à l'enfant en situation de handicap. Ce soutien par des enseignants spécialisés favorise un sentiment d'efficacité et de satisfaction auprès des enseignants titulaires (Benoit, 2016, p. 43). Si le handicap de l'enfant est conséquent, la LPS prévoit le recours à d'autres ressources professionnelles, telles que l'appui d'un éducateur. Cette offre soulage l'enseignant dans son travail, ce qui lui permet d'avoir plus de temps pour encadrer les autres élèves (Ruel, Poirier, & Japel, 2015). L'éducateur a pour mission principale la socialisation et l'intégration de l'enfant dans l'école (Giuliani, 2017). Sa présence apporte alors une nouvelle dimension à la notion d'intégration, puisque non seulement le corps enseignant veille à l'intégration de l'enfant du point de vue de la scolarité et des apprentissages, mais l'éducateur pourra travailler davantage sur la socialisation et l'intégration auprès des pairs.

Avec la présence et le travail de tous ces professionnels, il devient primordial de se coordonner tous ensemble et d'uniformiser les objectifs fixés pour l'élève, afin de veiller à une intégration la plus adaptée. Pour y parvenir, une collaboration entre chacun des professionnels concernés est nécessaire, afin d'offrir des échanges d'expertise (Ruel,

Poirier, & Japel, 2015). Cette collaboration peut se faire par des rencontres hebdomadaires, qui sont particulièrement importantes lors de la création et de la mise en place du projet d'intégration de l'enfant (Ruel, Poirier, & Japel, 2015).

En résumé, les professionnels liés à l'intégration scolaire sont des éléments clés pour favoriser l'insertion d'un enfant en situation de handicap. Dans le modèle du PPH (Fougeyrollas, 1998), ils seraient intégrés aux facteurs environnementaux, puisque, grâce à son investissement, le corps enseignant favorise la diminution du handicap de l'élève. Pour y parvenir, l'acceptation et les attitudes positives de l'enseignant envers l'enfant en situation de handicap, admis en classe ordinaire, vont permettre de créer un espace favorisant l'intégration. Il fait également office de modèle auprès des enfants qui, ainsi, accueilleront mieux leur pair en difficulté. D'autre part, la création d'une collaboration entre professionnels permet une cohésion dans la mise en place de l'intégration et facilite ainsi l'adaptation de l'enfant dans son milieu.

2.2.3 La place et le rôle du parent dans l'intégration de son enfant

Lorsque l'on aborde le sujet de l'intégration scolaire, et plus particulièrement l'intégration d'enfant en situation de handicap dans une classe dite ordinaire, les recherches se focalisent principalement sur le processus et l'effet d'une telle démarche, ou alors sur l'avis des enseignants : comment ils le vivent et quelle est leur perception sur ce type de situation. Cependant, il est rare que la parole soit donnée aux parents. Comment vivent-ils l'intégration de leur enfant ? Quelle place ont-ils dans ce processus ? Ont-ils, comme les enseignants, un rôle à jouer auprès de leur enfant ? Est-ce que, comme le présentent Plouffe, Couture, Massé, Bégin et Rousseau (2019), les attitudes positives ou non des parents face à l'intégration en classe ordinaire ont un impact sur la réaction de leur enfant face à la situation ?

Selon Beauregard (2006), les parents se définissent comme étant au front. Ils veulent être les premiers consultés pour toutes décisions concernant leur enfant. Ils sont pour ainsi dire les premiers intervenants dans l'intégration. En étant dans cette position, ils se voient aussi comme le lien entre les professionnels qui interagissent avec leur enfant. A cela s'ajoute que certains parents se donnent également pour rôle de sensibiliser l'école à l'intégration. Pour poursuivre dans cette dimension, plus de la moitié d'entre eux s'attribuent un rôle, comme la dimension de « communication foyer-école », c'est-à-dire qu'ils informent « *les enseignants sur les caractéristiques de leur enfant, participe[nt] au plan d'intervention, fourni[ssent] des rapports ou des évaluations médicales, etc.* » (Beauregard, 2006, p. 554). Pour ainsi dire, les parents tentent, comme peut le présenter la CDE, de faciliter la participation active de l'enfant au sein de la société et plus particulièrement dans le système scolaire ; ceci en fournissant le plus d'informations possibles au sujet du jeune élève en situation de handicap.

Lesain-Delabarre et Garel (1998) confirment cette idée en indiquant que les parents se battent pour faire tout leur possible, en mettant tous les atouts de leur côté dans le but de rendre l'intégration la meilleure qui soit, « *c'est-à-dire faire en sorte qu'il puisse pallier au mieux ses difficultés pour mener à bien des apprentissages suffisamment ambitieux, pour développer une personnalité épanouie et pour s'intégrer dans la société* » (Lesain-Delabarre & Garel, 1998, p. 223). Nous pouvons dire que l'investissement des parents et leur volonté d'être des pionniers dans l'intervention auprès de leur enfant se réfèrent aux facteurs environnementaux du PPH. Les parents

cherchent à organiser le système scolaire, en étant le plus précis dans la passation d'informations et la recherche de solutions.

En somme, les parents cherchent à privilégier l'intérêt supérieur de leur enfant en situation de handicap. Comme le souligne la loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand), les cantons doivent « *[veiller] à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques.* » (LHand, art. 20, al.1) En d'autres termes, il est nécessaire d'évaluer correctement les besoins de l'enfant, afin de lui apporter une aide des plus adéquate. Il s'agit pour les parents que soient recontextualisées les exigences du système scolaire et que soient relativisés les barèmes scolaires standardisés. Autrement dit, les parents souhaitent valoriser les compétences de l'élève et ne pas uniquement se focaliser sur les déficiences. Ils souhaitent que les processus d'adaptation soient mis en avant et que chacun participe à la co-construction cohérente d'un processus d'intégration (Lesain-Delabarre & Garel, 1998).

Pour aboutir à cette co-construction, les parents peuvent avoir un contact régulier avec tous les professionnels concernés, dans le but, entre autres, de sensibiliser aux problèmes-clés liés au handicap et de permettre une information mutuelle (Lesain-Delabarre & Garel, 1998). Ce principe est le même que celui utilisé par les enseignants. Le but commun de ces collaborations est de pouvoir se coordonner et fixer des objectifs identiques (Ruel, Poirier, & Japel, 2015).

Ces collaborations peuvent également avoir un autre sens pour les parents, dans l'idée où ils souhaiteraient construire des alliances pour arriver à la finalisation d'un projet. Ces ressources permettraient aux parents de lutter contre des résistances au processus, ou encore de trouver appui lors de prises de décisions importantes comme par exemple lors de transitions de niveau ou d'établissement scolaire (Lesain-Delabarre & Garel, 1998).

En résumé, les parents ont un rôle important dans l'intégration de leur enfant en situation de handicap. Le principal est de mettre tout en œuvre pour faciliter l'intégration et l'insertion dans la société, et plus particulièrement dans le système scolaire. Pour y parvenir, ils vont être le plus précis et le plus exhaustif possible dans la passation d'informations et s'investir dans la collaboration avec tous les professionnels qui entourent leur enfant. Ils ont également un rôle de sensibilisation à la différence et d'acceptation de celle-ci au sein du monde scolaire.

3 Intégration scolaire en école ordinaire : l'expérience des parents d'enfant en situation de handicap

3.1 PROBLEME ET QUESTION DE RECHERCHE

Tout au long du cadre conceptuel, nous avons pu mettre en lumière ce en quoi consiste l'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap en classe ordinaire dans le canton de Fribourg. Premièrement, nous avons pu constater que cette pédagogie spécialisée est relativement récente. En effet, la loi sur la scolarité obligatoire est entrée en vigueur depuis l'année 2014. Cette loi a pour but de « *[permettre] à chaque élève d'accéder, au terme de la scolarité obligatoire, aux filières de formation post-obligatoires, de s'intégrer dans la société, de s'insérer dans la vie professionnelle et de vivre en harmonie avec lui-même ou elle-même et autrui.* » (LS, art. 3a1.5). Ainsi, elle met en avant le fait que chaque enfant a droit à une scolarité lui permettant de s'accomplir en tant que personne afin d'être intégré dans la société.

De son côté, en 2017, la loi sur la pédagogie spécialisée va venir spécifier et préciser ce à quoi les enfants ont droit et plus particulièrement les enfants à besoins spécifiques. Cette loi a donc pour but de « *favoriser l'autonomie, l'acquisition de connaissance, le développement de la personnalité et l'ouverture à autrui des enfants et des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers* » (LPS, Art. 2, al.1). La LPS vise également à proposer la meilleure adaptation possible de l'environnement de prise en charge et de la scolarité (LPS, Art. 2, al.2). Ainsi, il a été constaté que cette pratique s'introduisait de plus en plus dans la normalité de la scolarisation des enfants en situation de handicap, ce type d'intégration est toujours plus favorisé. Plusieurs enseignantes ont souligné qu'elles avaient, de façon plus fréquente, des élèves dans leur classe qui demandent un soutien particulier.

Ainsi, nous pouvons nous questionner sur la manière dont ce système fonctionne et s'il s'organise correctement. Selon la loi sur la scolarité obligatoire (LS), ces mesures d'aide particulière se traduisent par du soutien pédagogique approprié, c'est-à-dire une aide individuelle ou en groupe qui peut également être présentée sous forme d'organisation particulière de l'enseignement. De façon plus concrète, la LPS présente les prestations de soutien, comme des mesures d'aides ordinaires (MAO) ou des mesures d'aides renforcées (MAR) (LPS, art. 6, al. 1, 2a). Elle propose également « *les mesures de logopédie, de psychologie et de psychomotricité, appelées mesures péda-go-thérapeutiques ; les soutiens spécialisés dispensés par des centres de ressources notamment pour les handicaps visuels ou auditifs (MAR) ; l'accompagnement d'un ou d'une élève par un ou une auxiliaire de vie dans le soutien non pédagogique (MAR).* » (Art. 6, al. 2). Cette intégration requiert un grand nombre de professionnels, non seulement des professionnels de l'enseignement, mais également des professionnels thérapeutiques et externes.

Cependant, une question reste en suspens : comment les parents gèrent et vivent-ils cette nouvelle norme de l'intégration scolaire en classe ordinaire ? La littérature montre que, dans la scolarité ordinaire, les parents sont fréquemment perçus par le corps enseignant comme démissionnaires ou peu adéquats dans le soutien apporté à leur enfant et au corps enseignant. Asdih (2012, p. 36) souligne que « *Malgré les enjeux communs de réussite, les relations avec les parents sont qualifiées de : « dialogue impossible » (Montandon et Perrenoud, 1987), « malentendu » (Dubet, 1997), « contentieux » (Gayet, 1999), « différend » (Périer, 2005), « partenariat obligé »*

(Guigue, 2010). A cela s'ajoute parfois le manque d'investissement, « *comme l'absence des parents aux réunions ou leur peu d'investissement dans l'école* » (Asdih, 2012, p. 42). Mais qu'en est-il des parents confrontés à cette intégration ? Comment vivent-ils cela ?

Selon Beauregard (2006), les parents se définissent comme étant au front. Ils veulent être les premiers consultés pour toutes les décisions concernant leur enfant, ils sont pour ainsi dire les premiers intervenants dans l'intégration. Cela se justifie par le fait qu'ils connaissent particulièrement bien les caractéristiques de leur enfant et les besoins qui découlent de leur handicap. Ainsi, les parents fournissent le plus d'informations possibles au sujet de leur enfant (Beauregard, 2006).

Contrairement à des parents d'enfants ordinaires, ceux d'enfants à besoins particuliers seraient donc grandement investis dans le bon déroulement de leur scolarité. Pour ce faire, ils veillent « *[au] bien-être de leur enfant et son soutien affectif et, d'autre part, [ils donnent l'appui] au travail pédagogique des enseignants en s'assurant notamment que les leçons et les devoirs sont effectués.* » (Beauregard, 2006, p. 554). Ils soutiennent ainsi leur enfant dans sa scolarité depuis la maison mais il est fréquent qu'ils soient également le pivot de tout ce qui concerne le jeune puisqu'ils se voient aussi comme le lien entre les professionnels qui interagissent avec leur enfant. (Beauregard, 2006). Lesain-Delabarre et Garel (1998) confirment cette idée en indiquant que les parents se battent pour faire tout leur possible en mettant tous les atouts de leur côté dans le but de rendre l'intégration la meilleure qui soit. Ils cherchent à privilégier l'intérêt supérieur de leur enfant.

Cependant, tous ces efforts fournis par les parents ne suffisent pas toujours à atteindre une intégration. En effet, ils ont parfois « *bien des difficultés à faire valoir leur droit et leur point de vue. Ils s'estiment trop souvent dépendants de la plus ou moins bonne volonté de leurs interlocuteurs.* » (Lesain-Delabarre & Garel, 1998, p. 231)

On le voit, le cadre légal qui régit l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap est relativement récent. S'il est très explicite sur le fonctionnement de l'intégration en école ordinaire, sur les mesures à disposition et sur le rôle des différents professionnels impliqués, force est de constater que les parents en sont absents. Pourtant, ils jouent également un grand rôle dans l'intégration scolaire de leur enfant et pourtant la parole ne leur est quasiment pas donnée. Comment vivent-ils cette intégration ? Quel est le niveau d'investissement qu'ils doivent fournir ? Sont-ils confrontés aux mêmes problématiques qu'un parent d'élève ordinaire ? Y a-t-il des enjeux spécifiques ? Et où se situent-ils ?

Finalement, quelle place et quel rôle le parent d'un enfant en situation de handicap estime-t-il avoir dans son intégration en école ordinaire ?

3.2 OBJECTIFS

3.2.1 Identifier si le profil spécifique de l'enfant soulève des enjeux dans l'intégration

Mon premier objectif vise à identifier si le profil de l'enfant soulève des enjeux dans l'intégration. Plus précisément, il s'agit de comprendre si le handicap ou la déficience de l'élève entrave le bon déroulement de son intégration.

Dans le chapitre 2.2.2 *Les enseignants, acteurs de l'intégration de l'élève en difficulté*, Benoit (2016) souligne que les enseignants peuvent faire une différence dans

l'intégration de l'élève en fonction de son handicap. S'il a un handicap léger, physique ou sensoriel, alors le professionnel l'accueillera et l'insérera davantage.

La réalité des classes fribourgeoises est-elle la même ? Est-ce que la nature de la situation de handicap ou la déficience de l'enfant joue un rôle dans son intégration ? Nous avons eu un point de vue des professionnels sur ce sujet mais qu'en est-il des pairs ? Font-ils également une différence dans l'accueil de leur camarade en difficulté ?

Y a-t-il des enjeux spécifiques en termes d'intégration scolaire liés à la situation de handicap de l'enfant ?

3.2.2 Comprendre comment l'organisation de l'intégration scolaire est articulée en fonction de chaque cas et comment les parents l'ont vécue

Pour ce deuxième objectif, nous allons davantage nous attarder sur la question de l'organisation qu'engendre l'intégration scolaire. En effet, il s'agit de comprendre comment cette organisation est déclinée dans chaque cas particulier et comment les parents l'ont vécue.

Dans le chapitre *2.1.1 lois concernant le handicap et l'enfant*, la loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand) explique que les enfants handicapés doivent bénéficier d'un enseignement de base adapté à leurs besoins. Cette loi spécifie également que la Confédération met en place des programmes destinés à rendre plus favorable l'intégration de ces élèves au sein de la société.

Plus tard, dans le chapitre *2.1.2 Lois concernant la pédagogie spécialisée dans le canton de Fribourg*, la loi du 09 septembre 2014 sur la scolarité obligatoire (Loi scolaire, LS - FR) précise l'idée de l'enseignement adapté en proposant des mesures de soutien qui se traduisent par une aide pédagogique individuelle ou en groupe ou encore sous une forme d'organisation particulière. Pour rendre plus clair et concret cet aspect de la LS, la loi du 11 octobre 2017 sur la pédagogie spécialisée (LPS – FR) détaille que ce soutien propose des mesures d'aides ordinaires ou renforcées.

Concernant les parents, le chapitre *2.2.3 La place et le rôle du parent dans l'intégration de son enfant*, Beauregard (2006) souligne que les parents se définissent comme étant au front. Il développe cette idée en indiquant que les parents sont investis dans l'intégration de leur enfant.

Toutes ces informations littéraires correspondent-elles à la vie que mènent ces enfants et leurs parents fribourgeois ? Comment vivent-ils concrètement toute cette intégration ?

Pour cet objectif, la question principale serait : comment vivent-ils ce processus et comment celui-ci est-il articulé en fonction de chaque cas particulier ?

3.2.3 Identifier et comprendre le vécu des parents, dans le soutien

Après avoir eu plusieurs questionnements en lien avec l'enfant en situation de handicap, il est désormais temps de venir sur le sujet des parents avec **ce troisième objectif**. Celui-ci parle d'identification et de compréhension du vécu du parent dans le soutien.

L'idée de cet objectif est de comprendre comment les parents font face à l'intégration de leur enfant dans une classe ordinaire, malgré les difficultés de ce dernier. Dans différents chapitres présentés ci-dessus, il est souvent question de leur positionnement et du rôle qu'ils se donnent vis-à-vis de l'école. En effet, dans le chapitre 2.2.3 *La place et le rôle du parent dans l'intégration de son enfant*, les parents sont présentés comme les pivots, l'élément central de la facilitation de l'intégration de l'enfant. Ils sont ainsi les premiers intervenants ou encore le lien entre tous les professionnels engagés autour de leur enfant (Beauregard, 2006).

Le but principal de leur intervention se résume par le fait qu'ils souhaitent privilégier l'intérêt supérieur de leur enfant en mettant tous les atouts de leur côté pour avoir la meilleure intégration qui soit (Lesain-Delabarre & Garel, 1998).

Cependant, nous n'avons aucune information sur comment le parent vit cette intégration au quotidien au sein du cocon familial. Qu'est-ce qu'il fait au quotidien à la maison ? Comment s'organise-t-il ? S'investit-il autant qu'un parent d'enfant ordinaire ? Comment gère-t-il la relation avec l'école ? Comment accompagne-il son enfant ? Et si son enfant vit difficilement son intégration, que fait le parent ?

« Comment gère-t-il la situation ? » synthétise bien le but de ce troisième objectif.

3.2.4 Identifier les zones de tension dans cette scolarité

Pour **ce quatrième objectif**, mon questionnement se détache quelque peu des objectifs précédents puisqu'il s'agit d'une recherche plus générale, à savoir s'il y a des zones de tension, des problématiques liées à cette nouvelle forme d'intégration. Dans le chapitre 3.1 *Problème de recherche*, nous avons relevé que ce processus de formation scolaire est relativement nouveau. En effet, les lois présentant les modalités liées à la pédagogie spécialisée sont entrées en vigueur en 2014 et 2017. Cette nouveauté laisse donc transparaître que l'on peut éventuellement rencontrer des problèmes durant le cursus scolaire d'un enfant dans cette situation. Ces problématiques peuvent certainement être d'ordre différent comme l'organisation scolaire ou privée, la collaboration entre les professionnels, etc.

Je souhaite donc identifier si l'enfant et sa famille ont connu des difficultés dues à ce système. La question qui déterminerait le mieux cet objectif est : Ce système présente-t-il des dysfonctionnements ?

4 Méthodologie

Dans ce chapitre, je vais présenter mes choix effectués afin de répondre à mes objectifs et mes questions. Pour cela, je vais décrire mon terrain de recherche, la population cible, la prise de contact, la récolte de données ainsi que les limites et perspectives de cette méthodologie.

4.1 TERRAIN, POPULATION ET ECHANTILLON

Cette recherche s'intéresse au rôle et à la place des parents dans l'intégration scolaire en classe ordinaire de leur enfant en situation de handicap.

Le principe de subsidiarité chère à la Suisse impliquait de se concentrer sur un canton, puisque le cadre légal spécifique peut varier entre ceux-ci. J'ai donc choisi le canton de Fribourg. De plus, pour avoir une certaine uniformité dans la mise en œuvre du cadre légal, il semblait important de se concentrer sur un établissement. Par conséquent, mon choix s'est porté sur un centre scolaire d'une ville fribourgeoise, qui ne sera pas nommé pour des raisons éthiques (en particulier d'anonymat).

Pour comprendre la manière dont les parents vivent ce système de l'intérieur, j'ai décidé d'interroger des parents dont l'enfant, en situation de handicap, était scolarisé dans l'établissement retenu, en classe ordinaire, avec le soutien d'un enseignant spécialisé.

De façon plus précise, quatre familles ont été interrogées. Celles-ci se distinguent de par leurs caractéristiques. Il y a des familles monoparentales, certaines composées d'une fratrie et d'autres d'enfants uniques. Les sujets principaux de ma recherche, à savoir les enfants, ont différents types de déficience. Tous les enfants sont scolarisés au niveau primaire.

4.2 PRISE DE CONTACT

Pour commencer, j'ai pris contact par mail avec le directeur d'un établissement scolaire fribourgeois afin de connaître sa disponibilité à me venir en aide, et également savoir si son école avait des enfants qui correspondaient à mes critères de recherche.

Cette personne m'a répondu favorablement et a recherché auprès de ses enseignants, différents parents qui accepteraient de participer à ma démarche. Elle a ensuite transmis ma lettre explicative (cf. annexe 1), aux parents concernés. Par la suite, ce directeur m'a transmis par mail les coordonnées des parents, afin que je puisse les contacter si je n'avais pas de réponse de leur part.

Au total, quatre familles ont répondu positivement à ma demande, suite à des échanges de SMS ou appel téléphonique. Je me suis organisée avec chacune de ces familles pour fixer un rendez-vous pour l'interview. La situation sanitaire du moment, liée à la COVID-19, a valu que je ne rencontre qu'un parent en présentiel et les trois autres ont été interrogés par le biais de visioconférence (Teams ou Whatsapp).

4.3 OUTILS DE RECOLTE DE DONNEES

Pour parvenir à trouver des réponses à mes questionnements, j'ai souhaité travailler de façon qualitative en m'intéressant à la manière dont les personnes concernées vivaient cette situation, à leur parcours. Parmi les techniques qualitatives, j'ai retenu l'entretien. Selon Aubin-Auger et al. (2008), il s'agit de recueillir des données verbales,

dans le but de parvenir à une démarche interprétative. De plus, ils ajoutent que cette façon de procéder permet de répondre aux questions de type « comment ? » ou « pourquoi ? ». En d'autres termes, la recherche qualitative a pour but la compréhension et elle permet la comparaison entre la réalité et celle de la littérature. Dans mon cas, il s'agit de comparer ce que j'ai pu découvrir au travers des ouvrages et des articles, et de connaître la réalité des faits du point de vue des parents. Etant donné que la parole est peu donnée aux parents d'élèves en difficulté, ces entretiens me permettent également de compléter ma théorie, de répondre à mes questions en suspens et à ma question de recherche.

En accord avec cette méthode qualitative, l'entretien, et plus précisément l'entretien semi-directif, me semblait être la meilleure façon d'aborder ce recueil de données. « *L'entretien semi-directif est donc une conversation ou un dialogue qui a lieu généralement entre deux personnes. Il s'agit d'un moment privilégié d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise du profane et du chercheur.* » (Imbert, 2010, p. 25). Pour parvenir à ce type d'entretien, il est important d'avoir un fil rouge. Dans ce cas-ci, j'ai élaboré une grille d'entretien (cf. annexe 2) avec des questions qui ont fait office de guide. « *L'entretien est structuré par le chercheur qui construit un guide d'entretien à partir d'éléments issus d'une enquête exploratoire.* » (Imbert, 2010, p. 26). Cependant, comme le terme « semi-directif » l'indique, il n'est pas impératif de suivre à la lettre, l'ordre des questions. « *[Le] chercheur adopte réellement une posture d'écoute attentive et soutenue de l'autre* » (Imbert, 2010, p. 26).

Pour créer ma grille d'entretien (cf. annexe 2), j'ai procédé en plusieurs étapes. J'ai d'abord distingué trois grandes thématiques : le parcours scolaire, l'intégration de l'enfant de son propre point de vue et le vécu des parents. Puis, j'ai construit diverses questions pour chaque thème. Celles-ci ont été élaborées en fonction des questionnements et des objectifs que j'avais préalablement fixés.

Le but principal de cette grille d'entretien était de pouvoir comprendre comment les parents vivent l'intégration scolaire de leur enfant. Pour connaître leur avis, il fallait dans un premier temps, cerner la problématique de l'enfant et ce qui l'a amené à intégrer une classe ordinaire. Puis, pour comprendre la réaction et le vécu des parents, il fallait savoir comment l'enfant a vécu et vit son intégration. C'est pourquoi, de nombreuses questions se portent sur l'enfant à travers le regard du parent. Finalement, la recherche d'informations se focalise sur les parents et donc comment ils vivent au quotidien cette scolarité.

Lors des entretiens, j'ai prévu des questions de relance pour avoir une conversation complète et rythmée, tout en laissant une bonne marge de manœuvre aux parents pour leur expression.

L'entretien semi-directif présentait plusieurs avantages pour ma recherche et ma récolte de données. Tout d'abord, comme souligné ci-dessus, le but de mes entretiens était de découvrir le vécu des parents ainsi que de leur enfant. Le meilleur moyen pour retracer leur histoire consistait à procéder par entretien semi-directif. En effet, cette façon de faire permet à la personne interviewée de pouvoir s'exprimer relativement librement, tout en restant centrée sur les sujets qui nous importent grâce aux choix de thématiques et de questions. De plus, les questions de relance nous donnent la possibilité d'approfondir les réponses partagées. Ces relances ont l'avantage également de créer une confiance entre intervieweur et interviewé puisqu'elles demandent d'écouter activement ce que le parent nous raconte afin de questionner

ses dires et demander des précisions ou encore faire des liens entre ses explications et d'autres questions.

Ensuite, cette méthode met en lumière l'avis des parents qui semblait jusqu'à présent invisible. Comme le démontre mon cadre théorique, la documentation sur l'intégration scolaire est centrée sur les professionnels, la loi, les méthodes, mais il n'y a que très peu d'informations sur ce que pensent les parents. Ainsi, mes entretiens ont permis de leur donner la parole, de révéler ce qui semble bien fonctionner pour eux mais aussi ce qui pose problème.

Puis, leur subjectivité rend le sujet de l'intégration plus concret. Leur vécu, leur histoire explicitent clairement ce que représente ce type de processus. Elle met en avant l'importance de certains éléments présents et le manque d'autres.

La multiplicité de ces interviews apporte une diversité des discours. Ce mélange permet de distinguer les points communs que chaque famille rencontre, mais aussi les singularités de chaque parcours.

4.4 ETHIQUE

Dans la présentation de cette méthodologie de travail, je n'ai cité aucun nom des parents, ni aucun lieu précis hormis le canton de Fribourg.

Cette démarche est volontaire puisque j'ai pu traiter des informations sensibles. En effet, mes questions relèvent du vécu de l'enfant et des parents. Elles ont pour but de mettre en avant les bons fonctionnements mais également les problématiques rencontrées durant toute la scolarité de l'enfant. Celles-ci sont en lien avec le processus qu'engendre l'intégration scolaire, mais elles peuvent aussi inclure des professionnels ou des parents.

A cela s'ajoute, le souhait des parents de ne pas être reconnus, afin de ne pas mettre en péril la bonne collaboration avec les partenaires, mais également dans le but de protéger leur enfant et le détail de leur histoire qui relève de la sphère privée.

5 Analyse

Dans ce chapitre, je vais présenter les données rassemblées lors de l'analyse des entretiens. J'ai séparé celle-ci en plusieurs sous-thématiques. J'ai sélectionné les sujets qui me paraissaient être les plus intéressants et les plus en lien avec mon thème de recherche et mes objectifs. Dans chaque partie, j'exposerai l'idée principale du thème avec le témoignage des différents parents et je ferai le lien avec le processus de production du handicap (PPH).

Pour rappel, j'ai interrogé quatre familles, dont l'enfant en situation de handicap, est scolarisé dans un établissement précis, en classe ordinaire, avec le soutien d'un enseignant spécialisé.

Ces familles sont diverses de par leur composition, puisqu'il y a notamment une famille monoparentale, mais également de par la cause qui a amené l'enfant à obtenir le soutien scolaire particulier. En effet, les quatre enfants concernés ont différentes problématiques comme, des troubles « Dys », un cancer et un trouble du spectre de l'autisme. A cela s'ajoute les différents niveaux scolaires, certains sont au début de la scolarité primaire, d'autres sont en passe d'aller au secondaire.

5.1 EXCLUSION VS INTEGRATION

A travers cette thématique, je vais présenter les situations pouvant mettre en péril l'intégration de l'enfant et celles qui la favorise, selon le point de vue des parents.

Tout d'abord, l'intégration scolaire peut avoir un impact négatif lié à la stigmatisation et à l'exclusion de l'enfant de par sa situation de handicap. En effet, le parent ayant un enfant avec une certaine lenteur dit : « *Quand elle était petite, au début c'était dur parce qu'ils (les camarades) ont parfois des paroles méchantes. On l'appelle l'escargot ou la limace, mais ça c'est vraiment quand elle était en 3-4H.* ». Un autre parent relève un autre aspect sujet à stigmatisation. La mise en place d'une intégration scolaire demande une adaptation du programme pour l'enfant mais elle demande aussi la présence de professionnels pour venir en soutien. Il dit alors : « *Il a toujours accepté facilement cette différence. Le fait qu'il ait une accompagnatrice en classe, il le sait très bien. Ses camarades, y'a pas de moqueries, ça peut arriver c'est clair mais rien de vraiment grave.* ». Comme le démontre ce témoignage, l'impact de cette présence professionnelle a une répercussion moins grande que celle du handicap. Nous pouvons, une nouvelle fois, le constater avec ce qu'un parent dit : « *Quand il y avait des jeux de balles, tout le monde disait : « Ah non je veux pas faire avec elle parce qu'on va perdre. » »*. Ces paroles se rallient non seulement à une stigmatisation mais elles font également référence à une exclusion de l'enfant.

Ensuite, j'ai questionné les parents sur les répercussions que ce processus avait sur leur famille. L'une d'elle en particulier, a pu en constater des négatives. Ce parent dit : « *Ses frère et sœur ont deux ans de moins qu'elle mais ils sont dans la même école et parfois on voyait qu'il y avait un peu de bâchage des deux petits vers elle.* » et il ajoute : « *Ses deux petits frère et sœur lui mettent régulièrement la misère. Elle n'était pas non plus aidée à la maison.* »

Ainsi, cette stigmatisation et cette exclusion peuvent mettre en difficulté l'enfant et jouer un rôle de façon positive ou négative sur l'autonomie et l'indépendance de celui-ci. Un parent l'exprime ainsi : « *Elle est capable de dire, même si souvent c'est après coup, pourquoi elle s'est mise en colère.* ». Et il complète : « *Elle est capable parfois*

de s'arrêter juste avant. De se dire, ok, là je vais sortir de la classe, je vais prendre un petit moment parce que sinon je sens que je vais passer dans le rouge. ». Ou encore : « Aujourd'hui, elle sait se rendre indépendante, elle sait dire : « voilà ! Mes frères et sœurs m'ont énervée. Maintenant je suis en colère alors je vais monter me calmer. » Elle est devenue indépendante dans sa gestion des émotions. ».

Cette prise d'autonomie peut parfois être acquise grâce à la démarche d'intégration scolaire, comme le présente ce parent : « Ça l'aide beaucoup de voir d'autres enfants, d'apprendre à se gérer seul. ». Ces apprentissages, grâce à l'immersion scolaire, peuvent aboutir à une évolution positive d'indépendance comme un second parent le dit : « Maintenant on a pas de problème. La douche : toute seule. Le brossage des dents : toute seule. S'habiller : toute seule. ». Nous pouvons donc constater que cette autonomie est particulièrement présente chez beaucoup d'enfants pour les tâches de la vie quotidienne. Cependant, un parent relève tout de même que : « Les devoirs avec ma fille jusqu'à l'année passée, j'étais à côté d'elle. ».

Si nous reprenons le modèle de développement humain (MDH) du PPH, voici ce que nous pouvons constater :

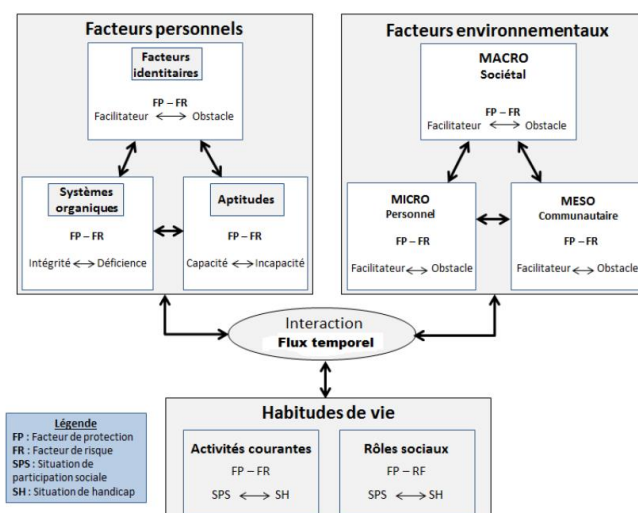


Figure 5: MDH-PPH bonifié (2010), (RIPPH 2021)

Des facteurs environnementaux qui concernent le système « Communautaire » en interaction avec les facteurs personnels de chacun des quatre enfants vont se trouver en situation de déséquilibre et accentuer ainsi la situation de handicap de l'enfant. Cela s'explique par le fait que les facteurs identitaires de l'enfant, notamment, la lenteur, le besoin d'avoir un soutien scolaire par la présence d'un professionnel ou encore les difficultés sociales des enfants vont créer un déséquilibre et ainsi accentuer la situation de handicap de l'enfant. Ce problème va engendrer des difficultés dans les habitudes de vie et plus particulièrement dans les rôles sociaux, par exemple dans la création de relations interpersonnelles puisque ces enfants peuvent être rejetés comme pour l'un d'eux.

En contrepartie, les points positifs relevés plus haut peuvent être démontrés grâce au MDH-PPH. Les facteurs environnementaux, les systèmes « Communautaire » et « Personnel » en interaction avec le système des « aptitudes » des facteurs personnels démontrent que les élèves de l'école ordinaire permettent à l'enfant en situation de handicap de minimiser cette situation. Le fait que les enfants en difficulté se retrouvent avec leurs pairs dans un milieu ordinaire, leur donne la possibilité de gagner en autonomie et en indépendance. Ces aspects présentent les « activités courantes » comme étant des situations de participation sociale.

5.2 LES PROFESSIONNELS

Lorsque j'ai questionné les parents sur ce qui a été mis en place pour l'intégration de leur enfant, le sujet des professionnels est revenu fréquemment et plus particulièrement les enseignants. Je vais donc exposer différentes thématiques que j'ai pu relever sur les agissements de ceux-ci.

Tout d'abord, j'ai interrogé les parents sur les mesures mises en place, ainsi que les démarches que cela engendre. Ils m'ont expliqué que les demandes prenaient du temps et que parfois les mesures s'appliquaient uniquement à partir de l'année scolaire suivante comme ce parent le mentionne : « *Donc elle est restée jusqu'à la fin de la 3H sans aide, vu que la demande commençait pour le mois d'août pour la 4H.* ». Par conséquent, cette situation laisse les enseignants, eux aussi, sans aide pour une durée déterminée. Cela amène certaines conséquences, parfois négatives, comme le relève un parent : « *Elle est rentrée à midi de l'école en pleurs et elle m'a dit : « je veux plus aller à l'école ! Ma maitresse, elle comprend pas.* » ». Et il ajoute : « *Elle était privée de récré parce qu'elle était lente.* Et sa prof lui a dit : « *Ça va pas, t'es vraiment trop lente* ». Et ma fille lui a répondu : « *Mais vous savez si je suis lente c'est à cause de ma maladie.* ». Et la maitresse lui a répondu : « *Je pense pas que c'est à cause de ta maladie que t'es lente.* » ». Certains enseignants se trouvent dans des situations telles qu'ils ne peuvent aboutir à des suggestions comme : « *La maitresse nous a clairement dit c'est elle ou moi.* », ce que révèle un parent.

Ensuite, les parents ont pu me faire part de l'ouverture d'esprit des enseignants concernant la qualité de l'intégration de leur enfant. Certains se montrent plus réticents que d'autres face à certaines aides. L'un des parents met en avant l'importance de la relation en disant : « *Je vous cache pas que cet accompagnement dépend aussi beaucoup de l'enseignante. Aussi le contact qu'elle arrive à lier avec l'enfant.* ». Ainsi, certains enseignants peuvent être peu à l'aise avec ce processus comme l'indique deux des quatre parents interrogés. L'un d'eux dit : « *J'ai senti la maitresse un peu fébrile, un peu paniquée à l'idée d'avoir un enfant qui sortait un peu des clous.* ». Ce malaise peut laisser place à une réticence face à une intégration facilitée. Un autre parent dit : « *Je veux dire même ma grande m'a raconté qu'il y a des profs qui refusent l'ordinateur.* ». Et il complète : « *Ils (les enseignants) mettent un peu les pieds au mur pour l'ordi. Pis « non, non c'est bon tu peux écrire, t'as pas besoin de prendre ton ordi.* » ». Cependant, un parent montre une facette plus positive de l'ouverture d'esprit du corps enseignant : « *Il m'a juste dit une fois, « j'aime pas ma maitresse ». Pis je lui ai dit « pourquoi ? ». « Ben parce qu'elle m'a grondé ». Je lui ai dit « ben c'est bien » parce qu'elle le gronde aussi, je veux dire, il faut pas le prendre avec des pincettes.* ».

Puis, les quatre parents ont à l'unanimité mis en lumière la bonne collaboration entre les professionnels et eux-mêmes. L'un d'eux dit : « *La maitresse j'ai déjà dû lui parler régulièrement. Donc le contact est très facile et puis l'enseignante spécialisée aussi.* ». Et un autre parent complète : « *On sait très bien qu'on va recevoir un petit WhatsApp de la maitresse qui nous dit : « Bon aujourd'hui c'est parti un peu dans le décor ». » ». Cette bonne collaboration résulte de la cohésion entre professionnels, chose qu'un parent souligne : « *Y'a une cohésion qui se fait entre l'enseignante et l'enseignante spécialisée qui a un programme. Et puis, elles sont en cohésion puis elles adaptent le cursus.* ». Et un autre dit aussi : « *Ce que j'ai vraiment beaucoup apprécié, c'est que du coup l'éduc. spé. et la maitresse se considèrent vraiment comme une équipe à elles deux.* ».*

Finalement, mes questionnements ont pu mettre en lumière les stratégies que les professionnels instaurent pour favoriser l'intégration de l'élève en difficulté. Nous avons pu voir en premier lieu, que l'intégration scolaire pouvait parfois exclure l'enfant au sein même de sa classe ou encore le stigmatiser. Le soutien apporté dans cette démarche permet de limiter ces effets, comme le dit ce parent : « *Elle (l'enseignante spécialisée) met un paravent, y'a une table dans un coin de la classe. Mais elle veut éviter justement qu'il soit mis de côté. Des fois, elle prend plusieurs enfants pour faire quelque chose, pour justement qu'il soit pas mis de côté.* ». Ou encore un autre parent exprime : « *Elle (ens. spé.) la prend maintenant en duo avec une autre petite élève qui a des soucis et elle se sentait pas toute seule.* ». Et il ajoute : « *Donc elles sont ensemble et ça c'est juste génial parce que ma fille, elle a plus ce regard, je suis la seule qui a un ordi.* ».

Le lien avec le PPH se fait de plusieurs façons. Premièrement, le système « communautaire » des facteurs environnementaux va venir perturber l'équilibre avec les facteurs identitaires et les aptitudes de certains des quatre enfants. En effet, le manque de compréhension de la maladie d'un enfant ou encore le manque d'ouverture d'esprit de l'enseignant d'une famille face aux capacités de l'élève vont davantage mettre l'enfant en situation de handicap et engendrer des perturbations dans leurs habitudes de vie. Par exemple, dans les relations interpersonnelles, le fait que le professionnel prive un élève de récréation va ainsi la stopper dans sa création et le maintien de ses relations avec ses pairs. De plus, le manque d'ouverture d'esprit peut entraver l'éducation de l'enfant puisque si un enseignant refuse l'ordinateur à un élève dans le besoin, celui-ci va alors se retrouver dans une situation de handicap et l'empêcher de poursuivre correctement son cursus scolaire.

A l'inverse, la bonne communication et la cohésion entre les professionnels ainsi que la mise en place d'un programme adapté permet de faciliter l'intégration de l'enfant. Ces facteurs environnementaux « communautaire » et « personnel » sont en interaction avec les aptitudes et les facteurs personnels de l'enfant. Par conséquent, ces interactions positives vont favoriser les situations de participations sociales du fait que les enseignants sont attentifs à ce que l'élève ne soit pas exclu en intégrant d'autres enfants dans certains apprentissages ou encore en adaptant le programme pour l'enfant en situation de handicap. Ces aspects positifs ont des répercussions sur l'éducation de l'enfant ainsi que sur sa vie communautaire et ses relations personnelles. Celles-ci seront encouragées grâce au soutien des professionnels.

5.3 LES PARENTS

Après avoir abordé le sujet de l'intégration scolaire en tenant compte de la vision de l'enfant, je me suis intéressée au vécu des parents dans tout ce processus. J'ai pu relever trois rôles importants qui les impliquent : l'investissement personnel, l'organisation et les réajustements.

Dans un premier temps, plusieurs parents ont relevé que s'occuper d'un enfant présentant un handicap et s'intégrant dans une classe ordinaire demande un certain investissement de leur part. Un parent dit : « *Je dirais que ma relation n'a jamais changé avec mon fils mais pour moi c'est une grosse énergie à fournir.* ». Un autre parent va dans le même sens en disant : « *Je me dis souvent que j'ai de la chance d'être maman au foyer. Parce que c'est un investissement, je veux dire c'est énorme.* ». Cet engagement peut avoir divers sens et concerne différents aspects du soutien qu'apportent les parents. Par exemple, l'un d'eux dit : « *On a fait pas mal de*

choses, j'ai été sur une méthode Tomatis. On a essayé un peu un tas de choses, en médecine complémentaire je dirais pour l'aider. ». Puis, un second parent explique qu'il est venu en aide à leur enfant pour l'école et dit : « Alors nous on lui fait des petites cartes, des mémos, et on va nous lui chercher des questions dans ce qu'elle doit apprendre avec la réponse. ». Il complète cette explication : « Alors c'est nous qui avons mis en place, les cartes. On en a parlé à l'école mais ça c'est vraiment de notre propre initiative. ». Un troisième parent présente un dernier aspect important à relever concernant l'investissement en disant : « Je lui fais faire du sport parce qu'il a besoin de se dépenser. A l'accueil (extrascolaire), je l'ai inscrit, j'ai pas trop les moyens en privé mais à l'accueil je l'ai inscrit pour la musique. ». Ainsi, les parents mettent une grande énergie dans la facilitation de l'intégration de leur enfant, mais ce même parent nous indique bien que ces démarches demandent une grande énergie et qu'elle a également un coût qui n'est pas négligeable.

Dans un deuxième temps, en plus de fournir un investissement conséquent de la part des parents, ils doivent également faire preuve d'organisation afin de coordonner tous les plannings et de ne rien oublier. Au départ, le processus d'intégration scolaire dans un système ordinaire est complexe. C'est ce que relève ce parent en disant : « Il y a beaucoup de démarches, je dirais beaucoup de papiers à remplir. ». Une fois que toute cette mise en place est faite, un parent explique que c'est une grande organisation au quotidien : « Il a fallu beaucoup structurer, faire des schémas, des emplois du temps sur le frigo. ». Il ajoute, que, au vu du handicap de leur enfant, « On est obligé de répéter tous les matins : « Aujourd'hui tu auras les maths, puis le français, etc. ». ». Puis, un parent raconte qu'en plus de cette organisation quotidienne, il faut également ne rien oublier. Il dit : « Parce que tout ce qu'elle, elle pense pas, c'est moi qui dois penser. ». Et il complète en racontant : « Si je lui dis pas ou que je répète pas ou que je mets pas des post-it, c'est au dernier moment le matin qu'elle prépare ses affaires. ». Toutes ces mises en lumière concernent des parents en couple, mais l'un d'eux met en avant la difficulté supplémentaire suivante : « Je suis parent solo donc c'est vrai que faire des trajets ou des choses comme ça, c'est difficile. ».

Dans un dernier temps, plusieurs parents m'ont fait part de réajustements nécessaires pour améliorer le bien-être de leur enfant. Ceux-ci peuvent avoir lieu dans différents domaines et être volontaires ou non. Un parent expose un réajustement involontaire mais qui s'avère avoir des conséquences positives : « Depuis le premier confinement je travaille plus au restaurant déjà les week-ends donc ça aide beaucoup. Parce que c'est vrai quand papa ou maman est pas là c'est toujours difficile. ». Puis, un parent parviendra à déterminer qu'il faut un changement au sein de la famille pour améliorer le bien-être et l'intégration de leur fille. Ainsi, il dit : « Notre rôle là-dessus c'était de temporiser les choses vis-à-vis de ses frère et sœur pour apprendre à ses frère et sœur à ne pas porter de jugement, à leur faire comprendre qu'elle était un petit peu différente. ». Pour terminer, un dernier réajustement a été nécessaire au sein d'une famille mais pour une raison encore différente des deux dernières présentées. Ce parent dit : « Là, elle va rentrer au CO, il faut que je lui donne de l'autonomie. ».

Nous pouvons donc constater que les parents ont un rôle conséquent dans la démarche d'intégration scolaire. Ils doivent se montrer investis en étant organisés, et cherchant des solutions pour venir en aide à leur enfant et parfois changer des situations pour les améliorer. L'intégration scolaire, dans leurs cas, passe par le bien-être de l'enfant.

Jusqu'à présent, nous avons constaté que du point de vue du modèle de développement humain, l'école présente des obstacles et également des facilitateurs

dans l'insertion de l'élève en difficulté. En résumé, il y a déséquilibre dans certains aspects et rééquilibres pour d'autres.

En ce qui concerne les parents, la situation est quelque peu différente puisqu'ils vont chercher à garder au maximum cet équilibre. Cela s'explique par le fait que les facteurs environnementaux, ici le « communautaire », tentent de garder l'équilibre avec les facteurs personnels, c'est-à-dire, les aptitudes de l'enfant. Par exemple, les parents vont s'organiser et s'investir, notamment à l'aide de post-it ou encore la description chaque matin de la composition de la journée, pour parvenir à compenser les incapacités de l'enfant à mémoriser quand il a la piscine et ce qu'il doit prendre avec lui ou encore la difficulté à gérer le stress des changements ou de la non connaissance du déroulement de la journée. Ces deux points sont complétés par les réajustements que les parents font pour maintenir l'équilibre des systèmes par exemple en donnant plus d'autonomie à leur enfant dans le but d'anticiper le changement de rythme scolaire.

L'investissement et les efforts fournis par les parents permettent d'avoir des habitudes de vie les plus stables et les plus proches d'une normalité possible.

5.4 TRANSITION ET CONTINUITÉ

Au fil de mes entretiens, j'ai relevé un point commun à tous les parents. Celui auquel je n'avais pas pensé jusqu'à présent. Il s'agit du passage de niveaux, notamment de la 2H à la 3H et de la 8H à la 9CO. Pour ainsi dire, il s'agit du passage de l'école enfantine à l'école primaire et de la primaire au Cycle d'Orientation. Ces moments sont des moments de transition pour tous les enfants. Toutefois, dans les situations qui nous intéressent, la transition peut être perçue comme un perturbateur important de l'équilibre entre les différents systèmes. Comme peu de continuité existe (par exemple au travers de l'enseignant spécialisé), ces transitions semblent apparaître comme des moments de rupture, de risque, qui mettent en péril la situation de l'enfant. Voici donc les avantages et les inconvénients que représentent ces passages de niveaux.

En premier lieu, nous retrouvons la notion de transition et plus particulièrement l'idée de perte. En effet, un parent l'explique : « *Quand elle est passée de la 2H à la 3H, y'avait des changements d'établissement, de bâtiment déjà, ce qui lui fait perdre ses repères, le genre de truc qui peut la paniquer complètement.* ». Puis, un second parent complète ces paroles et dit : « *On a toujours des craintes mais c'est de perdre certains copains puis après d'en trouver d'autres.* ». Ces témoignages expriment des pertes que tout enfant rencontre durant sa scolarité mais qui ont un impact plus fort pour les enfants en difficulté. Ensuite, de façon plus spécifique à l'intégration scolaire, deux parents exposent les mêmes faits concernant l'enseignante spécialisée. L'un d'eux dit : « *Là, la transition, elle m'inquiète. Parce qu'on perd l'enseignante qu'on a, j'ai l'impression qu'il faudra tout recommencer.* ». Et un autre parent complète en disant : « *Après, le saut de la 4 à 5H a été très difficile. Au départ, ça ne s'est pas bien passé parce qu'il y a eu le changement d'enseignant spécialisé, qui n'a pas su le comprendre.* ».

Mais en second lieu, ces changements de niveau peuvent également servir de repères. Ce qu'expriment deux parents. Un des deux présente ces repères comme une continuité dans la vie sociale de l'enfant et dit : « *Alors il adore. Au début il voit plein d'enfants inconnus mais y'en a certains, ils étaient à la crèche avec, après à la maternelle.* ». Puis, le second parent explique que ces repères lui ont servi de comparaison entre les copains et leur enfant et dit : « *En 3H, on a vu ses copains qu'elle*

suivait depuis la 2H, murir, grandir, devenir des enfants et non plus des gros bébés. ». C'est ainsi grâce à cela que les parents ont pu comprendre que leur enfant était en situation de handicap.

Dans un dernier temps, les transitions de niveau scolaire sont synonymes de changement. C'est ce que de nombreux parents ont pu m'expliquer à travers leurs expériences. L'un d'eux a pu me dire : *« Alors le passage en 3H, elle l'a très mal vécu. Mais son intégration en 2H, elle était bonne mais c'était une école enfantine. En 3H, on apprend à lire, on apprend à écrire et là l'intégration a été plus difficile parce qu'on a vu un décalage de maturité. »*. Ses paroles sont argumentées par un second parent qui dit : *« Ce cap au départ a été un peu difficile, parce qu'il était pas du tout autonome. »*. La question de l'autonomie revient donc fréquemment et c'est la principale problématique que rencontrent les parents d'enfant en situation de handicap. Mais il y en a d'autres qui sont présents, comme un parent peut l'exprimer : *« Après, là on est un petit peu en souci pour le CO parce que ça sera différent. »*, *« Le rythme va augmenter donc il faut pas la lâcher maintenant non plus. »*. Puis, ce même parent expose ses inquiétudes concernant le personnel du CO et dit : *« C'est un nouveau directeur. Là j'ai un petit peu plus peur parce que d'autres parents ont des élèves dyslexiques, oulala c'est déjà pas évident de se faire comprendre, alors je me dis moi avec les séquelles qu'elle a. »*. Et, comme les transitions sont synonymes de changements, il poursuit en disant : *« On a eu un réseau la semaine passée, l'enseignante spécialisée va transmettre au CO et pis on va essayer de faire une passation justement pour expliquer. »*. Ces changements veulent donc dire que non seulement les enfants changent d'établissement, de copains et de rythme mais ils changent aussi de soutien professionnel qui les accompagne dans cette intégration scolaire.

Ces chamboulements font parties du système des facteurs environnementaux et ont un impact sur les aptitudes et les facteurs identitaires de l'enfant. Cela se justifie par le fait que les changements d'établissement, de professionnels ou encore de rythme créent des obstacles et des difficultés auprès de l'enfant en situation de handicap. Par conséquent, cela met l'enfant dans une situation d'incapacité à s'adapter rapidement au changement de rythme ou encore à se repérer dans un nouveau lieu. Mais cela souligne également les difficultés que peuvent rencontrer les professionnels sur la compréhension et la relation à créer avec l'enfant. Tous ces paramètres peuvent mettre en situation de handicap l'enfant dans ses rôles sociaux, notamment, l'éducation ou encore la vie communautaire puisque si la relation avec son enseignant spécialisé est difficile, cela met en péril ses apprentissages scolaires.

Par contre, les autres enfants inscrits, dans les systèmes « Meso », mais aussi « Micro » des facteurs environnementaux, permettent de mettre en lumière les aptitudes de l'enfant en situation de handicap, non seulement ses capacités mais également ses incapacités. Les pairs servent de comparaison pour l'enfant, cela s'explique par le fait que les facteurs environnementaux permettent de souligner les facteurs identitaires de l'élève en difficulté. En d'autres termes, les enfants de l'école ordinaire servent de comparaison pour comprendre en quoi l'enfant se trouve dans une situation de handicap. A cela s'ajoute que l'enfant peut utiliser ses capacités, donc ses aptitudes, afin d'avoir de nouveaux copains. En conclusion, le fait que l'enfant, en situation de handicap, soit dans une école ordinaire avec ses pairs, et qu'il vive un changement de rythme font que ses habitudes de vie sont mises en avant, notamment ses capacités à communiquer, à avoir une vie communautaire et des relations interpersonnelles.

6 Discussion

Jusqu'à présent, nous avons pu comprendre et constater ce que l'intégration scolaire en école ordinaire représentait au travers de littérature, puis grâce aux témoignages de parents interrogés. Il est désormais temps d'articuler théorie et terrain afin de pouvoir répondre à mes questionnements et mes objectifs posés plus haut (cf. chapitre 3).

Pour parvenir à cela, je vais reprendre objectif après objectif, en mettant en avant chaque question et y répondre grâce à mes recherches. Je commencerai par exposer les explications de la littérature puis les témoignages des quatre familles et je terminerai par répondre de façon résumée à ma question de départ.

Une fois cette partie exposée, je reviendrai sur ma question de recherche afin d'y apporter une réponse complète. Pour terminer, j'exposerai des pistes d'action pouvant déboucher de mes résultats.

6.1 OBJECTIF 1

Mon premier questionnement concernait le handicap de l'enfant. L'interrogation qui restait en suspens était la suivante : « Y a-t-il des enjeux spécifiques en terme d'intégration scolaire liés à la situation de handicap de l'enfant ? ».

Au travers du cadre théorique, nous avons constaté que les enseignants faisaient une distinction des handicaps. Benoit (2016) souligne que l'attitude des enseignants peut être influencée par la nature du handicap de l'enfant. Elle relève que les professeurs titulaires accueilleraient mieux les enfants ayant un handicap léger, physique ou sensoriel plutôt qu'intellectuel. A cela s'ajoute que « *les enseignants exprimeraient des attitudes positives envers l'intégration scolaire essentiellement lorsqu'elle concerne des élèves dont les besoins ne requièrent pas de compétences supplémentaires.* » (Benoit, 2016, p. 40).

Pour compléter, les enfants, autrement dit, les pairs de l'élève en difficulté, peuvent également être influencés par les enseignants. En effet, si ceux-ci ont une vision positive de l'intégration d'un élève en situation de handicap, alors les enfants auront également une perception plus valorisante de cette insertion (Benoit, 2016).

Puis, dans l'analyse des interviews, différents aspects sont soulignés. Dans le chapitre 5.1 *Exclusion vs intégration*, plusieurs parents relatent d'une part, la stigmatisation, voire l'exclusion que peuvent vivre leurs enfants. Par exemple, un parent soulève que l'on appelait son enfant : « l'escargot » ou « la limace » et que pour les jeux de balles, les enfants ne le voulaient pas dans leur équipe puisque, selon eux, ils allaient perdre à cause de lui. A cela s'ajoute qu'un second parent exprime une nouvelle forme de stigmatisation au sein de la famille et explique : « [...] on voyait qu'il y avait un peu de bâchage des deux petits vers la plus grande. ».

La constatation faite grâce à ces témoignages est que les pairs ont tendance à exclure l'enfant qui présente un handicap physique, que l'on peut percevoir visuellement comme une lenteur dans les gestes ou des difficultés motrices. Par contre, le handicap intellectuel, par exemple des troubles « Dys », n'est que très peu un frein dans l'intégration avec les pairs. En effet, un parent a remarqué que « *Avec ses camarades, y'a pas de moquerie* » vis-à-vis du soutien qu'apporte un professionnel.

En contrepartie, la vision que les parents ont des professionnels de l'école face à l'acceptation de l'intégration d'un élève en situation de handicap est quelque peu différente de celle des pairs. En effet, cette fois-ci les enseignants semblent montrer des réticences face au handicap du type intellectuel et peuvent parfois créer des situations d'exclusion de l'enfant. Un enfant a pu le relever : « *Je ne veux plus aller à l'école ma maitresse, elle comprend pas.* ». Cette élève faisait référence au fait que son enseignante ne parvenait pas à comprendre qu'elle éprouvait une certaine lenteur dans la réalisation des exercices et ainsi, elle privait l'enfant de récréation pour qu'elle termine son exercice. L'enseignante mettait ainsi l'élève dans une situation d'exclusion et de stigmatisation puisqu'elle ne pouvait pas se socialiser avec ses camarades.

Pour confirmer la réticence des enseignants face au handicap intellectuel, un parent a exprimé : « *J'ai senti la maitresse un peu fébrile, un peu paniquée à l'idée d'avoir un enfant qui sortait un peu des clous.* ».

Grâce à ces nombreuses informations, nous pouvons affirmer qu'il y a des enjeux en terme d'intégration scolaire en fonction de la nature du handicap. En ce qui concerne les pairs, les enfants en difficulté physique, par exemple un handicap moteur, vont être davantage stigmatisés que ceux qui présentent un handicap intellectuel. En revanche, les enseignants démontrent des difficultés à intégrer et gérer un enfant en situation de handicap intellectuel et parfois se montrent paniqués ou dans l'incompréhension.

6.2 OBJECTIF 2

Ce deuxième objectif vise à comprendre la manière dont les parents vivent ce processus et comment celui-ci est-il articulé en fonction de chaque cas particulier.

En ce qui concerne l'organisation du processus, au point 2.1.1 *Lois concernant le handicap et l'enfant*, la loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) stipule que « *Les cantons veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques.* » (LHand, art. 20, al. 1). Cet enseignement adapté se traduit par du soutien pédagogique. Il peut être individuel ou en groupe et peut également se faire sous forme d'organisation particulière, ceci, selon la loi du 09 septembre 2014 sur la scolarité obligatoire (LS, art. 35, al.1). De façon plus concrète, la loi du 11 octobre 2017 sur la pédagogie spécialisée prévoit différentes prestations de soutien, comme des mesures d'aides ordinaires ou des mesures d'aides renforcées (LPS, Art. 6, al. 1, 2a).

Du point de vue des parents, les professionnels mettent en place différentes pratiques, ceci en fonction de chaque cas. La première mise en œuvre concerne l'un des enfants. Afin qu'il ne soit pas mis de côté et qu'il puisse faire ses apprentissages de façon soutenue, « *l'enseignante spécialisée met un paravent, y'a une table dans un coin de la classe [...]. Des fois, elle prend plusieurs enfants pour faire quelque chose [...].* ». Puis, un parent explique que son enfant a besoin d'un ordinateur pour écrire, car elle ne parvient pas à le faire de façon manuscrite et l'enseignante spécialisée « *la prend maintenant en duo avec une autre petite élève qui a des soucis et elle se sentait pas toute seule.* »

Un dernier exemple concerne un troisième enfant. En effet, le parent m'a exposée le fait qu'il y avait une éducatrice spécialisée ainsi qu'une auxiliaire de vie en alternance pour soutenir son enfant, et qu'elles ont mis en place « *une petite salle à côté de la*

classe, dans laquelle, ils peuvent se mettre à l'écart, comme ça quand elle sent qu'elle est un peu borderline, elle peut d'elle-même décider de se mettre à l'écart. ».

Ainsi, dans ce processus d'intégration, nous trouvons trois enfants avec trois organisations différentes. La première, le travail en groupe, la deuxième, l'utilisation d'un ordinateur en duo et la dernière, la présence continue d'une éducatrice spécialisée ou d'une auxiliaire de vie.

Pour la deuxième partie de cet objectif, il est question du vécu des parents au travers de ces démarches d'intégration.

Selon Beauregard (2006), les parents se voient comme des pionniers. Ils veulent être les premiers consultés pour toutes décisions concernant leur enfant. Ils font tout leur possible pour rendre l'intégration la meilleure qu'il soit, ceci en mettant tous les atouts de leur côté. (Lesain-Delabarre & Garel, 1998)

Plus concrètement, les parents interrogés ont pu me décrire à quel point ce processus demande beaucoup d'énergie et d'investissement. L'un d'eux dit : *« Je me dis souvent que j'ai de la chance d'être maman au foyer. Parce que c'est un investissement. Je veux dire... c'est énorme. »*. Un autre parent confirme en disant qu'il y a beaucoup de démarches à effectuer et de papiers à remplir. Il m'explique qu'elle est contente de faire un travail dans le domaine du bureau et ainsi être à l'aise avec la paperasse.

La mise en place de l'intégration demande donc beaucoup aux parents mais par la suite, tout au long de la scolarité, les parents doivent encore fournir de nombreux efforts. Par exemple, ce parent dit : *« Si je ne lui dis pas ou que je répète pas ou que je mets pas des post-it, c'est au dernier moment le matin qu'elle prépare ses affaires. »*. Un autre parent poursuit en expliquant que l'un de leur rôle est de temporiser les choses, comme pour limiter les moqueries des frères et sœurs, et les sensibiliser à la différence.

Pour répondre à mon questionnement, tout d'abord au sujet de l'adaptation du processus en fonction de chaque cas, nous pouvons dire qu'il faut juger selon chaque besoin. Un élève ayant des difficultés à écrire se verra mettre à sa disposition un ordinateur. Un enfant ayant des difficultés d'apprentissage aura un soutien permanent de différents professionnels. A cela s'ajoute l'importance pour les enseignants spécialisés de minimiser la stigmatisation en invitant les autres enfants pour certains travaux ou encore en mettant un paravent au sein de la classe.

Puis, concernant le vécu des parents, nous pouvons souligner l'investissement que cela semble impliquer pour eux, non seulement pour la mise en place de cette forme d'intégration, mais également sur toute la durée du processus.

6.3 OBJECTIF 3

Pour poursuivre sur le sujet des parents, il est désormais question de comprendre comment ils gèrent la situation et comment ils passent à l'action.

Dans le chapitre 2.2.3 *la place et le rôle du parent dans l'intégration de son enfant*, Beauregard (2006) nous expose deux faits. Le premier est que les parents se voient comme le lien entre les professionnels qui interagissent avec leur enfant. Le second, ils cherchent à informer au maximum les enseignants de la situation de l'enfant, en expliquant les caractéristiques que représentent la situation de handicap, ou encore en fournissant des rapports et évaluations médicales. A cela s'ajoute l'investissement fourni par les parents dans l'évaluation des besoins de leur enfant, afin qu'il puisse

avoir une aide des plus efficace. Plus précisément, ils vont avoir un contact régulier avec tous les professionnels entourant l'élève, afin de sensibiliser ces derniers aux problèmes-clés liés au handicap (Lesain-Delabarre & Garel, 1998).

Dans la réalité, la majorité des parents interviennent depuis la maison. Cela se justifie par le fait qu'ils cherchent des solutions pour faciliter les apprentissages et l'intégration de leur enfant. Par exemple, le parent 4 dit : « *On a fait pas mal de choses, j'ai été sur une méthode Tomatis. On a essayé un peu un tas de choses, en médecine complémentaire je dirais pour l'aider.* » ou encore : « *Alors nous on lui fait des petites cartes, des mémos, et on va nous lui chercher des questions dans ce qu'elle doit apprendre avec la réponse.* », information partagée par le parent 2.

Répondre aux besoins de l'enfant fait partie intégrante de ce que font les parents. Ils s'investissent non seulement pour l'école et son intégration, mais également pour le bien de l'enfant. Un parent, par exemple, incite son enfant à faire du sport, afin qu'il puisse se dépenser. Un second parent lui organise sa journée de façon cadrée pour rassurer son enfant : « *Il a fallu beaucoup structurer, faire des schémas, des emplois du temps sur le frigo.* ». Cette énergie et ses solutions permettent à l'enfant d'être « *rassur[é] et du coup [il] peut se donner à fond dans ce [qu'il] fait* ». C'est ce qu'a pu m'exprimer un troisième parent.

Toutes ces mises en lumière nous aident à répondre de façon plus précise à l'objectif 3 qui, rappelons-le, était de savoir comment le parent gère la situation d'intégration.

Du point de vue de la littérature, les parents sont la pièce maîtresse du puzzle, puisqu'ils cherchent à être informés et à informer le plus possible les professionnels entourant leur enfant. Ils dépensent beaucoup d'énergie dans la recherche de solutions pour lui venir en aide. Ils s'investissent non seulement dans la facilitation des apprentissages et l'intégration scolaire, mais ils tentent de répondre également aux besoins généraux de l'enfant, comme pour le sport.

6.4 OBJECTIF 4

« Ce système présente-t-il des dysfonctionnements ? », il s'agit du dernier questionnement que comprend ce travail de recherche. En effet, l'objectif est de savoir si l'intégration scolaire telle qu'étudiée présente des problématiques ou des difficultés pour les enfants et leurs parents.

Dans la présentation du chapitre 3.2 *Objectifs*, il a été précisé que les lois fribourgeoises liées à l'intégration scolaire étaient relativement nouvelles. En effet, la loi sur la scolarité obligatoire (Loi scolaire, LS – FR) est entrée en vigueur le 9 septembre 2014. Puis, la loi sur la pédagogie spécialisée (LPS – FR) a été érigée le 11 octobre 2017. Ces lois sont donc appliquées depuis 7 et 4 ans. Cela peut, semblerait-il, laisser paraître que des ajustements peuvent encore être apportés afin que ces aspects juridiques répondent au mieux à la réalité du terrain.

La parole donnée aux parents a permis de mettre en avant une problématique commune aux quatre cursus scolaires. Le point 5.4 *Transitions et continuité*, explicite clairement ce que cela signifie. Un parent définit ce que veut dire « transition » : « *Quand elle est passée de la 2H à la 3H, y'avait des changements d'établissement, de bâtiment déjà, ce qui lui fait perdre ses repères, le genre de truc qui peut la paniquer complètement.* ». Puis, il poursuit en indiquant qu'« *en 3H, on a vu ses copains qu'elle suivait depuis la 2H, mûrir, grandir, devenir des enfants et non plus des gros bébés.* », *En 3H, on apprend à lire, on apprend à écrire et là l'intégration a été plus difficile parce*

qu'on a vu un décalage de maturité. ». Ce témoignage permet de comprendre que le changement de niveau de l'école enfantine à une école primaire creuse un grand écart entre ce que l'enfant en difficulté a pu acquérir dans le niveau précédent et ce qu'engendre le changement. L'évolution de rythme et les exigences de chaque nouveau niveau met en difficulté l'enfant.

Aux changements de bâtiment et de pairs, s'ajoute le changement d'enseignante spécialisée. Cela rend les parents relativement soucieux, comme l'indique celui-ci : *« Là la transition, elle m'inquiète. Parce qu'on perd l'enseignante qu'on a, j'ai l'impression qu'il faudra tout recommencer. »*. Ces nouveautés demandent à l'enfant des efforts supplémentaires. Il doit non seulement s'adapter et se repérer dans son nouveau lieu, mais également créer des liens avec des pairs différents de ceux qu'il a connus, mais il doit aussi créer le contact avec un nouveau professionnel. Toutes ces modifications demandent du temps, un temps qui n'est pas toujours à disposition de tous.

Pour répondre à ce dernier questionnement, oui, il y a des dysfonctionnements et plus particulièrement lors des transitions de niveaux. Les enfants subissent beaucoup de changements, qui les mettent dans un déséquilibre et se trouvent alors dans une plus grande situation de handicap qu'ils ne pouvaient l'être. Ces changements concernent les lieux, les camarades, mais aussi les professionnels qui entourent l'élève en difficulté.

6.5 RETOUR SUR LA QUESTION DE RECHERCHE

Suites à mes recherches et mon intérêt pour l'intégration scolaire dans une école ordinaire, la question suivante était ressortie : *« Quelle place et quel rôle le parent d'un enfant en situation de handicap estime-t-il avoir dans son intégration en école ordinaire ? »*

D'abord, j'ai pu constater grâce à mes recherches dans la littérature, que le sujet de l'intégration scolaire en milieu ordinaire est relativement étudié. En effet, des études sont faites sur des cas précis et particuliers et la parole est pour la plupart du temps donnée aux enseignants titulaires et en partie aux enseignants spécialisés. Cependant, lorsqu'il a fallu que je me documente sur l'opinion et le point de vue des parents, j'ai compris que la parole leur était très peu accordée. En effet, il a été nécessaire de faire de nombreuses recherches pour trouver quelques informations ou paragraphes dans divers articles. C'est donc grâce à cette constatation que j'ai pu mettre en avant que la place des parents dans ce processus n'est que peu considérée.

Ensuite, à l'aide des témoignages des familles, j'ai compris à quel point l'investissement et l'énergie fournis par les parents sont conséquents, élément que j'avais sous-estimé. Ce processus ne demande pas uniquement une adaptation du corps enseignant, mais aussi des parents. Nous l'avons vu, les démarches et les papiers à remplir sont considérables. Puis, tout au long du cursus scolaire, les parents s'organisent et s'investissent dans la facilitation de l'intégration de leur enfant. Cela a donc démontré la place importante qu'ils peuvent prendre dans cette insertion.

Puis, cette prise de conscience m'a amenée à comprendre la place qu'un parent pouvait se donner. En effet, au travers des lectures parcourues et des témoignages que j'ai reçus, il a été souligné que le parent se considère comme le garant de la bonne intégration de son enfant. Il s'investit auprès des professionnels en donnant le plus de détails sur les caractéristiques du handicap ou encore en ayant régulièrement contact

avec eux. Toutes ces pratiques ont pour but de parvenir à la meilleure intégration qui soit.

En conclusion, je peux relever que le parent pense avoir pour rôle d'être « équilibriste ». En effet, il va chercher des solutions pour aider la facilitation du suivi scolaire, comme pour la création de cartes ; il va tenter de temporiser les choses lorsque cela est nécessaire, comme la sensibilisation auprès des frères et sœurs sur la différence ; ou encore tenter de réduire les obstacles que peut rencontrer l'enfant dans son handicap, par exemple, les post-it pour rappeler ce qu'il doit faire. J'ai également réalisé que les transitions de niveau révèlent des difficultés supplémentaires, auxquelles les parents et les enfants doivent faire face. Les parents se donnent pour responsabilité de parvenir à minimiser les perturbations engendrées par ces changements en anticipant, notamment, en tâchant de créer un réseau avec les futurs professionnels du niveau supérieur. Grâce à toutes ces informations, nous pouvons donc comprendre la place et le rôle important que le parent peut se donner dans cette intégration en école ordinaire.

7 Limites et perspectives

Il y a une limite prédominante dans cette méthode de travail, à savoir l'échantillonnage restreint de cette recherche. En effet, interroger quatre familles reste très limité pour considérer que les résultats de cette recherche soient applicables à tous les professionnels. Autrement dit, les résultats ne peuvent être identifiés comme généraux. A cela s'ajoute que les enfants concernés par ces entretiens sont intégrés dans un même cercle scolaire. Cela est un biais puisque d'autres établissements scolaires fribourgeois peuvent avoir un processus d'intégration différent de celui étudié.

Ensuite, les entretiens semi-directifs demandent une certaine discipline dans le cadrage de la discussion. Il est important de garder le contrôle et le leadership de l'entretien et ne pas se laisser emporter par le récit des parents qui pourrait s'éloigner du sujet principal de l'intégration scolaire. A cela s'ajoute le risque de rester dans la superficialité des propos. C'est-à-dire qu'en restant principalement dans l'écoute, il y a possibilité de ne pas poser davantage de questions, afin de connaître plus profondément les dires, notamment en demandant des exemples.

Puis, ce type d'enquête se concentre sur la récolte de données via les réponses données par l'interviewé. Cela laisse de côté tout ce qui est d'ordre non-verbal, qui pourtant, peut fournir des informations utiles.

Les réponses obtenues ne concernent qu'un seul regard, celui des parents. Cette façon de procéder empêche la diversité des points de vue. Pour compléter cela, il faudrait interviewer des professionnels afin d'avoir un regard différent sur le sujet de l'intégration scolaire.

Pour terminer, la situation sanitaire liée au Covid-19, a quelque peu complexifié la mise en place de ces entretiens. En effet, la réalisation de ceux-ci par le biais de visioconférence a limité les apports supplémentaires possibles lorsque l'on met fin à un entretien. De plus, cette situation a pu mettre un frein à la création de confiance, ou encore, elle a pu créer un malaise du fait de la nouveauté du biais de discussion : l'écran.

7.1 PISTES D'ACTION

Tout au long de mon travail de recherche, j'ai essayé d'identifier les problématiques rencontrées sur le terrain en lien avec l'intégration en école ordinaire d'un enfant en situation de handicap. Je vais développer mes observations ci-dessous.

Dans un premier temps, j'ai constaté les réticences que certains enseignants pouvaient éprouver lorsqu'ils ont dû accueillir un enfant en situation de handicap. En effet, ils ont pu se montrer fébriles, paniqués ou encore poser un dilemme aux parents. Ces attitudes me laissent penser que les enseignants ne sont pas ou peu préparés à recevoir des enfants en situation de handicap et plus particulièrement un handicap intellectuel puisque, rappelons-le, les témoignages ont souligné que le corps enseignant se montrait en difficulté avec ce type de handicap.

Ma proposition serait de pouvoir inclure un module dans la formation des enseignants, si ce n'est pas déjà fait. En effet, je pense que si les enseignants connaissent les grandes lignes des potentiels handicaps qu'ils pourraient rencontrer dans leur carrière et que des outils leur soient proposés. Ils se retrouveraient ainsi moins démunis et davantage préparés à ce genre de situation.

Dans un deuxième temps, je pense que la sensibilisation au handicap doit non seulement se faire auprès des professionnels mais cela doit aussi se faire auprès des enfants. Je proposerais donc de créer un atelier pour les élèves de la classe, afin de leur présenter ce que signifie le handicap de leur camarade en difficulté. Pour ce faire, il faudrait adapter les explications à l'âge des enfants et exemplifier les difficultés que l'élève pourrait rencontrer. L'enseignant spécialisé, l'éducateur social ou un professionnel du monde médical pourrait certainement préparer ce genre d'atelier.

Dans un troisième temps, après s'être intéressés aux enseignants et aux enfants, il faut également réfléchir à une éventuelle piste d'action pour les parents. Il a été relevé de nombreuses fois dans ce travail de recherche, que les parents s'investissent beaucoup dans le soutien de l'intégration de leur enfant. Ils mettent beaucoup d'énergie dans la recherche de solutions d'aide. L'idée que je relève serait de créer une collaboration ou d'en obtenir une plus étroite avec l'enseignante spécialisée ou un éducateur social afin que ces professionnels soutiennent et proposent des outils concrets aux familles, ceci en fonction des besoins de l'enfant et de son entourage.

Finalement, la problématique majeure remarquée dans cette recherche a été les transitions de niveau scolaire relativement complexes à gérer. La piste d'action possible serait de favoriser ou créer une collaboration étroite entre l'ancien enseignant spécialisé et le futur professionnel. En effet, je pense qu'un changement progressif auprès de l'enfant minimiserait l'impact des perturbations engendrées par ces transitions. Un changement progressif voudrait dire que le futur professionnel puisse avoir un maximum d'informations sur l'enfant et que lorsque la transition est faite, l'ancien professionnel reste durant un temps donné, par exemple 2-3 mois, à disposition afin de répondre aux questionnements et doutes non seulement du professionnel mais aussi de l'enfant. De plus, je pense que de faire au minimum un réseau entre l'entourage professionnel actuel et futur permettrait une plus grande clarté et compréhension de la situation de l'enfant. J'estime également que de parvenir à créer des programmes scolaires sur le long terme et de façon continue, permettrait de réduire l'écart que peut engendrer un changement de niveau scolaire.

8 Bilan

Le premier bilan que je peux faire de ce travail de recherche est que j'ai pu procéder d'une façon différente de ce qui est couramment demandé dans la méthodologie de Travail de Bachelor. En effet, certaines circonstances ont fait que je ne suis pas partie d'une problématique à vérifier mais d'une recherche d'où une problématique a émergé. Ce processus est un point fort pour ma future vie professionnelle puisque je serai amenée à fonctionner de la même façon.

Ce travail m'a permis d'avoir une meilleure compréhension de ce que signifie l'intégration et tout ce qui gravite autour. Pour ce faire, l'outil du PPH m'a fortement aidée. Ce modèle m'a démontrée l'importance de tenir compte de tous les systèmes si nous voulons être efficaces dans notre accompagnement. Une situation de handicap ne dépend pas d'un seul paramètre mais de l'interaction de tous. J'ai désormais une bonne connaissance de ce MDH et je souhaite l'utiliser le plus souvent possible dans ma profession car je suis persuadée qu'il me permettra de prendre du recul et de trouver de nouvelles solutions.

Finalement, le fait de m'intéresser plus particulièrement aux enfants a confirmé mon intérêt pour cette population. J'avais pourtant initialement des réticences à l'idée de travailler avec eux. Mais mon dernier stage ainsi que ce travail de Bachelor m'ont permis d'enlever mes craintes, d'apprécier leur présence, et éprouver beaucoup de satisfaction vis-à-vis du soutien que j'ai pu leur apporter. Ce travail m'a donc permis de confirmer mon envie de travailler un jour dans le milieu scolaire.

Mon bilan personnel restera, dans l'ensemble, positif. Ce travail de longue haleine m'a fait ressentir de nombreuses émotions. Cela est passé du découragement total à la détermination de l'écrire seule. Le changement involontaire de Directeur de Travail de Bachelor a été la première difficulté rencontrée. En effet, cela a demandé beaucoup de travail et de persévérance afin de trouver le sujet qui correspondait aux critères qu'exigent un tel travail.

Par la suite, ma méthode de travail s'est avérée être différente de celles des autres étudiants. Ce fonctionnement m'a parfois empêchée de me rassurer auprès d'étudiantes proches puisque leur structure de recherche ne correspondait que peu à la mienne. J'ai donc dû me faire confiance et devenir leader de mon projet, chose qui était nouvelle pour moi.

Concilier formation pratique et rédaction de Travail de Bachelor m'a demandé beaucoup de motivation et d'engagement. En effet, il est parfois complexe de jongler entre horaires de travail irréguliers, un stage demandant beaucoup d'énergie et la rédaction de ce travail. Il a donc fallu se montrer structurée et trouver des solutions afin de finaliser celui-ci dans un délai que je souhaitais respecter.

Je terminerais par dire qu'il est essentiel d'être intéressé par le sujet choisi. Comme présenté plus haut, c'est un travail très conséquent et qui demande beaucoup d'investissement. Si nous sommes motivés par le sujet, cela facilite notre engagement.

Ma méthodologie de travail a été particulière puisqu'elle ne partait pas d'hypothèses à vérifier mais de questionnements à comprendre. Cela m'a donc valu de devoir prendre du recul sur mon sujet de recherche, comprendre dans sa globalité ce qu'il voulait dire et prendre le temps de questionner ce qui est à conscientiser et soulever des problématiques encore inconnues.

Cette manière de travailler m'a fait réaliser que mon quotidien sera composé de questionnement comme j'ai pu le relever dans mes objectifs et que des recherches me permettront de les éclaircir afin de pouvoir trouver des solutions.

Procéder par étapes a été essentiel pour travailler de façon efficace et concentrer son énergie correctement. Le soutien que ma Directrice m'a apporté a été primordial pour la réalisation de ce travail. Elle a su m'aiguiller et me guider vers la compréhension et l'articulation de mes recherches.

8.1 CONCLUSION

Pour conclure, voici ce que nous pouvons retenir de ce travail de recherche.

Tout d'abord, nous avons constaté que l'intégration scolaire, au niveau des apprentissages, fonctionne relativement bien. En effet, chaque enfant en situation de handicap a des besoins particuliers, ce qui permet au système scolaire d'adapter le programme et le soutien en fonction. Il reste cependant à revoir cette intégration du point de vue social. Nous pouvons souligner que des améliorations sont à apporter au niveau de la place que l'on accorde et de l'accueil que l'on fait à chaque handicap. Les enjeux sur l'origine de celui-ci sont relevés. Les pairs ou les enseignants titulaires peuvent éprouver plus de difficultés à intégrer un enfant en fonction de son handicap. Celui-ci peut être stigmatisé voire exclu de son milieu scolaire.

Ensuite, une problématique a émergé de mes recherches, celle des difficultés rencontrées lors des transitions. Nous avons remarqué que le passage de l'école enfantine à l'école primaire ou de la primaire au secondaire engendre des difficultés supplémentaires à celles déjà présentes dû au handicap de l'élève. Le changement d'établissement et surtout de rythme favorise les écarts avec les autres enfants, en particulier au niveau de l'autonomie. Ces difficultés mettent en évidence un aspect au niveau de la collaboration entre parents et école. En effet, on se rend compte que deux mondes co-existent dans l'intégration scolaire, sans pour autant parvenir à se trouver. Celui du travail des professionnels et celui du travail des parents. Chacun de son côté va essayer d'améliorer l'intégration de l'enfant en cherchant des solutions pouvant soulager ses difficultés mais ils ne travaillent que rarement ensemble.

Cette constatation laisse donc une question en suspens : Quelle place est donnée aux parents dans ce processus d'intégration scolaire de leur enfant ?

9 Bibliographie

- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *EFG Revue internationale, Enfances, Familles, Générations*, pp. 34-52. doi:<https://doi.org/10.7202/1012800ar>
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., Letrilliart, L., & Groum-F. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *La revue française de médecine générale*, 19(84), pp. 142-145.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, pp. 545-565.
- Benoit, V. (2016, Mars 18). Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire. Fribourg.
- CCNDS. (2021). *Glossaire français*. Récupéré sur Centre de collaboration nationale des déterminants de la santé: <https://nccdh.ca/fr/glossary/entry/facteurs-de-protection>
- CSPS, F. C. (2010, Novembre). *FAQ Intégration scolaire*. Récupéré sur CSPS Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée: <http://www.t21.ch/wordpress/wp-content/uploads/2011/06/art-21-faq-integration-csps-fin-2010.pdf>
- CTREQ. (2013). *Capacité d'une personne*. Récupéré sur Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec: <http://www.ctreq.qc.ca/realisations/definition-de-la-litteratie-capacite-dune-personne/>
- Dionne, C., & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Fougeyrollas, P. (1998). *Classification québécoise : processus de production du handicap*. Québec: RIPPH/SCCIDIH Réseau international sur le processus de production du handicap.
- Fougeyrollas, P. (2018). Pour en finir avec le processus de production du handicap. *Spiritualitésanté*, 11(2), pp. 32-25.
- Giuliani, F. (2017, avril). La construction située de collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire. Le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, pp. 89-109.
- Imbert, G. (2010, mars). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*(102), pp. 23-34.
- Lacroix, M.-E., & Potvin, P. (2009). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Réseau d'information pour la réussite éducative*. Récupéré sur rire.ctreq.qc.ca
- Lesain-Delabarre, J.-M., & Garel, J.-P. (1998, Août). Le métier de parent d'un élève handicapé: aspects stratégiques à l'intégration scolaire. *La nouvelle revue de l'AS*, pp. 221-233.
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2019, décembre 02). *Communiqué de presse*. Récupéré sur Confédération suisse, Office fédéral de la statistique: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/aktuell/medienmitteilungen.assetdetail.11027356.html>
- Plouffe, T., Couture, C., Massé, L., Bégin, J.-Y., & Rousseau, M. (2019). Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental: liens entre attitude des enseignants, stress et qualité de la relation enseignant-élève. *Revue de psychoéducation*, pp. 177-199.
- RIPPH. (2021). *Modèle MDH-PPH*. Récupéré sur Réseau international sur le Processus de production du handicap : <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>
- RIPPH. (s.d.). *Concepts-clés*. Récupéré sur Réseau international sur le PRcessus de production du handicap.
- Rousseau, N., & Point, M. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse*. Québec.
- Ruel, M.-P., Poirier, N., & Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, pp. 37-61.
- Tap, P. (2005). Identité et exclusion. *Connexions*, pp. 53-78.
- Trépanier, N. S., & Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

9.1 ARTICLES DE LOI

Convention de l'ONU du 13 décembre 2006 relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) : (RO **2014** 1119 ; FF **2013** 601). Récupéré le 12 juin 2021 de <https://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfeh/droit/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html>

Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant (CDE) : (0.107). Récupéré le 12 juin 2021 de https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/fr

Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand) : (RS **101** ; FF **2001** 1605). Récupéré le 12 juin 2021 de <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/fr>

Loi du 09 septembre 2014 sur la scolarité obligatoire (Loi scolaire, LS - FR) : (411.0.1). Récupéré le 12 juin 2021 de https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.1

Loi du 11 octobre 2017 sur la pédagogie spécialisée (LPS – FR) : (411.5.1). Récupéré le 12 juin 2021 de https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.5.1

10 Annexes

10.1 ANNEXE 1

Aux personnes concernées

Le 20 novembre 2020

Demande de participation à une étude

Madame, Monsieur,

C'est par l'intermédiaire de Mme [...], Directrice de l'Etablissement primaire [...] que je souhaite vous solliciter.

Dans le cadre de ma formation en travail social à la HES-Valais, orientation éducatrice sociale, j'effectue un travail de recherche sur le thème de l'intégration scolaire d'enfants à besoins éducatifs particuliers dans une école dite ordinaire.

Votre enfant se trouve dans cette situation d'intégration et il bénéficie du soutien d'un enseignant spécialisé. Je souhaiterais vous rencontrer et discuter avec vous du parcours scolaire de votre enfant, du déroulement de son intégration au sein de l'école ordinaire et également de votre avis sur cette situation. Pour cela, j'aimerais faire un entretien d'environ une heure avec vous. Votre opinion et votre expérience me permettront de mieux comprendre ce qu'une telle intégration engendre pour vous et votre famille.

Avec la situation sanitaire actuelle qui est complexe, il serait certainement préférable de nous rencontrer par le biais de visioconférence (Teams, Zoom, Skype, ...). Mais il est également possible que nous nous rencontrions en personne en respectant toutes les mesures en vigueur.

Les données récoltées lors de cet entretien ne seront utilisées que dans le cadre de ce travail. Je serai particulièrement attentive lors de cette recherche à ce que l'on ne puisse pas vous reconnaître et vous pourrez choisir en tout temps d'interrompre votre participation à l'entretien et/ou à la recherche.

Pour toute demande d'informations complémentaires et/ou pour participer à la recherche, merci de me contacter [...].

En espérant que vous accepterez ma proposition de rencontre, je vous présente, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Mélissa Genoud

10.2 ANNEXE 2

Guide d'entretien

Avant de commencer, je tiens à vous dire que je m'engage à garantir votre anonymat tout au long du rapport. L'entretien sera enregistré puis retranscrit par écrit et j'effacerai ensuite l'enregistrement. Vous pouvez cesser l'entretien à tout moment si vous le désirez.

Je tiens déjà à vous remercier de participer à ma recherche et de m'accorder un peu de votre précieux temps.

Cette enquête vise à comprendre comment les parents vivent l'accompagnement de leur enfant dans l'intégration scolaire dit ordinaire.

Questions principales	Relances	Commentaire
Type de besoins spécifiques		
Dans quelle classe se trouve votre enfant ?		
Qu'est-ce qui a amené votre enfant à obtenir le soutien d'un enseignant spécialisé ?		
Parcours scolaire		
Comment votre enfant a-t-il commencé l'école ?	<ul style="list-style-type: none"> • A-t-il commencé en école ordinaire ? • A-t-il été en école spécialisée ? • A quel âge a-t-il commencé l'école ? (Maternelle ou enfantine, autres ? 	
Quel a été le parcours scolaire de votre enfant jusqu'à aujourd'hui ?	<ul style="list-style-type: none"> • A quel moment la question de l'intégration scolaire s'est posée ? • Qui a décidé que votre enfant allait être intégré dans une école ordinaire ? 	
Et plus particulièrement en intégration scolaire ?	<ul style="list-style-type: none"> • Comment s'est passée cette prise de décision ? • Combien de temps cela a pris ? 	

Intégration de l'enfant dans l'école ordinaire (situation de l'enfant)

<p>Comment s'est passé l'intégration de votre enfant au sein de son école et de sa classe ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment votre enfant a vécu la situation ? • Avez-vous accompagné votre enfant en classe le premier jour ? Pourquoi ? • Qu'est-ce qui a été mis en place ? (Enseignement spé, autres mesures pour l'intégration) • Qu'est-ce que l'école a mis en place pour l'intégration de votre enfant ? • Qu'est-ce que vous avez mis en place ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Ces mesures ont-elles été adéquate ? ○ Ont-elles évolué ? • De manière générale, êtes-vous satisfait de cette intégration et de l'impact qu'elle a eu sur votre enfant ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Pourquoi ? ○ Comment ? ○ Développer et chercher l'info! 	
---	--	--

Le vécu des parents

<p>Comment avez-vous vécu cette intégration en tant que parent ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous été soutenu dans cette intégration ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Comment avez-vous soutenu votre enfant ? ○ Comment avez-vous été soutenu ? (Mesures, aide) ○ Qui vous est venu en aide ? (D'autres parents ? Des associations ? L'école ?) • Quelles étaient vos craintes vis-à-vis de cette intégration ? • Avez-vous participé au choix ? 	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissez-vous le principe de l'enseignement spécialisé ? • Quel était votre avis sur la situation ? 	
<p>Est-ce que cette situation a transformé votre manière de vivre en famille ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que cela a transformé votre relation avec votre enfant ? • Est-il devenu plus indépendant ? • Votre enfant, a-t-il évolué ? 	
<p>Selon vous, avez-vous manqué d'informations, de soutien, de mesures ou autres pour pouvoir accompagner au mieux votre enfant ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si vous aviez une baguette magique, est-ce que vous auriez souhaité que des choses changent au sein de ce système ? • Avez-vous été satisfait des relations avec l'école, avec l'enseignant spécialisé, l'enseignant et autres ? • Auriez-vous quelque chose à ajouter ? 	