

**Recherche qualitative visant à étudier un
dispositif d'intégration dans le secteur de
l'enseignement au sein de la Fédération
Wallonie-Bruxelles**

Rapport final de recherche

**Stéphanie Mazzone, Joanne Gosselain & Nathalie
Nader-Grosbois**

UCLouvain

Table des matières

1. Introduction.....	1
Intérêt de la présente recherche.....	2
2. Méthodologie.....	4
2.1. Procédure de recrutement.....	4
2.2. Participants.....	4
2.3. Outils.....	5
3. Analyse des résultats.....	6
3.1. Méthode.....	6
3.1.1.1 Pré-catégorisation de la grille de codage.....	6
3.2. Résultats.....	10
3.2.2.1 Relation avec l'enseignant dans l'enseignement ordinaire.....	14
3.2.2.2 Tutorat.....	19
3.2.2.3 Place de l'élève en classe.....	20
3.2.2.4 Violences et harcèlement.....	21
3.2.3.1 Sentiment d'appartenance sociale.....	22
3.2.3.2 Sentiment d'autonomie.....	23
3.2.3.3 Sentiment de compétence.....	24
3.2.4.1 Personne de confiance.....	25
3.2.4.2 Facilité à demander de l'aide.....	26
3.2.4.3 Aide reçue pour les devoirs.....	26
3.2.5.1 Emotions en lien avec l'école.....	27
3.2.5.2 Emotions en lien avec les évaluations.....	28
3.2.5.3 Fatigabilité.....	28
3.2.5.4 Sentiment de différence.....	29
3.2.6.1 Vécu de la transition entre l'enseignement fondamental et secondaire....	31
3.2.6.2 Vécu du changement entre l'enseignement spécialisé et ordinaire.....	33
3.2.6.3 Parcours en ruptures.....	35
4. Recommandations pour favoriser le bien-être de l'enfant dans les dispositifs d'intégration.....	38
Annexes.....	43

1. Introduction

La Convention internationale relative aux Droits de l'enfant reconnaît à tout enfant un droit à la non-discrimination, un droit à l'éducation dans le respect de l'égalité des chances et plus particulièrement un droit à une aide gratuite et spécialisée aux enfants porteurs de handicap(s) (art. 2; art. 28; art. 23, CIDE, 1989). Ces articles sont soutenus par la Convention relative aux droits des personnes handicapées, qui détaille les éléments du droit à l'éducation et à un enseignement inclusif (art. 24, CDPH, 2006), notamment en mettant l'accent sur l'épanouissement de la personne en situation de handicap et la participation effective à une société libre.

En Belgique, en Fédération Wallonie-Bruxelles, depuis le 2 juillet 2009, un enseignement à « pédagogie adaptée » est organisé sous la forme de projets d'intégration soutenant une politique d'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire de niveau maternel, primaire et secondaire. L'intégration peut être temporaire si elle concerne une ou des périodes de l'année scolaire, ou permanente si elle concerne l'entièreté de l'année scolaire. Elle sera partielle si elle ne concerne qu'une partie des cours, ou totale si elle concerne tous les cours suivis dans l'ordinaire. Ainsi, durant l'année 2014-2015, 2.478 élèves scolarisés en enseignement ordinaire ont bénéficié de l'accompagnement de l'intégration en Fédération Wallonie-Bruxelles, dont 4,5% au niveau maternel, 55% en primaire et 40,5% en secondaire. Il s'agit principalement d'intégration permanente totale (59% en primaire et 87% en secondaire). En primaire, les élèves intégrés en enseignement ordinaire relèvent majoritairement du :

- Type 8 : troubles d'apprentissage ou instrumentaux (73%)

et dans une moindre mesure des :

- Type 7 : déficiences auditives (8%)
- Type 1 : déficience intellectuelle légère (7%)
- Type 3 : troubles du comportement (caractériels ou personnalité) (6,5%)

En secondaire ordinaire, ces élèves intégrés relèvent plus régulièrement du :

- Type 1 : déficience intellectuelle légère (40%)

et dans une moindre mesure des :

- Type 3 : troubles de comportement (15%)
- Type 7 : déficiences auditives (8,5%)
- Type 4 : déficience physique (4,5%)

Même si les bénéfices pédagogiques et sociaux pour les différents acteurs (élèves, enseignants, parents, agents PMS, etc.) de l'intégration ont déjà pu être démontrés par plusieurs études internationales (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Katz & Mirenda, 2002a, 2002b; Tremblay, 2017), il n'en reste pas moins que l'intégration reste encore un réel défi sur le terrain. Et après plus de huit années de mise en place de cette politique d'intégration des élèves à besoins spécifiques, il est primordial de faire le point sur l'efficacité de ce dispositif en mettant en évidence les facteurs facilitateurs et les obstacles. De récentes études ont été menées à cette fin, dont une étude réalisée par des chercheuses de l'UCLouvain, de la Chaire UCL-IRSA en déficiences sensorielles et troubles d'apprentissage et de la Chaire Baron Frère en orthopédagogie (Desmet, Frenay, Schmitz, Van Reybroeck, Nader-Grosbois, & Bragard, 2016). Cette dernière servira de base pour la présente recherche.

Intérêt de la présente recherche

Même si le nombre d'enfants intégrés augmente d'année en année, la part d'enfants inscrits dans l'enseignement spécialisé ne cesse de progresser, passant de 4,9% des enfants scolarisés en primaire et 3,8% en secondaire en 2003-2004 à, respectivement, 5,3% et 4,6 % en 2013-2014. Ce constat interpellant est une préoccupation politique en lien avec la mise en place du 4^{ème} axe du pacte enseignement d'excellence (Pour un Pacte enseignement d'excellence, 2017) qui favorise la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement. Les observations révèlent les facilités de l'enseignement ordinaire à envoyer les élèves considérés de type 1, 3 et 8 dans l'enseignement spécialisé, même lorsqu'ils pourraient suivre l'enseignement ordinaire. De plus, il est souligné que les enfants principalement issus de milieux à indices socio-économiques faibles sont surreprésentés dans l'enseignement spécialisé (Romainville, 2015). Dans les quartiers les plus défavorisés, 6% des enfants sont inscrits dans le spécialisé. Dans les quartiers les plus favorisés, cela concerne seulement 1,5% des enfants. Ainsi, par le biais de l'orientation vers le spécialisé, certains enfants sont d'emblée exclus de l'enseignement ordinaire. La mixité scolaire est l'une des clés pour lutter contre les stéréotypes et la discrimination, et constitue un premier pas indispensable vers une société mixte et équitable pour tous.

Plusieurs études ont été menées au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour évaluer le dispositif de l'intégration tel qu'il est implémenté. Une première analyse, effectuée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ), met en évidence plusieurs constats (cfr. Cahier spécial des charges). Tout d'abord, la parole de l'enfant est insuffisamment prise en considération dans l'évaluation d'un tel dispositif. Ensuite, de nombreux obstacles résident dans l'activation, la mise en œuvre et le suivi du dispositif, qui concernent les différents acteurs de l'intégration. Nous pouvons citer, par exemple, les difficultés de coordination entre les acteurs, les lacunes dans la législation ou le manque d'information des familles, voire des professionnels.

Une récente étude commanditée par la Fédération Wallonie-Bruxelles et financée par Cap 48 a été menée par des chercheuses de l'UCLouvain, de la Chaire UCL-IRSA en déficiences sensorielles et troubles d'apprentissage et de la Chaire Baron Frère en orthopédagogie. Cette Recherche-Action a identifié les facteurs favorables à l'intégration d'élèves à besoins spécifiques en classes ordinaires en Fédération Wallonie-Bruxelles (Desmet et al., 2016). En se basant sur les travaux de Tremblay (2017) et sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), cette recherche a questionné notamment la nature des indicateurs de réussite de l'intégration ; s'agit-il de la réussite scolaire ou plutôt du bien-être de l'élève ? Selon la théorie de l'autodétermination, chaque être humain est un organisme actif qui cherche continuellement à se développer psychologiquement par la découverte de nouvelles perspectives, par la maîtrise de nouveaux défis et par la satisfaction de trois besoins psychologiques de base : un besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale ou d'affiliation. Ces trois besoins fondamentaux sont innés, universels et essentiels pour la croissance psychologique, l'intégrité et le bien-être (Deci & Ryan, 2000).

Tout d'abord, le besoin d'autonomie suppose que la personne décide volontairement de son action et qu'elle est elle-même l'agent qui réalise cette action, de sorte que cette personne soit en congruence avec cette action et qu'elle l'assume pleinement (Deci & Ryan, 1985). Le besoin de compétence correspond à un besoin d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées. Enfin, le besoin d'affiliation à autrui ou

d'appartenance sociale se réfère au désir de se sentir relié à l'autre, d'aimer et de prendre soin, d'être aimé et qu'on se soucie de soi. Pour répondre à ces objectifs, une vaste étude quantitative a été conduite auprès des différents acteurs de l'intégration, à savoir :

- Des élèves intégrés et leurs parents
- Des enseignants de l'ordinaire
- Des accompagnateurs du spécialisé
- Des directions d'écoles ordinaires et spécialisées
- Des directions de centres PMS

Par le biais de plusieurs questionnaires, la réussite du projet d'intégration a été mesurée en évaluant le bien-être des élèves et des acteurs autour de trois dimensions de base :

- Le sentiment de compétence
- Le sentiment d'autonomie
- Le sentiment d'affiliation

Les facteurs susceptibles de soutenir la réussite scolaire ont également été évalués :

- Les connaissances du processus d'intégration
- Les expériences professionnelles et privées
- Les attitudes et valeurs à l'égard des élèves à besoins spécifiques
- Les collaborations entre acteurs scolaires et les pratiques pédagogiques mises en place

Concernant l'échantillon, sept écoles d'enseignement spécialisé de niveau primaire et secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont participé à cette étude. Il s'agissait principalement d'élèves en intégration permanente totale relevant des types 1, 3, 4, 6, 7 et 8, avec une majorité d'élèves provenant des types 1, 7 et 8. Il est à noter que l'échantillon spécifique de cette étude n'est pas représentatif de la population intégrée. Le choix a été de cibler des écoles ayant une longue expérience de l'accompagnement de projets d'intégration. Nous n'allons pas ici détailler les différents résultats de l'étude, mais nous pouvons pointer certains éléments prépondérants.

Concernant le bien-être des élèves intégrés, il est positivement influencé par :

- Le soutien de l'enseignant à l'affiliation,
- Le soutien à l'autonomie,
- Le climat de la classe,
- Le climat de collaboration entre acteurs scolaires et les parents,

Concernant le sentiment d'autonomie des élèves intégrés, il est positivement lié à une bonne connaissance des décrets et des démarches administratives par les acteurs de l'intégration. Enfin, un dernier facteur important réside dans les attitudes positives à l'égard de l'intégration. Ces résultats rejoignent certaines observations déjà pointées par l'analyse de l'OEJAJ.

En se basant sur ces constats et ces cadres théoriques de référence, la présente recherche vise à étudier le dispositif d'intégration tel qu'il est mis en place au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles en vue d'établir des recommandations pour une meilleure activation, effectivité et efficacité de ce dispositif. La spécificité de cette recherche est de mettre la parole de l'enfant au cœur du processus, en réalisant une analyse plus fine et qualitative de la perception de l'enfant lui-même. Pour ce faire, cette recherche qualitative auprès d'enfants ayant bénéficié d'un dispositif d'intégration, avec succès ou non, sera menée au sein de la FWB, en veillant à une représentation équilibrée d'élèves relevant des types 1, 3 et 8 en enseignement primaire et des types 1 et 3 en enseignement secondaire pour constituer l'échantillon. De plus, une attention particulière sera accordée au niveau socio-économique du ménage.

2. Méthodologie

2.1. Procédure de recrutement

Dans un premier temps, les Centres Psycho Médicaux Sociaux (CPMS) de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont été contactés afin de leur présenter la recherche et d'établir une collaboration pour la suite. Un certain nombre d'entre eux ont accepté de collaborer en facilitant le contact avec des parents ou en nous communiquant les coordonnées des écoles ordinaires ou spécialisées qui accueillent des enfants bénéficiant d'un dispositif d'intégration.

Dans un second temps, plusieurs contacts ont été pris avec différentes A.S.B.L. et associations de la Fédération Wallonie-Bruxelles : Association Nationale d'Aide aux Handicapés Mentaux, Asbl Inclusion, Caravelles, ROMEO asbl, APEPA, Association X Fragile, SAPHAM, SAPHIR, SUSA, Asbl Cœur à corps, Asbl On souffle dans ton dos.

Lorsque les parents nous donnaient leur accord pour participer à la recherche, nous fixions un rendez-vous pour l'entretien avec l'enfant et nous leur envoyons la lettre de consentement à signer pour le jour de la rencontre (voir Annexe A). Cette lettre de consentement a été validée par la commission éthique de l'UCLouvain.

Les entretiens avec l'enfant ont été réalisés soit au domicile de l'enfant, soit à l'école. Les rencontres au domicile ont été particulièrement appréciées par les parents qui pouvaient dès lors expliquer leur ressenti et poser leurs questions.

Le tableau 1 présente les caractéristiques situationnelles des participants. Il est à noter que malgré nos efforts de recrutement, nous n'avons pas d'enfant de la province du Luxembourg.

Tableau 1. Caractéristiques situationnelles des participants

Caractéristiques situationnelles	
Niveau de ruralité	Région
Commune rurale = 19.4%	Bruxelles = 15.2%
Commune semi-rurale = 38.7%	Brabant Wallon = 33.3%
Commune urbaine = 41.9%	Hainaut = 15.2%
	Namur = 15.2%
	Liège = 21.2%

2.2. Participants

Les participants sont 33 enfants (12 filles et 21 garçons) âgés de 7 ans à 17 ans ($M = 12.63$; $ET = 2.61$) et leurs parents. La majorité des enfants (93.00%) ont le français comme langue maternelle. Les mères sont âgées de 26 ans à 53 ans ($M = 42.52$; $ET = 6.25$). Leur niveau de formation varie comme suit : 3.30% école primaire, 20.00% école secondaire, 6.70% contrat d'apprentissage, 53.30% école supérieure, 16.70% université. Les pères sont âgés de 30 ans à 61 ans ($M = 45.00$; $ET = 5.84$). Leur niveau de formation varie comme suit : 3.40% école primaire, 34.50% école secondaire, 6.90% contrat d'apprentissage, 34.50% école supérieure, 20.70% université.

Le tableau 2 présente les caractéristiques scolaires des enfants. Concernant les enfants du niveau secondaire, le pourcentage de Type 8 correspond aux parents qui nous ont indiqué le Type de leur enfant lorsqu'ils étaient en primaire. Le pourcentage « autre » correspond à des enfants qui étaient en Type 8 en primaire mais qui ont été catégorisés dans un autre Type (notamment le Type 4) pour les secondaires.

Tableau 2. Caractéristiques scolaires des enfants

Caractéristiques scolaires	
Niveau primaire (n = 20)	Niveau secondaire (n = 13)
Type : 1 = 5.3% ; 3 = 26.3% ; 8 = 68.4%	Filière : Générale = 41.7% ; Professionnelle = 41.7% ; Technique = 16.7%
Nombre d'années d'intégration : De 1 à 5 ans	Type : 1 = 61.5% ; 3 = 7.7% ; 8 = 7.7% ; Autre = 23.1%
Redoublement : Oui = 44.4% ; Non = 55.6%	Nombre d'années d'intégration : De 1 à 8 ans
Scolarisation continue : Oui = 38.9 % ; Non = 61.1%	Redoublement : Oui = 58.3% ; Non = 41.7%
Fréquentation ES : Avant EO = 12.5 % ; Non = 87.6%	Scolarisation continue : Oui = 30.8 % ; Non = 69.2%
	Fréquentation ES : Avant EO = 61.5 % ; Après intégration = 7,7% ; Non = 30.8%

Notes. EO = enseignement ordinaire ; ES = enseignement spécialisé

2.3. Outils

2.3.1. Guide d'entretien semi-directif

Concrètement, pour créer le guide d'entretien semi-structuré pour l'évaluation qualitative de la perception des enfants, nous nous sommes basés sur différentes thématiques mises en évidence par les premières analyses de l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse. Celles-ci concernent notamment l'expérience que l'enfant a du dispositif d'intégration ainsi que son expérience dans l'enseignement ordinaire et/ou spécialisé, en différenciant ce qui l'aide, ce qui ne l'aide pas et ce qu'il changerait dans l'idéal. Sont également abordées les relations qu'il entretient à la fois dans le milieu scolaire avec son ou ses enseignant(s) et ses camarades de classe, et en dehors de l'école. En effet, certaines études (Bragard, Desmet, Schmitz, Van Reybroeck, & Frenay, 2017; Poirier & Vallée-Ouimet, 2015) ont montré que les élèves intégrés peuvent avoir des amitiés au sein de leur classe, mais ils vivent rarement des moments d'amitié en dehors du cadre scolaire. Selon la théorie de l'autodétermination, le besoin d'appartenance sociale constitue un facteur clé pour le bien-être de l'individu. Cela paraît donc important de l'aborder avec les enfants pour voir leur vécu par rapport à ces relations d'amitiés.

Outre ces thématiques, nous nous intéressons également aux conditions de l'inclusion mises en évidence par Tremblay (2017), dont certaines peuvent être abordées avec l'enfant lui-même. Ainsi, nous abordons avec les enfants, leur ressenti quant aux valeurs et attitudes de leurs enseignants et des autres élèves quant à leur intégration et quant aux aménagements dont ils bénéficient. Tremblay (2017) insiste également sur l'importance des adaptations et/ou modifications qui doivent parfois être apportées pour répondre aux besoins spécifiques des élèves intégrés. Nous prenons donc en compte l'avis des enfants sur ces ajustements et s'ils jugent que d'autres adaptations seraient nécessaires. Enfin, nous évoquons des aspects liés à la collaboration entre leurs enseignants, accompagnateurs pédagogiques, parents et eux-mêmes. De plus, en nous basant sur la théorie de l'autodétermination sur la motivation et le bien-être de l'individu, nous aborderons également les sentiments de l'enfant quant à son besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale.

Sur base de ces éléments, différentes catégories ont été créées pour structurer l'entretien :

- Ma classe et moi : relation avec l'instituteur et l'accompagnateur pédagogique, relation avec les autres enfants en classe, matière préférée, l'aide en classe, etc

- Mes copains et moi : les récréations, relations et activités avec les copains en dehors de l'école, les autres enfants de l'école, etc.
- Mes apprentissages : aide apportée par l'instituteur, matériel en classe, ce qui l'aide le plus/le moins, aide de l'accompagnateur pédagogique, les évaluations, etc.
- Ma famille et moi : activités parascolaires, organisation des devoirs, fatigue après l'école, etc.

Suite au retour du comité d'accompagnement et du comité scientifique UCLouvain, plusieurs améliorations ont été apportées (voir Annexe B).

2.3.2. Questionnaire

Afin d'obtenir des informations complémentaires, notamment contextuelles, à celles récoltées lors de l'entretien avec l'enfant, nous avons créé un questionnaire pour les parents. Nous abordons dans ce questionnaire des éléments relatifs au diagnostic de l'enfant, au contexte de la demande d'intégration, au parcours scolaire de l'enfant, à leur expérience du dispositif d'intégration, etc. De plus, certaines questions en référence à Tremblay (2017) ont été ajoutées. Dès lors, nous abordons des questions concernant leurs connaissances à propos des législations et des ressources mises à leur disposition et leur ressenti quant à la collaboration entre les différents acteurs de l'intégration. Enfin, un champ libre d'expression a été intégré à la fin du questionnaire pour que le parent puisse laisser d'éventuelles remarques ou commentaires.

Suite au retour du comité d'accompagnement et du comité scientifique UCLouvain, plusieurs améliorations ont été apportées (voir Annexe C).

3. Analyse des résultats

3.1. Méthode

3.1.1. Entretiens semi-directifs

La méthode d'analyse des données appliquée aux entretiens semi-directifs utilisée est celle de l'analyse des contenus qui comprend trois phases : la pré-analyse, le traitement des résultats et finalement l'interprétation (Wanlin, 2007). La première étape permettra de constituer un plan d'analyse en systématisant les idées qui ressortent des verbatims selon une méthode inductive. Les verbatims sont la retranscription exacte des enregistrements des entretiens (Creswell, 2007) qui ont été réalisés à domicile ou à l'école de l'enfant. Le traitement des résultats qualitatifs sera réalisé via le logiciel NVIVO.

3.1.1.1 Pré-catégorisation de la grille de codage

Choix des entretiens pour la pré-catégorisation

Nous avons pré-catégorisé la grille à l'aide d'un ensemble de six entretiens semi-directifs d'enfants aux profils très variés. En effet, trois de ces entretiens concernaient des enfants de l'enseignement primaire et trois entretiens concernaient des adolescents de l'enseignement secondaire. Nous avons veillé à choisir des entretiens pour lesquels le vécu du dispositif était positif mais aussi d'autres entretiens pour lesquels le vécu était négatif (violences, harcèlement). Le nombre d'années d'intégration des six enfants variait également.

Parmi les trois enfants de primaire, les entretiens concernaient deux garçons de type 8 qui n'ont jamais fréquenté l'enseignement spécialisé et une fille de type 3 qui a fréquenté l'enseignement spécialisé et connaît actuellement un dispositif d'intégration.

Parmi les trois adolescents, deux des entretiens concernaient des garçons de type 1 (l'un avait connu l'enseignement spécialisé et l'autre pas). Le troisième adolescent (de type 3) a connu un changement de l'enseignement ordinaire vers l'enseignement spécialisé.

Construction d'une grille de codage

L'exploration initiale des données a consisté à attribuer un code à chaque segment des six entretiens. Cette phase a permis de définir les idées qui ressortaient des entretiens en leur attribuant un code de 0 à 44. La question que nous nous posions à ce stade était « de quoi est-ce que l'enfant parle ? » et nous reflétions ce sens en quelques mots (exemple : relation avec le professeur de l'enseignement ordinaire). Nous avons mis entre crochets les segments de texte concernés par le code.

Ensuite, nous avons regroupé les thèmes proches ou semblables en un thème plus large (redondances, croisements, fusions possibles) afin de diminuer progressivement le nombre de catégories de codage (voir Tableau 3). C'est donc un processus qui se veut inductif pour réduire à quelques thèmes (Creswell, 2007). Creswell (2007) recommande de réduire la liste des codes à 25-30 puis à 20 pour arriver à la fin à les regrouper en cinq-sept grandes thématiques.

Tableau 3. Grille de codage finale des entretiens semi-directifs

Thématique	Label/code	Définition	Extraits
Dispositif intégration	Aménagements	Quels types d'aménagements sont mis en place pour l'enfant ? Sont-ils soutenant ? Peu soutenant ? Quel est l'avis de l'enfant sur ces aides ? que voudrait-il changer ?	« en français pour lire ça j'utilisais un ordinateur qui lit à ma place » « J'ai besoin de moins d'aide qu'avant mais j'en ai toujours besoin quand même euh faut pas trop diminuer quoi l'aide parce que j'en ai toujours besoin »
	Accompagnateur intégration	- Quelle est la nature de la relation de l'enfant avec l'accompagnateur ? - Quelles sont les modalités de l'accompagnement (individuel, en classe)	« elle vient dans ma classe, en fait elle vient le mercredi, elle vient deux heures, le jeudi, deux heures dans ma classe, et le vendredi deux heures dans ma classe, au matin à chaque fois. Et donc, elle vient aussi parce qu'il y a un autre élève dans ma classe, et donc elle vient un peu pour voir les choses qu'on fait, si j'ai compris tout ça et si j'ai pas compris ben après à la récré des fois elle me prend vite ». « elle me réexplique les choses que j'ai pas compris, elle m'aide à faire mes dictées, à corriger mes contrôles » « disons qu'elle m'explique d'une autre manière, elle va dans une autre salle » «
Mobilisation de ressources	Professeur EO	- Attitudes du professeur - Relation - Aide du professeur	« des fois elle vient près de moi pour m'expliquer » « elle est ouverte elle est fort ouverte, elle... et on peut parler de tout avec elle mais elle est stricte aussi mais on peut parler de tout avec elle et elle nous écoute, elle nous conseille » « cette prof-là j'en avais peur » « Madame XXX {professeur de français}, et ben elle m'a dit que j'étais comme tous les

			<i>autres enfants de ma classe, donc du coup c'est pas pour ça, pour autant qu'on devait en faire tout un fromage et heu, moi j'aime bien qu'on me prend comme ça »</i>
	Fratrie	- Aide scolaire - Soutien relationnel	<i>« des personnes de première deuxième qui viennent m'embêter la la la la alors XXXXX [frère] il s'énerve [...] »</i>
	Personne de confiance	- Vers qui est-ce que l'enfant se tourne en cas de difficultés ? Qui est la personne à qui il peut parler de tout ?	<i>« Eh beh...lui (son meilleur ami) me dit tout et moi je lui dis tout donc euh » « je l'aime vraiment bien il m'aidait quand j'avais dur et tout ça » « moi je sais que XXXXX [meilleure amie] elle garde les secrets et que on est ses amies donc que elle va pas spécialement le dire [...] je sais lui confier des secrets mais comme on euh mais euh des fois XXXXX aussi elle me confie des secrets et XXXXX aussi donc en fait c'est c'est on est les trois »</i>
	Organisation devoirs	- Comment l'enfant s'organise pour les devoirs - Aide(s) reçue(s) pour la réalisation des devoirs	<i>« Souvent je fais seule ou souvent je fais avec mes parents » « des fois j'suis toute seule et des fois maman elle vient m'aider » « je suis beaucoup plus lente euh alors euh mon papa et moi on s'est assis on a, beh mon papa m'a dicté euh les, les dictées que j'avais déjà faites »</i>
	Facilité demande aide	- Est-ce que l'enfant demande facilement de l'aide ?	<i>« je lève pas beaucoup la main pour demander de l'aide » « Je lève la main après elle vient m'expliquer pour comprendre les choses » « je demande si quelqu'un peut m'aider parce que j'ai des difficultés ben j'aimerais bien qu'on m'aide, qu'on m'explique »</i>
Sentiment d'appartenance sociale	Relation avec les pairs de sa classe	- Comment se qualifie la relation de l'enfant avec les élèves de sa classe - qu'est-ce qu'il dit des activités/excursions ?	<i>« des fois il y en a qui m'embêtent » « Ils sont tous gentils donc » « j'ai su que c'était un vrai ami quoi » « ma première amie depuis la première fois qu'on s'est vues c'était XXXXX parce qu'on avait le même cartable (rigole) ma première amie en première année »</i>
	Relation avec les pairs de l'école	- Comment se qualifie la relation de l'enfant avec les élèves de son école ? - qu'est-ce qu'il dit des activités/excursions ?	<i>« Avant j'avais une personne qui m'ennuyait mais il a été viré de l'école »</i>
	Relation avec les pairs hors école	- Comment se qualifie la relation de l'enfant avec les amis en-dehors de l'école ? - qu'est-ce qu'il dit des activités ?	<i>« le vendredi comme le lendemain ce sera le weekend des fois on s'invite chez moi euh ou chez elle euh pour dormir, et voilà » « ils m'invitent avec leur anniversaire »</i>
Perception du climat/ambiance à l'école	Climat de la classe	Est-ce qu'il existe une forme d'entraide, de tutorat au sein de la classe ? Quel est l'avis	<i>« si jamais y en a un qui a mieux compris que l'autre ben il va expliquer »</i>

		de l'enfant sur sa place en classe ?	<p>« moi j'aide, des fois c'est d'autres personnes qui m'aident »</p> <p>« je trouve que par rapport à l'ambiance c'est une super ambiance »</p> <p>« elle m'a demandé de l'aide et après je l'avais expliqué »</p>
	Violences/harcèlement	Situations d'harcèlement, de violences verbales (professeur, élèves..)	<p>« ils (les élèves de la classe) me disaient je vais te poignarder avec un couteau »</p> <p>« nous (corps professoral) on n'est (ne veut) pas quelqu'un de comme ça dans notre école »</p> <p>« souvent il (élève) me prenait les déjeuners ben on va dire c'était un peu du... on va dire un peu genre du racket »</p> <p>« on me traitait souvent »</p> <p>«</p>
Changements, ruptures et transitions	Changement d'école, nature et vécu	<ul style="list-style-type: none"> - Quand l'enfant change d'école (nature et vécu) - Si ruptures : qu'est-ce qui fait ruptures, quels sont les éléments déterminants ? quels sont les éléments qui ont été ressources ? 	<p>« changer d'école euh c'est difficile »</p> <p>« Au début, j'étais un peu gênée, timide, et alors je parlais à personne, et après, tout s'est bien passé ».</p>
	Vécu transition primaire et secondaire	<ul style="list-style-type: none"> - Comment est-ce que l'enfant a vécu la transition primaire-secondaire ? qu'est-ce qui est différent ? Qu'est-ce qu'il préfère ? 	<p>« j'étais stressé parce qu'on a, en primaire ils disaient tout le temps les profs que en humanité dès qu'ils vont écrire à la fin ils auront plus de place ils effacent vite et tout donc j'étais stressé mais en fait ça va »</p> <p>« Beh pour ce qui est le temps de midi c'était... y avait beaucoup trop de bruit en secondaire qu'en primaire »</p>
	Changement EO-ES	<ul style="list-style-type: none"> - Quand l'enfant a connu l'ES et l'EO : comment c'est passé ce changement ? Qu'est-ce qui a été difficile, facile, quelles étaient les avantages, les inconvénients ? - Si ruptures : qu'est-ce qui fait ruptures, quels sont les éléments déterminants ? quels sont les éléments qui ont été ressources ? 	<p>« Après ça donc une semaine les vacances de la Toussaint j'ai été dans l'école spécialisée et là ça a été beaucoup mieux [...]J'en voulais beaucoup à ma maman de m'avoir changé d'école. À cause des amis Donc je lui en ai fais un peu baver. [...] Mais euh après euh non je me sentais beaucoup mieux je me sentais plus à ma place là-bas »</p>
Sentiment de compétence	Sentiment de réussite	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que l'enfant est motivé à réussir - Bien-être de l'enfant lié à la réussite 	<p>Et pour cette école de maintenant on va dire ça comme ça euh satisfait, je suis enthousiaste de réussir »</p> <p>«</p>
Sentiment d'autonomie	Sentiment d'autonomie	Est-ce que l'enfant se sent acteur ? est-ce que l'enfant peut donner son avis ?	<p>« On m'a pas demandé mon avis »</p> <p>«</p>

Vécu	Emotions et ressenti	Est-ce que l'enfant se sent différent des autres ? Comment est-ce que l'enfant se sent dans les évaluations ? Quelle est la fatigabilité de l'enfant ?	« Dans mon ancienne école oui je rentrais tout le temps fatigué je voulais pas parler tellement j'étais fatigué etc. » « j'ai l'impression d'être un peu bête des fois » « je me sens différent quand même [...] C'est dans certaines situations » « avec la tablette j'avais peur d'être encore un peu différent » « dès que je vais à l'école je suis détendu, et déterminé »
Projets futurs/confiance en l'avenir	Projets futurs	Comment est-ce que l'enfant se projette dans le futur ?	« Je crois l'année prochaine ça va se passer comme cette année » « c'est moi qui va faire cette école et ça sera moi les instituteurs de cette école » « En fait moi je veux juste gagner beaucoup d'argent pour après vivre bien et après voilà »

Notes. EO = enseignement ordinaire ; ES = enseignement spécialisé

3.1.2. Questionnaires

Les réponses aux questions fermées du questionnaire ont été traitées de manière quantitative (moyennes, pourcentage, etc.). Les réponses aux questions ouvertes ont été catégorisées de sorte à extraire les réponses les plus souvent mentionnées par les parents. Le traitement des résultats quantitatifs sera réalisé via le logiciel IBM SPSS Statistics 24.

3.2. Résultats

3.2.1. Le dispositif d'intégration

Afin de contextualiser les démarches effectuées pour la mise en place du dispositif d'intégration, nous allons d'abord indiquer certains éléments qui sont ressortis du questionnaire parent. Concernant la mise en place du dispositif d'intégration, les parents nous rapportent que dans 46.70% des cas, ce sont eux qui sont à l'initiative du projet, puis l'école ordinaire dans 30.00% des cas. Les parents mentionnent également le Centre PMS (10.00%), un professionnel ou paramédical extérieur (10.00%) et plus rarement, l'école spécialisée (3.30%). Les objectifs de la mise en place du dispositif d'intégration rapportés par les parents sont multiples : aide par rapport aux besoins spécifiques de l'enfant (39.00%), obtention du CEB (30.00%), redonner confiance à l'enfant dans ses capacités (12.00%), maintenir l'enfant dans l'enseignement ordinaire (9.00%), avoir un choix élargi de formation future pour leur enfant (9.00%) et soulager le professeur de l'enseignement ordinaire (0.30%). Sur une échelle allant de 1 à 6, les parents estiment que l'énergie mobilisée au lancement du projet est très importante ($M = 5.07$; $ET = 1.58$).

Au niveau des démarches que les parents ont dû effectuer, une majorité d'entre eux indiquent les contacts réalisés auprès des CPMS et des équipes pédagogiques (54.00%) ainsi que la réalisation des bilans pour objectiver les besoins spécifiques de leur enfant (27.00%). Dans une moindre mesure, les parents pointent également le fait de devoir trouver une école ordinaire (15.10%) et une école spécialisée (12.10%) qui acceptent le projet, de devoir trouver les outils adaptés (6.06%), notamment, la tablette ou l'ordinateur, et d'avoir recherché les informations

par eux-mêmes (internet, salon de l'éducation, etc.) (6.06%). Sur une échelle allant de 1 à 6, les parents estiment que les démarches administratives sont moyennement lourdes ($M = 3.33$; $ET = 1.99$).

Le tableau 4 indique les différents obstacles et leviers que les parents rencontrent lors de la mise en place du dispositif. Nous pouvons constater que le premier obstacle rencontré par les parents est le refus d'un ou de plusieurs acteurs de participer au projet. Tandis que le premier levier est une bonne collaboration entre les acteurs.

Tableau 4. Obstacles et leviers lors de la mise en place du dispositif

Obstacles	Leviers
Refus d'un ou de plusieurs acteurs = 27.0%	Bonne collaboration entre acteurs = 18.18%
Timing/temporalité (bilans, rapports, etc.) = 13.2%	Soutien privilégié d'un acteur = 15.15%
Spécificité du T8 pour le passage en secondaire = 9.0%	Professionnels/paramédicaux disponibles = 12.12%
Coûts des outils/formation = 6.06%	Service d'aide (UNIA, AVIQ, etc.) = 6.06%
Perte des remboursements mutuels = 6.06%	Disponibilité et flexibilité du parent = 6.06%

Nous avons également abordé avec les parents plusieurs questions à propos du Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) de leur enfant. La majorité des parents (74.20%) savent qu'un PIA a été mis en place pour leur enfant. Les parents indiquent que ce PIA est mis en place pour la plupart du temps en début d'année (66.70%). Selon les parents, plusieurs personnes sont chargées de mettre en place le PIA. Dans la plupart des cas, c'est l'école ordinaire (56.00%) ou l'école spécialisée (56.00%) par le biais du professeur ou du directeur. Dans une moindre mesure, le CPMS de l'école ordinaire (32.00%) ou de l'école spécialisée (32.00%) et les parents (20.00%). Concernant les personnes qui s'assurent du respect du PIA pendant l'année, nous retrouvons en premier lieu l'école ordinaire (54.20%) ou l'école spécialisée (54.20%) par le biais du professeur ou du directeur. Par contre, 50 pourcent des parents indiquent qu'ils doivent également s'assurer que le PIA mis en place en début d'année pour leur enfant est bien respecté par l'école. Enfin, les CPMS des deux écoles s'assurent également du respect du PIA à raison de 37.5 pourcent.

Nous allons maintenant aborder le point de vue de l'enfant sur le dispositif d'intégration et sur les aides qu'il reçoit. Par rapport aux modalités d'aide reçue par l'accompagnateur d'intégration, la plupart des enfants ($n = 17$) bénéficient d'une **aide mixte**, en classe et en individuel. Quatre d'entre eux précisent que les moments en individuel qu'ils ont avec l'accompagnateur les aident davantage que lorsqu'il vient les aider en classe *{Bon, quand elle vient en classe je trouve que ça m'aide pas beaucoup car euh ben j'écoute plus le prof. Et du coup ben je suis le cours mais moins. Tandis que quand on est en individuel ben c'est plus facile pour se concentrer}*. Cette aide en classe doit donc être co-construite avec l'enseignant afin que cela soit bénéfique pour l'enfant. Un enfant explique qu'il n'aimait pas quand il était sorti de la classe pour avoir de l'aide individuelle *{Elle venait me prendre souvent pendant une heure. J'aimais pas ça et après en sixième ça m'énervait et j'ai été pleurer. Je dis « à quoi ça sert ? » je veux rester en classe}*. Quatre enfants reçoivent l'aide de l'accompagnateur exclusivement **en classe**. Les enfants mentionnent que l'accompagnateur aide aussi les autres enfants de la classe qui bénéficient d'un dispositif d'intégration, voire également les autres élèves sans besoin spécifique. Il semblerait donc que cette modalité soit davantage utilisée dans les écoles où il y a plusieurs enfants en intégration dans la même classe. Dix enfants mentionnent recevoir de l'aide de l'accompagnateur exclusivement en **individuel**. Deux d'entre eux précisent qu'ils ont pu donner leur avis concernant les cours qu'ils acceptaient de rater *{mais cette année ils*

voulaient prendre dans mon option, ça je l'ai dit à ma maman, moi je suis pas d'accord, j'ai pas envie qu'on vienne prendre dans mon option parce que moi mon option j'ai envie de réussir}. Il semblerait donc qu'il est important de tenir compte de l'avis de l'enfant dans l'organisation des modalités de l'aide donnée par l'accompagnateur.

Quatre enfants parlent spontanément des problèmes de disponibilité de local pour l'accompagnateur ; soit ils passent 10-15 minutes à chercher un local avant de travailler, soit ils doivent travailler sur un bureau dans le couloir. Enfin, plusieurs enfants (n = 6) parlent spontanément de l'instabilité ressentie d'année en année lorsque leur accompagnateur n'est plus le même.

Concernant la perception de l'enfant quant aux aménagements (hors aide accompagnateur) dont ils bénéficient, nous avons focalisé notre analyse en fonction du Type dont est issu l'enfant. Quel que soit le Type de l'enfant, ils nous parlent en premier lieu de l'aide de la **tablette ou de l'ordinateur**. Pour l'ordinateur, même si cet outil est pointé comme étant aidant, les enfants pointent néanmoins l'aspect lourd et encombrant qui n'est pas toujours pratique (surtout en secondaire, lors du passage d'une classe à l'autre). Ils précisent également que pour certains programmes, ils ont besoin d'avoir accès au wifi ou à une imprimante qu'ils n'ont pas toujours en classe. Les enfants du **Type 1** pointent différents aménagements tant en période de cours qu'en période d'évaluation. Ils citent, par exemple, avoir des feuilles plus grandes, ne pas avoir de recto/verso ou avoir des feuilles jaunes pour les enfants ayant une dyslexie. Lors des évaluations, et en particulier lors des évaluations importantes (CEB, CE1D), ils bénéficient, par exemple, de leur ordinateur, de plus de temps ou d'explications orales données par l'enseignant. Une jeune a également mentionné avoir pu donner son avis sur l'organisation de la session d'examens et ainsi avoir pu demander à avoir les matières plus importantes (français, mathématiques, etc.) en début de session pour éviter la fatigue de fin de session. Hormis l'ordinateur et la tablette, les enfants du **Type 3** ne semblent pas bénéficier d'autres aménagements. La majorité d'entre eux (n = 5) mentionnent ne pas avoir d'autres aides mis à part celle reçue par l'accompagnateur. Les enfants du **Type 8** pointent certains aménagements dans l'organisation des devoirs, comme le fait d'avoir d'autres devoirs ou une réduction de devoirs par rapport aux autres élèves de la classe. Lors des évaluations, ils sont plusieurs à parler du timer visuel afin qu'ils puissent se repérer dans le temps. Le tableau 5 reprend les différents aménagements cités par les enfants en fonction du Type. De manière transversale, les enfants de l'enseignement secondaire pointent le fait que l'utilisation du matériel et les aménagements mis en place varient d'un professeur à l'autre. Notamment lors des évaluations, certains professeurs vont accepter qu'ils utilisent la tablette ou l'ordinateur, tandis que d'autres vont refuser.

Tableau 5. Récapitulatif des aménagements selon le Type de l'enfant

	T1 (n = 12)	T3 (n = 7)	T8 (n = 12)
Hors évaluation	Ordinateur/tablette Plus grandes feuilles (A3) Pas de recto/verso Feuilles jaunes (dyslexie)	ordinateur/tablette	Ordinateur/tablette Organisation des devoirs : autres devoirs ou réduction, professeur surligne les infos utiles Feuilles plus grandes Dictionnaire
Évaluation	Ordi pour CEB, CE1D Plus de temps		Timer visuel Tablette Cloisons entre les bancs

Explication orale des
consignes
Évaluations importantes
en-dehors de la classe
Avis sur organisation de la
session d'examens
Accompagnatrice présente

3.2.2. Climat de la classe

Nous commencerons cette section par faire état du ressenti des élèves sur le climat général de la classe. Nous avons effectivement analysé les éléments qui étaient présents quand l'élève illustre un climat de classe positif et ce que contenait, selon les élèves, un climat de classe négatif.

Plusieurs élèves (n=17) disent avoir connu ou connaître actuellement **un climat de classe positif** *{super ambiance} {j'aime bien être en classe} {ça se passe toujours bien}*. Plusieurs d'entre eux avancent comme déterminants le fait de bien se sentir dans la classe (ils montrent le premier visage sur l'échelle de six sourires par exemple). Ils sont aussi plusieurs à expliquer qu'il y a de l'entraide entre élèves et aussi de l'aide de l'accompagnateur pédagogique avec tous les élèves de la classe. Ils sont trois à parler spontanément d'ateliers ou de travaux en petits groupes. Ils disent aussi pour plusieurs aimer que l'enseignant structure et organise la classe. Par exemple quand l'enseignant organise un conseil de classe pour parler des conflits *{on dit ce qu'on pense, ce qu'on a sur le cœur}*, ou quand la classe est organisée, quand l'enseignant propose des tours de rôle pour utiliser un outil, quand l'enseignant refuse les comportements violents ou dégradants. D'autres élèves parlent de leur bonne relation avec les autres enfants de la classe *{qui sont gentils} {tous mes copains} {qui vont pas se moquer}* mais aussi des fous-rire, du fait de s'amuser, de jouer, d'avoir envie d'aller à l'école ou encore d'aimer tout ce qui est fait en classe. Ils sont aussi un certain nombre à insister sur le fait qu'ils apprécient travailler dans un climat détendu. Un des élèves (Type 3 secondaire) explique avoir apprécié que son professeur de l'enseignement spécialisé demande à tout le monde de s'accepter les uns les autres. Un des élèves explique se sentir surtout bien dans son option (petit groupe motivé et calme) et un autre mentionne que le fait de déjà connaître les autres dès le début de l'année l'aide à se sentir bien dans sa classe.

D'autres élèves (n=10) expliquent au contraire avoir connu ou connaître actuellement **un climat de classe très bof à négatif**. Dès lors, ils mentionnent que la classe est bruyante, que les élèves sont turbulents ou énervants, agaçants, que le professeur est énervé voire dépassé, qu'il y a des bagarres, des insultes, des tricheries, des chamailleries, des moqueries, des cris, du remue-ménage, que les élèves crient les réponses tout haut. Ils dépeignent aussi un climat négatif quand les élèves regardent sur les feuilles des autres, oublient les besoins spécifiques, sont jaloux de l'iPad. Une élève (Type 1 secondaire) dit décrit sa classe comme *{une classe pouibelle avec des élèves qui ne savent pas ce pourquoi ils sont là}*. Un des élèves nuance le climat négatif qu'il rapporte en disant qu'il n'était présent qu'avec une seule professeure d'option (en secondaire) avec laquelle c'était très difficile pour plusieurs enfants. Une enfant (Type 8 primaire) attire particulièrement notre attention car elle nous mentionne avoir toujours connu des climats négatifs *{tous les ans}*. Elle ne peut pas donner de bons moments avec sa classe et exprime ne pas vouloir aller à l'école. Quand on lui demande d'expliquer un moins bon moment avec sa classe elle répond *{bah j'trouve que c'est tout le temps}*. Cette élève a subi et subit toujours des moqueries de la part des autres élèves (sur sa tenue vestimentaire, sur ses difficultés en classe) mais aussi de la violence de la part de l'institutrice *{faites comme si elle existait pas}*.

Pour terminer cette première partie, nous ajouterons que trois élèves abordent la question du regard des camarades sur l'aide qu'ils reçoivent. Ils expliquent que, souvent, dans un premier temps les élèves sont un peu intrigués par l'accompagnateur ou le matériel spécifique mais qu'après explication (en général) ça se passe bien. Dans certains cas, des jalousies persistent tout de même. Il arrive également que les camarades oublient ce que le trouble implique comme difficultés.

3.2.2.1 Relation avec l'enseignant dans l'enseignement ordinaire

Nous avons cherché à comprendre quelle est la nature de la relation des élèves avec leur(s) enseignant(s), quelles sont les attitudes soutenantes et non soutenantes des professeurs et comment est-ce que les élèves perçoivent l'aide que ce dernier leur apporte. Il est important de noter comme remarque préliminaire qu'il existe un continuum important dans la nature de la relation qui a été relatée par les enfants avec leurs enseignants ainsi que dans leur sentiment d'être aidés. Pour l'intelligibilité des résultats, nous avons cependant choisi de résumer les données de façon dichotomique « quand ça ne se passe pas bien avec l'enseignant » *versus* « quand ça se passe bien ». Nous commencerons par rapporter les avis des élèves de primaire pour ensuite parler du ressenti des élèves de secondaire.

Relation avec l'instituteurs dans l'enseignement primaire

Parmi les vingt élèves interrogés de l'enseignement primaire, trois des enfants expliquent avoir une certaine stabilité avec leur institutrice (pour l'an prochain ou depuis l'an passé) et un des enfants s'en réjouit *{elle monte avec nous c'est cool}*. Deux élèves sur les vingt rapportent avoir plusieurs enseignants (en fonction des matières données). L'une d'elle explique apprécier le français parce que l'enseignante de français *{explique bien}*. Nous observons que l'enseignant n'explique en général pas à la classe pourquoi l'accompagnateur pédagogique vient en classe (n=3) et qu'elle/il ne dit en général rien de particulier quand l'accompagnateur entre en classe (n=5). Nous retenons que certains des élèves rapportent ne pas vouloir que l'enseignant parle des raisons de la présence de l'accompagnateur. L'un d'eux explique *{tout le monde le sait mais ça se dit pas [...] ça me convient bien}*. Deux élèves expliquent par contre que la raison de la venue de l'accompagnateur a été expliquée aux camarades de classe et que cela s'est bien passé (une des deux élèves explique qu'elle pense que c'est lié au fait qu'elle avait déjà de l'aide l'an dernier).

Quand ça se passe bien avec l'enseignante de primaire (n=16), sept élèves rapportent être ou avoir été (bien) aidés par l'enseignant (elle vient m'expliquer pour comprendre, elle me demande ce qui ne va pas) soit parce qu'ils ont demandé de l'aide (n=3) soit parce le professeur vient spontanément proposer de l'aide (n=3). Ces **aides** sont **ponctuelles et individuelles** (souvent dans le fond de la classe) et semblent survenir quand l'élève bloque sur un exercice, a une question, quand l'accompagnateur est absent, pour comprendre un exercice ou faire un exercice ensemble. Un des élèves résume cela en disant *{elle essaie de me mettre sur la bonne voie}* *{elle me guide}*. L'un d'entre eux explique de son enseignant *{il me comprend}*.

Nous soulignons aussi que deux enfants expliquent apprécier ne pas recevoir de l'aide trop souvent parce qu'ils n'en ressentent pas le besoin *{pas besoin de madame des fois}* *{elle m'aide bien mais pas très souvent}* *{elle m'aide pas j'ai pas besoin en math}*. Un des enfants explique que son enseignante vient près de lui s'il a besoin mais qu'elle l'encourage explicitement à demander plus d'aide en classe *{parce que j'ai beaucoup de difficultés}* pour le préparer à l'année prochaine et insiste pour que l'enfant travaille beaucoup à la maison. Une autre élève rapporte apprécier que le professeur répète et dicte lentement. Trois élèves apprécient que leur enseignant leur fasse remarquer leurs atouts, leurs **progrès** *{il est content que j'arrive à m'exprimer}* *{elle dit merci XXXXX [prénom de l'enfant] pour nous apprendre tant de choses}*

sur l'histoire} ou soit encourageant. Ils apprécient quand le professeur est **garant d'un climat de classe positif** : par exemple quand il intervient pour stopper un comportement malpoli, quand il cadre l'élève à besoins spécifiques quand il se fâche sur les autres, quand il est organisé et cadrant (mais pas trop strict, qui ne sanctionne pas inutilement). Une élève explique aussi apprécier que son enseignante la considère comme tous les autres élèves et capable de faire les choses comme tous les autres. Elle ajoute *{j'ai pas envie qu'on me prend comme une enfant, et parce que je suis en intégration, je peux pas faire toutes les choses comme tous les autres}*. Un des élèves apprécie que le professeur **entende son avis** (proposition d'un aménagement en dictée refusé par l'élève). Deux enseignants mettent en place un aménagement pour les devoirs qui est apprécié (éliminer des exercices ou souligner ce qui est important pour le devoir).

Quand ça ne se passe pas bien avec l'enseignant de primaire (n= 7), on retrouve le fait de **ne pas recevoir d'aide** du tout du professeur (n= 3) ou d'en recevoir de façon insuffisante (n = 3) à un moment donné de leur histoire scolaire. Parmi les enfants qui n'ont, à un moment donné de leur parcours, pas reçu d'aide de l'enseignant alors qu'ils bénéficiaient du dispositif d'intégration, l'un d'entre eux explique que, dans son ancienne école, il n'avait aucune attention (ni d'aide) de l'enseignant et donc *{comme j'avais rien d'autre à faire ben [...] je lisais au lieu d'apprendre, à cause de eux}*¹. Deux enfants illustrent ce sentiment d'aide insuffisante en disant avoir le sentiment de « devoir se débrouiller ». Par exemple, après une absence maladie, l'enseignant refuse de transmettre des notes de cours. Un autre des enfants qui reçoit peu d'aides explique qu'il ose par contre demander de l'aide à l'enseignant mais pas quand il s'agit de situations d'évaluation ou de dictée. Un autre enfant juge ne pas recevoir assez d'aide de la part de son enseignante mais ne pas oser demander de l'aide *{parce qu'elle dit tout le temps non}*.

On relève aussi dans les éléments négatifs soulevés, un **sentiment d'injustice et/ou de discrimination** (n=3) : se faire punir alors que l'enfant n'a pas l'impression d'avoir fait quelque chose de négatif, l'impression de ne pas être aimé du professeur parce qu'on est différent *{j'ai l'impression qu'elle m'aime pas parce que je suis différente, parce que je suis la seule à avoir un trouble dans la classe}* et d'être jugé plus durement *{chaque fois c'était moi qui avait les exercices plus difficiles}*, etc.. Deux enfants rapportent aussi du « **chantage** » (qu'ils nomment d'ailleurs tous les deux comme étant « des **menaces** ») de la part des enseignants (tu pourras regarder le film si tu finis ça). Dans le même ordre d'idée, d'autres enfants expliquent ne pas aimer les « blagues » que les enseignants font (ressenties comme violentes ou incompréhensibles).

Parmi les éléments négatifs, certains avancent aussi une **mauvaise relation** avec l'institutrice (soit mauvaise pour toute la classe soit perçue uniquement par l'élève). Par exemple trois des enfants disent ne pas du tout s'entendre avec leur institutrice et pointent le sixième visage sur l'échelle de sourires à six échelons. Un des enfants (Type 8) explique que toute la classe était « *traumatisée* » et que les notes étaient faibles au bulletin chez tous. Une autre élève (Type 1) explique que l'enseignante crie beaucoup (sur toute la classe) et qu'elle se sent plus fatiguée après ce cours-là.

Nous relevons aussi dans les propos des enfants des situations de **violences** verbales et/ou psychologiques envers l'élève intégré de la part de l'enseignant, avec parfois une forme d'alliance avec la classe (n=2) *{Il faut faire comme si elle n'existait pas}*. On notera que dans ces situations de violence l'élève regrette que le professeur ne mette pas fin aux moqueries ou aux violences des élèves de la classe *{tout le monde dit faut lui déchirer son cahier, tout le monde rigolait un peu enfin ils faisaient des petits sourires et tout}*. Mais, la violence se

¹ Nous relevons que dans cette situation, un appel à des instances extérieures a été nécessaire.

retrouve parfois dans la relation dyadique entre l'enseignant et l'élève : { *elle avait dit deux fois que je méritais que des baffes parce que j'allais lentement, un peu plus lentement que les autres* } { *elle me rabaissait, elle m'a même une fois renvoyée en première primaire de par mes difficultés [...] elle m'avait tiré les cheveux* } avec un sentiment d'être { *malmenée* } { *j'en avais peur* } { *plus elle me parlait plus je stressais et donc je perdais mes moyens et ça elle supportait pas parce qu'on devait répondre du tac au tac* } { *elle voulait rien entendre* }. Finalement, un enfant de primaire (Type 8) rapporte le refus de l'aménagement (tablette) avec violence verbale de la part de l'enseignant².

Le tableau 6 récapitule les différents éléments mis en évidence par les enfants de l'enseignement primaire.

Tableau 6. Relation avec l'enseignant du primaire

Quand ça se passe bien (n=16)	Quand ça se passe mal (n=7)
Etre ou avoir été (bien) aidé (n=7) -aide ponctuelle individuelle -demande d'aide ou aide spontanée « <i>elle m'aide bien mais pas très souvent</i> »	Ne pas recevoir d'aide du tout* (n=4) ou de manière insuffisante (n=2) Sentiment d'injustice et/ou de discrimination (n=3)
Garant d'un climat de classe positif (n=4)	Mauvaise relation (n=3)
Faire remarquer les atouts, les progrès, encourager (n=3)	Violences verbales et psychologiques
Propositions, négociations	Refus aménagement* (n=1)

Relation avec les professeurs de l'enseignement secondaire

Quand ça se passe bien, les adolescents qualifient le(s) professeur(s) avec le(s)quel(s) ça se passe bien de professeur sympathique, ouvert, qui sait mettre des limites, qui est au courant des difficultés et à l'écoute, quelqu'un à qui on peut parler de tout et qui accepte que l'on pose des questions. Les élèves relèvent que l'enseignant fait **attention** à leurs difficultés, qu'il/elle **aide** { *il y en a quelques profs qui font vraiment attention* } { *ils viennent m'aider si j'ai un problème, m'expliquer* } de **façon individuelle** { *il peut essayer de nous expliquer un peu tout seul* } { *ils savent que des fois on a plus dur [...] il vient à coté de nous* }. Ce qui ressort aussi de l'analyse qualitative c'est que dans certains exercices les élèves n'ont pas besoin d'aide et apprécient ne pas en recevoir quand ce n'est pas nécessaire. Une des élèves approuve le fait que les professeurs cherchent avec elle des solutions pour l'aider à rester concentrée.

Dans la majorité des cas, il semblerait que c'est lorsque l'élève fait la demande que le professeur intervient pour lui donner de l'aide. Une des élèves explique être reconnue dans ses difficultés par tous ses professeurs, mais que c'est plutôt elle qui a du mal à aller vers les professeurs. Quatre adolescents expliquent que cela se passe bien avec le titulaire : deux expliquent se sentir en confiance avec leur titulaire (parce qu'il y a plus d'heures par semaine avec le titulaire qu'avec d'autres professeurs ou parce que { *je la connaissais déjà plus* }). Pour un élève, la relation est assez mitigée avec le titulaire. Six des adolescents insistent sur le fait qu'ils apprécient que le professeur les aide dans la compréhension de la matière (plutôt que sur la quantité de travail explique l'un deux, en attribuant cette attention au fait qu'il est en différencié). Un autre jeune homme apprécie qu'on lui réexplique les consignes oralement { *je comprends plus* } parce qu'il a d'importantes difficultés de compréhension écrite etc. Finalement, un adolescent nous confie que c'est un enseignant qui a aidé à poser le diagnostic d'autisme.

² La situation a nécessité l'intervention d'instances extérieures

Quand ça ne se passe pas bien avec un professeur de l'enseignement secondaire, sept élèves parmi les treize adolescents interrogés de l'enseignement secondaire, expliquent ressentir une différence entre leurs professeurs (avec lesquels ça se passe plus ou moins bien). Parmi les sept élèves, cinq avancent une raison liée à **l'attention insuffisante** portée à leurs besoins spécifiques ou à l'aide non reçue *{ils faisaient atrocement pas attention à mes problèmes}* *{fin d'année à l'examen elle me disait tout le temps que j'étais lent}* *{pour l'instant il m'aide pas trop}*. Quand on analyse de plus près les propos chez ces cinq élèves, un des adolescents regrette le refus du professeur de répéter quand il ne comprend pas *{elle répète une fois après c'est fini}* et quatre adolescents de ne pas faire suffisamment attention à leurs problèmes (et de le montrer) : *{y a des profs qui s'en foutent de la difficulté [...] oui ils le disent}* *{ils sont même pas obligés de nous le montrer parce que ça se voit tellement que euh on se le montre à nous-même quoi}*. Un de ces enfants exprime que ses professeurs lui faisaient sentir qu'il était différent. Notons que parmi ces élèves un enfant est d'avis que la professeure est malgré tout à l'écoute des difficultés mais qu'elle tient moins compte que les autres de ses difficultés, que l'aide est insuffisante (et ce malgré qu'elle soit informée). Un autre des sept enfants qui marque une différence entre ces professeurs explique que la difficulté avec le professeur vient uniquement d'un manque d'**affinité**. Le septième enfant explique que c'était dans un **contexte de classe très négatif** et que c'était lié à une difficulté de l'enseignant de maintenir un climat de classe agréable *{beaucoup trop gentille}* *{c'était bruyant}* *{elle a pleuré parce qu'on l'ennuyait}*. L'adolescente explique avoir été très triste de la situation, avoir été jusqu'à demander à ses parents de changer d'école tellement le climat de la classe était mauvais *{les profs s'énermaient}* *{on l'ennuyait}* *{j'aimais pas ma classe}*. Cette même jeune fille explique avoir eu d'autres difficultés avec une seconde enseignante qui était violente verbalement et trop stricte, *{elle était vraiment méchante}* *{elle faisait du mal à nous}* *{elle a été renvoyée à la fin de l'année}*.

Plusieurs élèves expliquent avoir **plus ou moins de facilité à aller demander de l'aide** en fonction du professeur. Dans les raisons qui sont énumérées par les élèves, on retrouve le fait que l'élève estime que le professeur ne respecte pas ses difficultés et de ce fait l'élève craint un refus de l'aide. Les élèves regrettent ne pas oser demander de l'aide à tous les professeurs. Trois élèves insistent sur la **dureté des paroles** qui sont prononcées à leur égard par le professeur avec lequel c'est difficile *{elle disait des choses méchantes}* *{elle disait des choses euh pas très sympa}* ou sur des professeurs qu'ils trouvent trop stricts. On peut mettre en évidence que les élèves ne semblent **pas** toujours **se sentir compris** dans leurs difficultés. Une des adolescentes explique que les attentes lui semblent injustes et qu'elle ne se sent pas non plus reconnue dans ses progrès *{ils disent aussi que quatorze c'est pas beaucoup [...] moi en anglais j'avais toujours zéro [...] quatorze c'est (rire) pour moi c'est génial quoi}* or *{ils m'ont dit tu peux faire mieux}* ou chez un autre élève *{elle se dit que mes difficultés n'ont rien à voir avec les maths}*.

Sur les treize adolescents, sept nous ont parlé de la (non) connaissance des professeurs de leurs besoins spécifiques: quatre expliquent que **tous leurs professeurs ne sont pas au courant** des aides dont ils ont besoin, deux sont assez incertains quand on leur demande si tous leurs professeurs sont au courant : *{euh je pense}* *{normalement y a un papier dans la salle des profs je pense}* et un dernier dit que tous les professeurs sont bien au courant. Parmi les quatre qui notent que tout le corps professoral n'est pas au courant, une adolescente explique que c'est une nouvelle enseignante *{ça s'est pas fait}* *{c'est une nouvelle donc elle est pas au courant}* ; une autre élève explique *{euh normalement ça devait circuler l'info mais ça a pas été partout quoi}*. Un des élèves remarque que les professeurs font en général attention à ses problèmes mais que c'est justement ceux qui ne sont pas au courant de ses difficultés avec qui c'est difficile *{parce qu'ils savent pas que j'ai vraiment beaucoup de difficultés en classe quoi}*

{normalement tous les profs doivent être au courant}. Il précise que ceux qui sont au courant sont les professeurs qu'il avait déjà l'année dernière et que cette année l'accompagnatrice n'a pas su faire passer le message {faudrait quand même un petit peu améliorer ça} {si je comprends pas un truc [...] elle doit savoir, elle doit m'expliquer}.

Une des adolescentes regrette elle que le professeur n'ait pas tenu compte de ses difficultés dans une punition qui lui avait été donnée et d'avoir refusé (avant l'intervention de l'accompagnateur) d'en discuter : {j'avais pas mon PC et elle m'a fait recopier le règlement à la main} avec des paroles très dures {elle est venue me voir en me disant qu'elle pouvait pas faire du favoritisme}. L'étudiante explique s'être sentie en rage contre elle-même de mériter une punition mais aussi très fâchée et en pleurs {ce qu'elle comprend pas c'est que moi à la main je peux pas le faire} {je n'arrive pas à aller vite}. C'est finalement avec une intervention de l'accompagnatrice pédagogique que la situation a pu s'apaiser.

Une des élèves déplore des refus d'aménagements dans les évaluations (examen oral) {j'ai demandé ça j'ai rien eu [...] les profs ne voulaient pas} ou dans les cours. Elle explique par exemple que, suite à un dysfonctionnement de son ordinateur, elle avait demandé d'avoir des correctifs et que certains professeurs avaient accepté de donner les correctifs et que d'autres pas. Pour conclure ce paragraphe, nous citerons les propos d'un élève sur les difficultés avec ses enseignants de l'enseignement ordinaire {ce qui m'aide pas bien c'est quand les profs n'écoutent pas ce qu'on leur dit}.

Le tableau 7 récapitule les différents éléments mis en évidence par les enfants de l'enseignement secondaire.

Tableau 7. Relation avec les professeurs du secondaire

Quand ça se passe bien	Quand ça se passe mal
Professeur ouvert, sympathique et attentif, qui sait mettre des limites	Différences entre les professeurs (n=7) - Attention insuffisante portée aux besoins spécifiques ou aide insuffisante (n=5)
Attention portée aux difficultés avec aide ponctuelle de façon individuelle → Parfois pas besoin → Majoritairement à la demande de l'élève	- Manque d'affinité (n=1) - Difficulté du professeur de maintenir un climat de classe positif (n=1) → Demande d'aide +/- difficile
Aide pour la compréhension (n=6) Relation positive avec le titulaire (n=4)	Tous pas au courant des besoins spécifiques (n=4+2) Paroles dures (n=3) Ne pas se sentir compris dans ses difficultés Refus d'aménagements

En conclusion, concernant les enseignants (primaire et secondaire)

En conclusion, chez les trente-trois élèves interrogés (pour les deux niveaux scolaires confondus), onze enfants jugent avoir à un moment donné de leur parcours scolaire ne pas avoir reçu d'aide ou d'attention suffisante à leurs besoins spécifiques de la part du professeur. Parmi eux, quatre situations en primaire équivalaient à une absence totale d'aide de la part de l'enseignant.

Les élèves de primaire et de secondaire rapportent apprécier qu'on fasse attention à leurs difficultés en apportant une aide ponctuelle individuelle. En secondaire, quelques-uns insistent sur leur besoin de comprendre la matière et d'être aidés pour ça. En primaire il semblerait que ce soit parfois le professeur qui initie l'aide et que ce soit aussi parfois à la demande de l'élève

alors qu'en secondaire les élèves semblent être principalement demandeurs de l'aide. En primaire comme en secondaire les élèves expliquent ne pas avoir besoin d'aide tout le temps et en primaire aimé percevoir que le professeur a confiance en leurs capacités. Nous remarquons que plusieurs élèves de l'enseignement secondaire rapportent qu'un (ou plusieurs) de leur professeur n'est tout simplement pas au courant de leurs difficultés en raison d'un manque de communication. Ils n'attribuent que rarement le manque d'information au manque d'aide. En effet, le manque d'aide ne semble pas expliqué par le fait de ne pas savoir que l'enfant a des difficultés.

Les élèves à la fois de primaire et de secondaire estiment important que le professeur soit garant d'un climat de classe serein en mettant un cadre et en stoppant les comportements inadéquats, tout en étant ouverts et pas trop stricts. En secondaire, plusieurs élèves se sentent en confiance avec leur titulaire avec la/lequel(le) la relation est bonne. En primaire comme en secondaire, certains jeunes avancent que les difficultés avec le professeur viennent d'une mauvaise relation (de classe ou dyadique).

Le refus des aménagements de la part d'un enseignant (d'un matériel, d'un aménagement pour les évaluations etc.) est aussi un élément qu'on retrouve dans les deux niveaux scolaires. Le fait par contre de mettre en place des aménagements (spontanément) pour les devoirs est apprécié par les élèves du primaire. Concernant ces aménagements en primaire et en secondaire les élèves semblent apprécier que les solutions soient trouvées ensemble ou puissent être négociées (exemple pouvoir refuser une proposition de réduction de la quantité de devoirs).

La violence de la part de l'enseignant est un élément que les élèves des deux niveaux scolaires rapportent mais qui semble particulièrement importante en primaire avec un accent porté sur les violences verbales/psychologiques, le chantage et les menaces. En secondaire, la violence est traduite par les élèves comme des paroles dures et méchantes ou discriminantes. Les élèves pointent aussi un sentiment d'injustice voire de discrimination ; se faire punir alors que l'enfant n'a pas l'impression d'avoir fait quelque chose de négatif, l'impression de ne pas être aimé du professeur parce qu'on est différent etc.

Le fait qu'un professeur fasse remarquer à l'élève ses progrès semble être apprécié à la fois en primaire et en secondaire mais n'est pas rapporté par beaucoup d'élèves.

3.2.2.2 Tutorat

Nous avons souhaité savoir s'il existe une forme d'entraide au sein de la classe entre élèves. Cette question a pu être abordée avec vingt-huit élèves sur les trente-trois. La majorité des élèves (n=24) rapportent des moments de tutorat au sein de leur classe. Parmi les vingt-quatre élèves, vingt et un d'entre eux rapportent aider eux aussi leurs camarades de classe à certains moments. Quelques élèves rapportent qu'il n'y a pas d'entraide au sein de la classe {pas du tout} (n=4).

L'aide, quand elle a lieu entre élèves, est plus ou moins organisée, dans des contextes plus ou moins définis et semble de façon générale être appréciée par les élèves. L'entraide est effectivement parfois organisée par l'enseignant (qui choisit les groupes, qui nomme des duos, qui instaure un système d'affichage des besoins et des aides etc.) et parfois spontanée : quand un élève a des difficultés {quand on a des problèmes, quand on a du mal} {si jamais y en a un qui a mieux compris que l'autre ben il va expliquer}, quand le professeur n'est pas disponible, après une absence maladie, quand l'accompagnateur n'est pas là etc. L'entraide est présente selon certains élèves dans des contextes définis (n=4) (l'étude, les devoirs, l'option par exemple). Certains élèves pointent une forme d'interdiction {en classe on peut pas s'aider

donc} {beh non on s'entraide pas vraiment, on n'a pas le droit, parce que c'est comme si on se donnait des réponses}. Parmi les vingt-quatre élèves, deux rapportent que l'aide a aussi (ou surtout pour l'un deux) lieu en récréation. Un des élèves explique aussi que la classe a créé un groupe sur les réseaux sociaux d'entraide pour les devoirs et les questions.

Nous notons qu'il y a quand même une élève qui explique ne pas trop apprécier l'aide de ses camarades et ne pas en avoir besoin *{moi sais bien travailler tout seule [...] XXXXX [accompagnatrice] m'aide déjà beaucoup}*.

3.2.2.3 Place de l'élève en classe

Nous présenterons, au travers de cette section, l'avis des élèves sur leur place en classe. Pour commencer, nous avons cherché à savoir si l'enfant avait (ou non) choisi sa place en classe et si cela avait été de même pour ses camarades de classe. Nous avons ensuite cherché à savoir si l'enfant appréciait ou non cette place et quelles en étaient les raisons.

Ils sont onze élèves à expliquer **pouvoir choisir** leur place dans la classe *{c'est moi qui a choisi d'aller tout devant}*. Une élève du secondaire précise avoir changé de place : elle était à l'arrière de la classe or un problème d'audition a été diagnostiqué et dès lors elle s'est placée à l'avant de la classe. Une autre élève du secondaire précise aussi avoir demandé d'être assise seule *{pour être moins distraite, pour avoir plus de place sur mon banc parce que j'aime bien avoir plus de place et pour que au cas où si madame XXXXX [accompagnatrice pédagogique1] ou madame XXXXX [accompagnatrice pédagogique2] viennent m'aider}*. Ils sont trois élèves à avoir choisi d'aller à l'avant dans la classe et un élève de primaire a, au contraire, choisi d'aller à l'arrière de la classe.

Ils sont neuf élèves à expliquer pouvoir **parfois choisir** leur place et parfois pas. Deux d'entre eux mentionnent qu'un tour de rôle est organisé (une fois c'est l'enseignant qui choisit et une fois les élèves par exemple). Un autre élève rapporte que le professeur choisit les places pour éviter les conflits mais que les élèves peuvent quand même parfois choisir. Un des élèves n'apprécie que modérément sa place parce que son camarade est « agité » *{des fois il fait des sottises et après quand j'ai étudié euh il est toujours à ... une place à côté de moi puis après au lieu que c'est lui qui change de place c'est toujours moi qui dois changer de place}*.

Ils sont treize élèves à expliquer qu'ils **n'ont pas choisi** leur place. Parmi eux, six élèves rapportent que la place choisie par leur enseignant leur convient *{j'étais d'accord} {je me sens bien} {ça me va} {ça va} ou {ça m'est égal}*. Trois élèves expliquent apprécier modérément leur place *{moui} {pfff}* (pour deux élèves, les places sont données par le professeur et pour un autre élève c'est un système de tirage au sort). Une élève du secondaire explique qu'elle n'a pas pu choisir sa place parce qu'elle bavarde trop. Une autre élève regrette ne pas être à côté de sa meilleure amie et n'apprécie pas sa place, qu'elle estime imposée et est triste d'avoir été séparée de sa copine *{tout le monde dit il faut les séparer parce que sinon elles font que tout le temps parler, c'est pas vrai [...] Moi je suis tout devant et elle, elle est tout derrière. ... Et j'ai qu'une meilleure amie, c'est XXXXX [prénom de son amie] et j'ai pas d'ami [...] Parce qu'eux, ils ont le droit d'être à côté de leurs copains et pas nous}*. Finalement, une élève mentionne que les places sont choisies par le professeur et qu'elle devra bientôt changer de place parce qu'elle parle trop (mais elle ne dit rien de son ressenti par rapport à ça).

Nous avons aussi cherché à savoir si les élèves préféreraient une place plutôt qu'une autre (à l'avant de la classe, à l'arrière). Ils sont trois à expliquer **préférer être assis à l'arrière** de la classe *{parce que je me sens plus calme parce que au moins en arrière la prof elle me regarde pas et qu'alors là ça me stresse}* ; *{parce que si sinon si, si je va plus devant, ben alors, mes*

amis peuvent plus me voir mais si je suis derrière, bah alors on va moins me voir et Monsieur peut les voir vite fait} {je préfère être pas à côté de mes amis parc' que sinon je vais, ils vont pas arrêter de me parler}. L'un des trois élèves préfère aussi être seul (toujours à l'arrière) sur un banc {je suis à côté de personne parce que j'ai une tablette} et cette disposition lui plaît {parce que au moins je vois les autres et comme ça je n'écoute pas leurs bêtises}. Trois élèves expliquent **préférer être devant** {je vois mieux et je sais mieux écouter quand je suis tout devant} {pour voir}, un autre pour {être bien concentré}. Deux élèves expliquent **apprécier autant une place à l'avant ou à l'arrière** de la classe, par exemple l'un d'eux explique {Devant parce que je vois flou ou sinon. Et derrière aussi. Comme ça quand je suis derrière, Madame elle me voit pas trop quand je chipote}.

3.2.2.4 Violences et harcèlement

Au travers des entretiens, un tiers de notre échantillon (n=12) a rapporté des situations que nous jugeons des situations de violence au sein de l'école. Parmi eux, cinq adolescents sont dans l'enseignement secondaire et sept sont en ce moment dans l'enseignement primaire. Ce sont des enfants avec une attestation de Type 8 (n=5), Type 3 (n=2) et Type 1 (n=4 + 1 autre). Nous avons décidé d'analyser cette violence en fonction de la variable « parcours en rupture » et d'ainsi scinder en deux notre analyse : violence rapportée mais le parcours n'est pas vécu en rupture et violence rapportée avec rupture dans le parcours. Les parcours en rupture **se caractérisent** par la **gravité** des situations rapportées dans l'histoire des enfants, avec à un moment donné un point de rupture dont l'issue est le ou les changement(s) d'école(s).

Le tableau 8 reprend les éléments mis en évidence par les enfants selon la rupture vécue ou pas dans le parcours.

Tableau 8. Violences et harcèlement

Pas de rupture vécue dans le parcours	Rupture vécue dans le parcours
<p>Il semblerait que dans la majorité des situations (cinq sur six) de violence chez les élèves pour lesquels il n'y a pas de rupture vécue dans le parcours, le problème est lié en particulier à un élève mais que la classe est aussi concernée (la classe subit ou fait violence). Dans la sixième situation, il s'agit d'un conflit violent entre l'élève que nous avons rencontrée et une ancienne de ses amies.</p>	<p>Sur les six élèves qui ont vécu une ou des rupture(s) dans leur parcours et qui rapportent des faits de violence, cinq mentionnent des difficultés centrées sur un professeur, accompagnées ou non de difficultés avec des élèves (un élève explique que c'était avec tout le corps professoral et quatre font le lien avec un professeur en particulier). Ces enfants subissent des commentaires dévalorisants comme de dire à l'élève qu'il est toujours lent ou que {c'est bien fait pour toi} {malmenée} {elle me rabaisait}, ou discriminants comme de dire à l'élève qu'on ne veut pas de quelqu'un comme lui dans l'école, de dire des choses méchantes {elle répond des choses méchantes} {des mots un peu vulgaires} et un passage à l'acte {elle m'avait tiré les cheveux}. Notons qu'une élève rapporte aussi des paroles méchantes de la part d'une ancienne accompagnatrice {elle me parlait vraiment euh comme si j'étais un chien}.</p>
<p>Dans deux cas sur cinq, la classe subit aussi la violence d'un élève. Deux enfants rapportent effectivement qu'un élève était méchant avec toute la classe (mais un peu plus avec l'élève) {il était assez violent comme ça}. Un des élèves qui subit cette violence explique par exemple {il m'a balancé un truc sur la tête} {il veut me tuer pour avoir ma tablette}.</p>	<p>Parmi les cinq élèves qui relèvent des difficultés centrées sur l'enseignant, l'un d'eux explique que le problème était aussi présent avec sa classe : {ils étaient vraiment pas gentils} avec une forme d'alliance avec l'institutrice {ils me disaient je</p>

tenue vestimentaire) de la part de toute la classe avec des humiliations pendant une longue période *{souvent on se moque de moi} {tout le monde rigolait} {j'arrivais pas à faire quelque chose et on s'est moqués de moi} {ils lancent des cailloux sur nous} » {ils sont méchants} {il y a souvent des garçons qui m'embêtent}*. Dans une autre situation, un élève en harcèle un autre et les autres camarades de classe suivent l'harcéleur avec pour conséquence que *{presque plus personne me parle dans ma classe}*.

Dans la situation d'un problème entre l'élève et son ancienne amie, l'enfant mentionne des moqueries sur l'apparence physique et des humiliations en classe *{j'étais en pleurs après l'école}*.

vais te poignarder avec un couteau [...] mais ils étaient pas punis}. Un autre élève parmi eux a rapporté aussi une situation de racket par un élève de l'école (racket qui a initié un changement d'école) : *{il me prenait les déjeuners}*.

La sixième élève de ce sous-groupe mentionne du **harcèlement** sous forme d'insultes et des menaces de la part de plusieurs élèves de l'école *{à me traiter, à me maltraiter, à menacer et traiter ma famille} {que ils allaient les tuer}* avec un grand sentiment de solitude et de tristesse *{je suis triste qu'on me fasse du mal et qu'on traite mes parents} {je suis déçu de mes copains qui me trahissent} {le mauvais moment c'est comme on me met sur le côté que je me sens toute seule et que j'ai rien fait et qu'on m'agresse et tout ça}*.

3.2.3. Théorie de l'autodétermination

En lien avec la théorie de l'autodétermination, nous allons analyser dans cette partie les trois besoins psychologiques de base permettant le bien-être de l'individu ; à savoir, le besoin d'appartenance sociale, d'autonomie et de réussite.

3.2.3.1 Sentiment d'appartenance sociale

Nous aborderons le sentiment d'appartenance sociale à travers la relation que les enfants entretiennent avec les pairs de leur classe au sein de l'école et en-dehors de l'école. Via l'interprétation des propos des enfants, nous avons catégorisé le sentiment d'appartenance sociale selon un continuum allant d'un sentiment d'appartenance très positif à un sentiment d'appartenance négatif.

Concernant la relation que les enfants ont avec les pairs de leur classe **au sein de l'école**, dix-sept enfants présentent un sentiment d'appartenance **très positif**. Ils se sentent bien avec les copains de la classe et estiment avoir beaucoup d'amis *{Beh moi je les aime bien personnellement et euh et aussi y a des nouveaux mais les nouveaux sont hyper sympas et ma classe est bien organisée, les élèves sont sympas et donc moi je m'y sens comme chez moi}*. Huit enfants présentent un sentiment d'appartenance **positif**. Ils se sentent plus ou moins bien avec les copains de la classe. Ils ont certains amis avec qui cela se passe bien, mais cela se passe moins bien avec d'autres élèves de leur classe *{Dans ma classe, ils me traitent, ils me maltraitent tout simplement parce que je veux pas jouer avec eux parce que je joue avec mes amis}*. Enfin, trois enfants pointent un sentiment d'appartenance **négatif**. Ils se sentent mal avec les autres élèves de leur classe. Lorsqu'on leur demande d'expliquer un bon moment passé avec eux, ils n'arrivent pas à en citer et disent qu'ils ne passent que des mauvais moments *{Je reste presque tout le temps toute seule, personne me parle dans ma classe} {Est-ce que tu pourrais me raconter un mauvais moment dans la classe avec les autres élèves ? Bah j'trouve que c'est tout le temps}*. Trois autres enfants pointent le même sentiment mais, uniquement dans leur ancienne école.

A propos de la relation que les enfants ont avec les pairs de leur classe **en-dehors de l'école**, nous obtenons des résultats très différents. Il y a seulement cinq enfants qui pointent un sentiment d'appartenance sociale **très positif**. En effet, ils expliquent qu'ils voient régulièrement des amis de la classe en-dehors de l'école, notamment parce qu'ils font partie du voisinage. Treize enfants parlent d'un sentiment d'appartenance **positif** en expliquant qu'ils

voient les copains occasionnellement, par exemple pour les anniversaires. Tandis que quatorze enfants disent ne jamais voir les copains de la classe en-dehors de l'école, révélant ainsi un sentiment d'appartenance **néгатif**. Néanmoins, six d'entre eux expliquent qu'ils ont d'autres cercles d'amis (scoutisme, activités extra-scolaires, etc.).

3.2.3.2 Sentiment d'autonomie

Le sentiment d'autonomie a été abordé de façon explicite avec les enfants dans certaines parties de l'entretien mais les enfants ont aussi fait part de facteurs facilitateurs de leur autonomie de manière transversale dans l'entretien. Il faut donc nuancer les résultats qui seront présentés ci-après concernant leur avis sur le dispositif avec ceux exprimés dans d'autres rubriques (la place en classe, le moment de la venue de l'accompagnateur, le cours pendant lequel je vois l'accompagnateur et l'aménagement des examens et des devoirs). Les élèves ont soulevé spontanément plusieurs autres questions d'autonomie : le choix, la négociation et le changement de matériel en classe, le fait que mon avis est ou pas pris en compte dans un changement d'école et pour une élève les aménagements dans la quantité de travail.

Nous nous sommes en premier lieu intéressés à l'avis de l'enfant sur le dispositif d'intégration et aux aides qu'il reçoit (son avis a-t-il été pris en compte ou pas) et quand l'enfant n'a pas pu donner son avis, s'il aurait voulu pouvoir le faire (ou non) « *Est-ce qu'on t'a demandé ton avis sur les aides que tu reçois ?* » « *Est-ce que tu aurais aimé qu'on te demande ton avis ?* »

Six enfants expliquent qu'**on leur a demandé leur avis** sur le dispositif (quatre enfants de primaire et deux adolescents du secondaire).

Neuf enfants expliquent qu'**on ne leur a pas demandé leur avis** sur les aides qu'ils reçoivent (cinq enfants de primaire et quatre adolescents du secondaire). Parmi eux, une jeune fille de primaire souligne qu'**elle aurait aimé** donner son avis. Sept enfants expliquent qu'ils **ne veulent pas spécialement/ne ressentent** pas le besoin de **donner leur avis**. Il est important de signaler que plusieurs enfants ont ajouté qu'ils ne ressentent pas ce besoin parce que cela se passait bien {« *Et euh, est-ce qu'on te demande ton avis sur l'aide que tu reçois ?* » *Non.* « *Non ? Et toi est-ce que tu aimerais bien qu'on te demande ton avis ?* » *Ben mon avis c'est que c'est bien quoi*}. Un autre élève signale avoir changé plusieurs fois d'accompagnateur et n'avoir pas spécialement ressenti le besoin de donner son avis sur les aides mais qu'il n'a pas non plus le ressenti qu'on lui imposait quelque chose. Un adolescent du secondaire qui dit qu'on ne lui a jamais demandé son avis explique quand on lui demande s'il aurait aimé : {*En fait pour tout dire qu'on pose une question ou pas ben je vois pas en quoi ça change du coup j'en ai un peu euh... enfin voilà quoi je m'en fiche un peu*}.

En conclusion, par rapport à l'avis des enfants sur le dispositif, sur quinze élèves, sept apprécient que leur avis soit pris en compte, sept autres expliquent qu'ils ne ressentent pas spécialement l'envie de donner leur avis sur les aides et un dernier enfant ne se prononce pas clairement sur ce qu'il voudrait.

Nous nous sommes ensuite penchées sur les autres facteurs d'autonomie rapportés cette fois spontanément par les enfants. Concernant **l'utilisation, le maintien et l'arrêt d'un matériel** (n=6) deux enfants Type 8 primaire nous expliquent que le fait qu'ils aient une tablette a été discuté avec les parents {*on a décidé maman et moi*}. Un autre enfant Type 8 primaire explique qu'il a demandé à son enseignante et à son accompagnatrice d'arrêter d'utiliser la tablette et de revenir à l'utilisation du papier-crayon {*J'ai parlé à mon instit et à madame XXXXX [accompagnatrice] et elle a dit ok ben je vais te faire le papier sur papier et voilà*}. Une élève Type 8 primaire explique que l'utilisation d'un timer visuel a été négociée avec son

accompagnatrice. Un autre élève (Type 8 primaire) explique être fier d'utiliser seul son imprimante *{avant c'était maman qui imprimait mais maintenant c'est moi}*. Un adolescent (Type 1 secondaire) explique avoir refusé un aménagement proposé par un de ses professeurs (une couleur de feuilles différente des autres pour faciliter la lecture).

Concernant la flexibilité et les aménagements de la **charge de travail** (n=1) un enfant Type 8 explique *{des fois je fais pas des trucs, par exemple, quand j'ai trop truc dans le casier, ben en fait, je les fais ou sur ma tablette, il y a des trucs que je dois faire et, et quand j'ai plus de casier, moi, je fais mon contrat math, parce que je l'ai en pdf. « D'accord, ok, donc ça, c'est flexible ». Oui. « D'accord, c'est possible de changer» Oui, c'est possible}*.

Concernant les **changements d'école** (n=2), un élève (Type 3 secondaire) explique avoir demandé de changer d'école après un essai non concluant dans une école temporaire et un élève (Type 1 secondaire) avoir lui-même décidé de changer d'école.

3.2.3.3 Sentiment de compétence

Nous avons demandé à vingt-huit enfants s'ils pensaient qu'ils avaient **tout ce qu'il faut pour réussir**, pour arriver à ce qu'ils voulaient. 92,85% estiment **avoir ce qu'il faut** pour réussir mais nuancions que certains d'entre eux en sont tout à fait certains alors que d'autres moins :

- Ils sont vingt-trois enfants à avoir répondu un franc « **oui**, je pense avoir tout ce qu'il faut pour réussir ».

Parmi eux, deux élèves expliquent pourquoi. L'une d'eux considère avoir tout le matériel qu'il faut et le soutien de ses parents et l'autre être aidé par le fait d'apprendre déjà son futur métier avec l'aide d'une personne proche.

- Ils sont trois enfants (un enfant primaire Type 8, deux secondaires Type 1) à avoir répondu à la question de savoir s'ils ont tout pour réussir de façon un peu moins certaine *{Normalement oui, si j'arrive à bien travailler et tous les trucs comme ça, je peux y arriver}*.
- Elles sont deux filles de primaire Type 3 à avoir répondu « **non**, je n'ai pas l'impression d'avoir tout ce qu'il faut pour réussir ». L'une d'elles explique ne pas savoir ce dont elle aurait besoin, l'autre explique qu'elle se décourage parfois.

Nous avons constaté que le sentiment de réussite était aussi abordé de manière transversale dans les entretiens. Ils sont par exemple cinq enfants à nous expliquer spontanément avoir des **résultats scolaires** élevés à l'école *{des beaux points}*. D'autres élèves pointent le fait que leur matière préférée est leur préférée parce qu'ils ont des beaux points dans cette matière (n=4) *{Heu, c'est math. Math. « Et pourquoi c'est ton cours préféré ? » Parce que avant j'arrivais pas à avoir des beaux points mais maintenant j'y arrive}*. Plusieurs enfants (n=3) considèrent que **l'aide qu'ils reçoivent** actuellement explique leurs meilleurs résultats scolaires aujourd'hui (trois enfants de primaire dont deux Type 8 et un Type 3). Une élève Type 8 primaire regrette ne pas avoir reçu assez d'aide dans son histoire scolaire et estime qu'elle aurait pu ne pas doubler si elle avait eu ce qu'il fallait comme aide.

Ils sont six élèves à nous confier avoir **peur de l'échec** ou peur d'avoir de mauvais résultats (pour certains c'est une peur qui semble installée et pour un élève c'est en lien avec une matière en particulier). Trois élèves nous ont parlé spontanément du **découragement** qu'ils ont ressenti à un moment de leur parcours ou qu'ils ressentent régulièrement à l'école (deux enfants de primaire Type 8 et Type 3 et une élève du secondaire) *{Mais des fois je me décourage alors heu voilà...}*. Ils sont deux élèves à considérer **ne pas travailler assez/étudier assez** (Type 1

secondaire et Type 3 primaire). Plusieurs élèves (n=6) nous expliquent au contraire avoir le sentiment de travailler vraiment beaucoup, de **se dépasser** pour y arriver (trois enfants Type 8 primaire et trois adolescents Type 1 secondaire) *{oh oui je fais souvent beaucoup plus que les autres}*. Une de ces élèves explique d'ailleurs que ça a pour conséquence qu'il y a chaque année une période où elle n'en peut plus *{moi je suis obligée de travailler plus que d'autres [...] y a toujours une période où je, où je lâche [...] avant les vacances de, ah oui mais mai c'est... [...] j'en peux plus}* *{je veux bien que je suis dyslexique et tout ça mais à un moment faut aussi que je souffle}*. Un quatrième élève pense avoir certes ce qu'il faut pour réussir mais que ça reste difficile *{parce que tu vois j'ai encore dur et tout ça}*. Ils sont cinq à nous parler spontanément du soutien et/ou des **encouragements** de leurs parents (ou d'une personne proche) concernant leurs efforts et leurs résultats scolaires.

Ils sont dix-neuf à exprimer (soit spontanément soit après une question explicite) **être fiers** de leur travail *{je peux être fière de moi et j'ai confiance en moi}*, deux nuancent en disant qu'ils sont fiers mais seulement quand ils réussissent avec des beaux points, un autre explique être fier de lui sauf en dictée. Certains élèves expliquent au contraire être fiers d'eux même si leurs résultats scolaires ne sont pas très élevés *{même si j'ai un, genre un six sur dix je suis content parce que voilà quoi je sais que j'ai des difficultés donc euh [...] Même un quatre sur dix, je me dis c'est mieux qu'un zéro on va dire ça comme ça donc euh}*. Une vingtième élève de primaire Type 3 explique être un peu fière mais pas trop parce qu'elle n'étudie, selon elle, pas assez *{parce que vu que je j'étudie pas et que je travaille pas beaucoup, ben c'est pas très beau à voir les contrôles}*. Elle nous confie ressentir de la culpabilité à ce sujet.

3.2.4. Ressources de l'enfant et de sa famille

Dans cette partie, nous allons principalement nous focaliser sur les ressources que les enfants ont pointées lors des entretiens. Néanmoins, il est à noter, que les parents s'orientent principalement vers l'instituteur de leur enfant (71.00%) ou vers un professionnel paramédical extérieur (38.70%) lorsqu'ils ont une question. De plus, ils sont une majorité (62.10%) à considérer qu'ils ne reçoivent pas assez d'informations concernant le dispositif d'intégration de leur enfant.

3.2.4.1 Personne de confiance

Nous avons demandé aux enfants, lors des entretiens, s'ils ont une personne à qui il peuvent parler de tout. Selon l'analyse des propos recueillis dans les entretiens au sujet des personnes de confiance, il nous semble que plusieurs « types » de personnes de confiance sont rapportées par les enfants :

Il y a **les personnes à qui je peux parler de tout** (je confie des secrets, je peux parler de ce qui est difficile) il s'agit principalement d'amis (n=21), de la famille (n=9) et du Centre Psycho-Médico-Social de l'école (PMS) (n=2) *{j'ai pu tout lui confier, elle le gardait et ça se restait entre nous deux}* *{il me dit des secrets et moi aussi je dis des secrets}* *{J'ai vraiment une amie qui me tient bonheur et que je peux, que je peux faire confiance et à qui je peux parler de mes problèmes}*.

Il y a aussi **les personnes que je peux solliciter** ou que j'ai sollicité pour un ennui grave et qui ont remis de l'ordre (parents (n=4) direction (n=2), professeur (n=2), accompagnateur (n=2) paramédical (n=2), PMS (n=1)) mais je ne leur confie pas forcément des secrets au quotidien *{on a été trouver la directrice et donc maintenant la directrice elle vient tous les jours faire un rappel de menaces et elle a dit que si jamais y avait encore une menace elles convoque les parents et ils seraient renvoyés de l'école}*.

Finalement, il y a les **personnes en qui j'ai confiance et/ou qui croient en moi**, qui ont confiance en moi (professeur, accompagnateur, directeur) mais à qui je ne me confie pas au jour le jour non plus *{qu'ils savaient que je savais le faire, qu'ils avaient confiance en moi}*.

Il est important de souligner que quinze enfants n'ont nommé (spontanément) qu'une seule personne de confiance, huit enfants ont nommé deux personnes de confiance et six enfants ont nommé trois personnes de confiance ou plus. Trois enfants n'ont pas nommé de personne de confiance. L'un d'eux ne pas avoir senti le besoin de se tourner vers quelqu'un après des moqueries et l'autre se confie à un animal de compagnie quand il a besoin de parler. Finalement, un troisième enfant ne cite pas de personne de confiance mais il dit, quand il évoque des choses difficiles « *je pourrais en parler à quelqu'un euh mais je vois pas à qui je pourrais en parler* » et explique ne pas se sentir en confiance de parler à ses parents de ce qui ne va pas. C'est par ailleurs un élève isolé dans la cour de récréation (mais qui a un ami dans l'école).

3.2.4.2 Facilité à demander de l'aide

Nous avons cherché à savoir si l'enfant demande facilement de l'aide (ou pas) et ce qui pouvait selon lui, déterminer la facilité avec laquelle il interpelle l'adulte pour de l'aide. Dix élèves jugent **demander facilement** de l'aide en classe au professeur. La plupart du temps, il s'agit de lever la main pour appeler le professeur. Parmi les dix élèves, un élève nuance en disant qu'il le fait mais qu'il a vraiment difficile de le faire et un onzième ose demander de l'aide sauf en contrôle et en dictée. Six élèves **n'osent pas facilement** demander de l'aide en classe parce qu'ils rapportent que le professeur « *s'en fout* » ou « *dit tout le temps non* ». Parmi eux, un des élèves fait la comparaison avec l'année d'avant où il osait plus demander de l'aide à son instituteur avec lequel cela se passait mieux. Il ose par contre demander à son accompagnatrice pédagogique. Un autre élève a peur de la réaction des camarades de la classe s'il demande de l'aide en raison d'une expérience antérieure négative (dans une autre école) où les autres élèves s'étaient moqués de lui.

3.2.4.3 Aide reçue pour les devoirs

Nous avons cherché à savoir comment est-ce que l'enfant s'organise pour les devoirs et quelles sont les aides reçues pour la réalisation des devoirs. Dix-neuf enfants sont aidés pour leurs devoirs par leur famille (douze sont aidés majoritairement par leur maman et sept par les deux parents ou par un grand parent), six enfants essaient de faire seul leurs devoirs et sollicitent l'aide uniquement si besoin. Six enfants ont une aide à domicile extérieure (école des devoirs, professeure particulière de soutien scolaire etc.) et deux élèves rapportent faire une partie des devoirs au moins avec l'accompagnatrice pédagogique.

Treize enfants expliquent (quand on leur demande explicitement) que dans certains cas, lorsque les parents ne sont pas là par exemple, ils sont aidés par leur fratrie. Un enfant parmi eux indique cependant ne pas aimer être aidé par sa fratrie. Deux enfants aident parfois leur fratrie pour les devoirs.

Huit enfants déclarent ne pas avoir l'impression d'avoir beaucoup de devoirs (plutôt des interrogations de temps en temps) et une élève exprime qu'elle souhaiterait plus d'aide pour ses devoirs (elle n'habite pas chez ses parents). Un garçon explique avoir des allègements de devoirs quand il est trop fatigué.

3.2.5. Emotions et sentiment de différence

3.2.5.1 Emotions en lien avec l'école

Quand on s'intéresse aux émotions rapportées par trente-deux enfants après la question « *Peux-tu me citer trois émotions en lien avec ton école actuelle ?* » on observe que deux enfants ne rapportent que des émotions positives et deux enfants rapportent uniquement des émotions négatives concernant leur école actuelle. Pour les autres enfants il y a les deux valences. Le tableau 9 présente les émotions qui ont été citées par les enfants et le nombre d'enfants qui les ont citées.

Tableau 9. Emotions citées par les enfants

Emotion citée (école actuelle)	N
content	24
fier	11
excité	7
Triste, timide, ennuyé, inquiet	6
fâché	5
joyeux	4
satisfait	3
Coupable, confiant, ravi, dégouté, surpris, découragé	2
Jaloux, déçu, nerveux, passionné, enthousiaste, détendu, déterminé	1

Quand on s'intéresse aux émotions rapportées par six enfants après la question « *peux-tu me citer trois émotions en lien avec ton ancienne école ?* » le constat s'impose que les émotions citées sont essentiellement négatives :

- Ennuyé (n=3)
- Triste ; Découragé ; Apeuré (n=2)
- Coupable ; Inquiet.; Déterminé ; Déçu ; fâché ; Content ; Fier ; Excité; pas content (n=1)

Le tableau 10 résume les données en prenant en compte les émotions qui ont été citées par le plus d'élèves et en comparant les résultats selon la variable « Type d'attestation » et « Continuité du parcours ». Nous constatons qu'il n'y a pas de différence observée dans le type de réponse en fonction de ces deux variables, c'est chaque fois les deux émotions « content » et « fier » qui sont le plus citées.

Tableau 10. Emotions citées par les enfants selon les variables type de l'attestation et continuité du parcours

Selon la variable « Type d'attestation »			Selon la variable « Continuité du parcours »	
Type 8	Type 1 & autre	Type 3	Continu	Discontinué
Content	Content	Content	Content	Content
Fier	Fier	Fier	Fier	Fier
Excité	Triste	Ennuyé	Timide	Excité
Timide	Timide	Fâché	Inquiet	Joyeux
Inquiet	Joyeux	Découragé	Ennuyé	
Triste	Ravi	Timide	Fâché	

Ennuyé	Satisfait	Inquiet	...	Triste
Fâché	Confiant	...		Coupable
...	...			Timide
				Ravi
				Déçu
				Ennuyé
				Satisfait
				Surpris
				Inquiet
				...

Quand on s'intéresse aux émotions qui sont rapportées **en-dehors de cette question** explicite on remarque que :

Six enfants parlent de fierté (par rapport à leur travail, par rapport à leurs points et un dernier par rapport au fait d'être interrogé dans le cadre de cette recherche)³.

Trois enfants rapportent **être gênés** par le fait d'avoir **l'intégration** : une élève est gênée de quitter la classe avec la personne de l'intégration, une autre élève est gênée d'être en classe avec l'intégration et la dernière d'être en intégration tout court. Un quatrième élève rapporte être gêné mais quand il ne comprend pas. Un autre élève explique être **triste** d'être aidé parce qu'il a l'impression qu'il pourrait le faire seul.

Deux enfants parlent de **tristesse en lien avec les pairs** (un élève quand il est tout seul à la récréation et un autre quand on l'embête) et un autre élève parle de **colère** qui lui monte parfois.

En lien avec le **matériel spécifique**, un enfant rapporte être content d'avoir la tablette mais tout de même stressé et une autre jeune être régulièrement énervée quand le matériel dysfonctionne.

3.2.5.2 Emotions en lien avec les évaluations

Sur les vingt-huit enfants avec lesquels la question des interrogations et des examens a été abordée, douze élèves rapportent être, de façon générale, stressés par rapport aux évaluations (pour un des enfants cela va jusqu'à des crises d'angoisse). Ils sont plusieurs à avancer l'argument de la peur d'échouer ou l'envie de réussir comme cause du stress. Un enfant explique être stressé mais sans avoir l'impression que cela soit de manière plus importante que ses pairs. Une des élèves explique ne pas du tout apprécier les interrogations surprises parce qu'elle n'a alors pas encore tout compris à la matière. Pour douze autres enfants, il n'y a pas de stress par rapport aux situations d'évaluation de manière générale mais pour trois d'entre eux il y en a dans des situations précises (par exemple pour une matière spécifique). Ils sont cinq à parler spontanément de la fierté qu'ils ont par rapport aux interrogations.

3.2.5.3 Fatigabilité

Sur vingt-six élèves, vingt-deux affirment être fatigués quand ils rentrent de l'école (84. 61 %). Ils évoquent cette fatigue après la question « *Comment tu te sens quand tu rentres de l'école ?* » : {*je me sens fatiguée*} ou après une question explicite « *Est-ce que tu te sens fatigué quand tu rentres de l'école ?* ».

Parmi les vingt-deux élèves qui affirment être fatigués quand ils rentrent, trois expliquent être **un peu fatigués**, (pas tous les jours ou surtout pour les devoirs par exemple). Cinq élèves

³ On notera que ces six enfants sont d'autres enfants que ceux qui avaient cité la fierté dans la réponse à la question explicite.

expliquent que leur fatigue dépend de la longueur de la journée, deux expliquent que c'est le travail dans les cours qui les fatigue, deux enfants expliquent que cela dépend de la matière (pour une élève c'est quand elle a eu cours de gymnastique et pour une autre c'est quand elle a eu cours d'anglais). Une jeune explique être fatiguée par le trajet retour et une autre par les cris du professeur qui lui donnent mal à la tête. Un jeune explique être fatigué parce qu'il en a {marre} et une dernière explique être fatiguée à cause d'insomnies (elle est actuellement sous médication). Ils sont trois à affirmer être **très fatigués** (*{crevée} {beaucoup fatiguée} {très fatiguée}*).

Parmi ces vingt-deux élèves qui sont fatigués quand ils rentrent de l'école, ils sont trois à expliquer ressentir de la fatigue aussi en journée. Ils sont deux adolescents à mentionner que dans leur ancienne école ils étaient épuisés *{je rentrais tout le temps fatigué je voulais pas parler tellement j'étais fatigué}*.

Ils sont plusieurs élèves à affirmer ne pas être vraiment fatigués en rentrant de l'école (n= 4 : T8 et T1 dont deux enfants de primaire et deux adolescents de secondaire).

3.2.5.4 Sentiment de différence

Nous avons cherché à appréhender le sentiment de différence avec dix-sept élèves. Puisque cette question était sensible, nous ne l'avons abordée qu'avec les enfants avec lesquels nous sentions qu'elle pourrait être discutée.

Chez les dix-sept enfants avec lesquels la thématique du sentiment de différence a été abordée, douze enfants rapportent se sentir ou s'être sentis différents des autres à un moment de leur histoire scolaire. Tandis que cinq enfants ne se sont jamais sentis différents (26.40%) (voir figure 1). Parmi les douze enfants, trois ont connu une autre école dans laquelle ils se sont sentis différents (17.64%) et deux autres ont connu un sentiment de différence dans leur école actuelle (dans une transition ou l'année dernière) mais ne disent rien de leur sentiment de différence actuel (11.70%). Ils rapportent alors pour certains un sentiment de solitude, de malaise *{je me sentais vraiment mal à l'aise}*, de tristesse et/ou de peur d'être jugé. Sept enfants se sentent différents actuellement (41.00%)

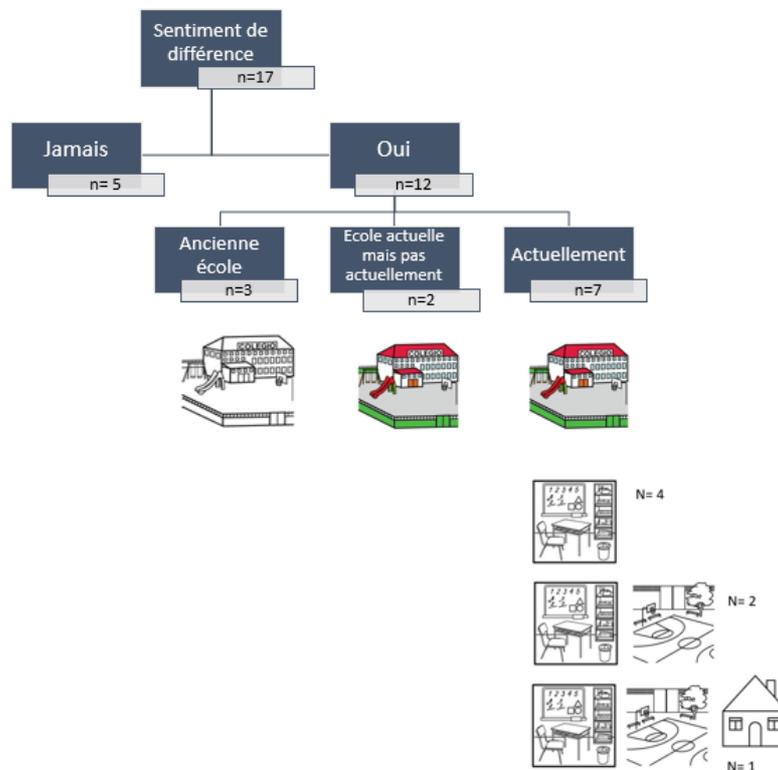


Figure 1. Sentiment de différence des enfants sur l'ensemble de leur parcours scolaire

Chez les cinq élèves qui se sont sentis différents (avant) :

- **Dans une ancienne école** (n=3) : pour l'un des élèves c'était dans l'enseignement spécialisé qu'il s'est senti différent *{parce que y avait des personnes un peu plus, comment dire, spéciales quoi}*. Pour un deuxième élève, c'est dans l'enseignement ordinaire où les professeurs lui faisaient sentir qu'il était différent et où les pairs n'avaient pas les mêmes centres d'intérêt que lui. Cet enfant insiste même sur le fait qu'il se sentait *{extrêmement différent}*. Le troisième enfant se sentait différent des pairs qui n'étaient pas gentils avec lui, le menaçaient et qui lui disaient que c'était bien fait pour lui qu'il doive travailler sur une tablette et que l'enseignant ne veuille pas travailler dessus. Notons que les trois élèves expliquent ne pas se sentir différents dans leur école actuelle (deux d'entre eux sont dans l'enseignement ordinaire et un élève est actuellement dans l'enseignement spécialisé).
- L'élève qui se sentait différente dans cette école-ci **lors d'une transition** explique que c'est au moment où elle est revenue de l'enseignement spécialisé (Type 1) vers l'enseignement ordinaire, elle explique : *{j'avais toujours peur qu'on me prenne pour une idiote du fait que j'avais pas vu ce qu'ils avaient vu}*. L'élève qui se sentait

différente l'année passée explique : *{je me sentais un peu à l'écart des autres [...] j'avais l'impression d'être différente des autres}*.

Les élèves qui se sentent différents aujourd'hui ont tous échangé avec nous sur l'espace dans lequel ils se sentent ou pas différents : quatre disent ne se sentir différents qu'en classe *{quand je joue eh beh là je me sens pas du tout différente}*, deux se sentent différents en classe et à la récréation *{souvent à la récré et dans la classe}* et une élève de Type 8 primaire se sent différente *{un peu partout}* (y compris à la maison).

Nous avons cherché à comprendre les raisons qui poussent l'enfant à se sentir ou s'être un jour sentis différents (n=12). Plusieurs enfants parlent de leur sentiment de différence en lien direct avec **les pairs** (par exemple qui ont des centres d'intérêt différents ou qui se moquent des besoins spécifiques et menacent l'élève, ou quand *{tout le monde me regardait bizarrement}*). Quatre enfants parlent de leur sentiment de différence en lien direct avec leurs **besoins spécifiques** avec pour deux d'entre eux une dimension d'estime de soi *{j'avais toujours peur qu'on me prenne pour une idiote} {j'ai l'impression d'être un peu bête des fois}*. Le sentiment de différence en lien direct avec les besoins spécifiques s'exprime par exemple à cause de la dyspraxie *{ben parce que les autres enfants de mon école, ils ont pas la dyspraxie}*, ou par une concentration différente des autres *{je vais autre part pour travailler parce que ça me déconcentre ça et donc euh moi j'aimerais bien faire comme les autres}*, ou encore par la présence d'un matériel *{tout le monde me disait « oh regarde elle a un PC »}*. Parmi eux, deux enfants expliquent spontanément que d'autres enfants dans leur école sont « dys » et que cela les aide *{il y en a d'autres, il y en a qui, qui ont des dys et, et moi je me sens pas tout seul au moins [...] avec les dys je me sens pas très seul } {y en a aussi quand même qui sont dyslexiques comme moi et euh on discute souvent de ça aussi}*, deux élèves **ne savent pas expliquer pourquoi** ils se sentent ou se sont sentis différents et deux enfants parlent d'une raison en lien avec leur **professeur** *{j'ai l'impression qu'elle m'aime pas parce que je suis différente, parce que je suis la seule à avoir un trouble... dans la classe}*. Finalement, une élève évoque cette différence en lien avec son **apparence physique** qu'elle compare à celle des autres.

3.2.6. Changements, ruptures et transitions

Les changements et les transitions d'une année à l'autre peuvent être perçus plus ou moins difficilement pour les enfants et les parents. Certains parents n'ont pas hésité à qualifier ces transitions d'« *éternels recommencement* ». Selon eux, le principal obstacle rencontré est le passage de l'enseignement fondamental vers l'enseignement secondaire (21.00%). Nous verrons ci-dessous le ressenti de l'enfant quant à cette transition. Les parents pointent également comme obstacles la mauvaise communication d'une année à l'autre entre les titulaires (15.80%) et le fait de devoir obtenir à nouveau les accords des différents acteurs en fin d'année scolaire (15.80%). Par contre, le principal levier, selon les parents, est la stabilité de l'accompagnateur d'intégration d'une année à l'autre, lorsque ce dernier peut poursuivre son suivi (15.80%). Sur une échelle allant de 1 à 6, les parents estiment que les transitions d'année en année se passent moyennement bien ($M = 2.91$; $ET = 1.93$).

3.2.6.1 Vécu de la transition entre l'enseignement fondamental et secondaire

Nous avons cherché à comprendre comment est-ce que les enfants qui ont connu le changement de niveau d'enseignement ont vécu la transition et ce qu'ils notaient de différent entre le niveau fondamental et secondaire. Ils sont dix-sept élèves à avoir abordé avec nous cette question. Parmi eux, **douze élèves ont réellement vécu cette transition** et sont actuellement en secondaire. Pour deux élèves sur douze (un garçon et une fille Type 1), la transition primaire-

secondaire a aussi correspondu au changement de type d'enseignement (de l'enseignement spécialisé à ordinaire). Les cinq autres élèves sur les dix-sept ont parlé de la **transition imminente vers le secondaire** (et étaient en sixième primaire au moment de la rencontre). Une de ces cinq élèves (fille Type 8) changera prochainement de type d'enseignement pour aller dans une école spécialisée.

Sur les douze élèves qui ont déjà connu la transition, ils sont une majorité à **avoir bien vécu** cette transition (n= 8) *{moi je trouve que ça allait, je me suis vite habitué}*. Un élève explique que c'était certes un changement parce que l'école est nouvelle, que les professeurs aussi sont nouveaux mais que c'est un changement *{comme tout le monde}*. Un élève Type 1 explique se sentir mieux en secondaire qu'en primaire. Elles sont deux élèves à expliquer que ça a été vraiment dur comme transition (deux filles anciennement Type 8, actuellement Type 1 et Type 8). Parmi elles, une des deux a vécu en même temps la transition primaire-secondaire et le changement de type d'enseignement (de l'enseignement spécialisé à ordinaire). Deux autres élèves (garçons Types 3 et 1) rapportent **un vécu un peu mitigé** de cette transition. L'un des deux insiste sur le fait que *{c'est un grand changement}* que *{tu passes le cap}* mais qu'au final il s'est habitué. Ce même élève explique que c'est un peu impressionnant au début parce qu'il y a beaucoup de monde.

Sur les dix-sept élèves, ils sont plusieurs à évoquer **le stress** avant ou pendant la transition (n=4) *{au tout début de l'année j'étais un peu inquiète}* *{au début j'étais stressé}* mais qu'ils se sont vite habitués à l'enseignement secondaire (n=6). Un élève qui a connu la transition explique que *{c'était moins dur que, c'était pas comme je le pensais [...] j'ai cru que les humanités ça allait être bizarre mais non ça va}*. Un élève pointe au contraire **ne pas avoir ressenti d'inquiétude** dans la transition. Plusieurs élèves avancent le fait que déjà connaître des amis dans la nouvelle école est un facilitateur dans la transition (n=4).

Les cinq élèves qui vont très prochainement passer en secondaire, nous rapportent pour certains leurs **craintes**. Par exemple, un garçon Type 8 explique qu'il a une crainte d'être directement pointé du doigt par rapport à l'utilisation de matériel spécifique : *{je suis pas trop trop à l'aise parce que je connais pas euh ce serait une toute nouvelle école donc euh je sais pas si euh} {je vais peut-être avoir une tablette je sais pas encore, pour m'aider [...] ça peut être que ça pourra m'aider, je sais pas très bien encore [...] Mais avec la tablette j'avais peur d'être encore un peu différent [...] Oui c'est ça qui me faisait peur aussi}*. Une jeune fille Type 3 nous confie qu'elle n'a pas trop envie de l'aide de l'intégration l'année prochaine (pour son entrée en secondaire) parce que cela la gêne un peu *{pas pour l'année prochaine parce que je serai avec des grands et tout ça, du coup j'ai pas très envie d'avoir une aide}*. Une autre jeune fille Type 3 rapporte une crainte en ce qui concerne les professeurs (s'ils seront ou pas gentils), un garçon Type 8 explique au contraire ne pas avoir de crainte parce que : son meilleur ami, sa sœur et toute sa classe actuelle seront dans la même école.

Quand on demande aux douze élèves qui ont déjà connu la transition **ce qui est différent** entre l'enseignement primaire et secondaire, une jeune fille rapporte une augmentation de la **charge de travail** avec une adaptation nécessaire en termes d'organisation *{Ben c'était un peu la première fois que j'avais plein de cours de plein de devoirs et tout [...] je prendrai des post-it et que par exemple pour la date euh le 28 septembre j'ai un devoir je mets na na na en quelle matière géo j'ai ça ça ça ça ça, en français ça ça ça ça ça et je le colle euh à ma date et euh je l'oublierai pas et euh je mets des petits carrés, si je l'ai fait je mets une flèche et tout}*. Une élève (Type 1) explique que **le contenu** des cours de mathématique est plus difficile à comprendre pour elle en secondaire (les multiplications, les problèmes). Deux élèves parlent de **la discipline** qui est différente et à laquelle il faut s'habituer (Type 3, Type 1) *{c'est plus*

sévère } {*déjà euh quand les profs rentrent on doit se mettre debout après quand ils disent qu'on peut s'asseoir on doit s'asseoir*} et pour un élève Type 1 le changement de **maturité** {*C'est un grand changement [...] Parce que c'est pas la même euh on va dire euh maturité [...] Primaire c'était plus jouette on va dire ça comme ça [...] souvent les premières sont encore un peu jouettes on va dire ça comme ça [...] Mais euh à partir vraiment de la deuxième eh ben tu changes quoi t'es plus euh...*}.

Une élève (Type 8 en primaire) explique ressentir une différence de **bruit** {*beaucoup trop de bruit en secondaire*}, en mettant l'accent sur le temps de midi et en disant que les élèves testent beaucoup l'autorité et que {*c'était un peu l'horreur*}. Un des élèves (Type 1) explique avoir volontairement mis de côté la tablette en secondaire pour le papier crayon {*je ne voulais pas la prendre avec*} mais en précisant qu'il juge que {*d'office si j'aurais voulu avec la tablette ça aurait été*}. Il pense que les professeurs auraient fait le nécessaire (scanner, transmettre sur clé USB etc.). Il explique que la tablette avait ses avantages, par exemple de pouvoir facilement se relire, mais que c'était aussi contraignant {*de devoir tout scanner tous les, tous les cours*} ou que {*sur la tablette si je dois aller tout à la fin puis revenir beh c'est plus compliqué*} alors que sur papier, les allers-retours sont plus aisés.

Un garçon Type 3 a dû commencer l'internat en secondaire en raison de la **distance** éloignée de sa nouvelle école par rapport à son domicile. En vue de son futur métier, c'est cette école éloignée avec l'option qui lui plaisait qui a été choisie mais il explique qu'il préférerait être chez lui qu'à l'internat.

3.2.6.2 *Vécu du changement entre l'enseignement spécialisé et ordinaire*

Dans cette section, nous détaillerons le ressenti des élèves (n=7) qui ont connu le changement entre les types d'enseignement : spécialisé et ordinaire. Nous commencerons par mentionner quelques éléments de contexte du changement pour ensuite aborder le vécu des élèves au sujet des deux types d'enseignement. Nous passerons en revue ce que les enfants disent de la transition en elle-même et finirons par exposer les différences que les élèves ont relevé entre les deux types d'enseignement.

Dans un premier temps, nous souhaitons souligner quelques éléments contextuels : ils sont six adolescents du secondaire et un enfant de primaire à parler de la question du changement de type d'enseignement. Parmi eux, cinq sont actuellement avec une attestation de Type 1 et deux de Type 3. Au moins quatre d'entre eux avaient anciennement été sous une attestation de Type 8. Nous observons aussi qu'ils ont vécu le changement à des moments différents de leur parcours : un enfant a changé de type d'enseignement entre la maternelle et primaire, un élève a changé de type d'enseignement dans ses années primaires, un autre entre la primaire et les secondaires, deux adolescents ont connu un changement de type d'enseignement en secondaire. Ces changements se sont opérés soit de l'enseignement ordinaire à spécialisé ou de l'enseignement spécialisé à ordinaire.

Dans un second temps, nous avons cherché à comprendre **le vécu** des élèves de ces deux types d'enseignement. Ils sont quatre à **avoir bien vécu** à la fois l'enseignement spécialisé et ordinaire, en estimant que l'enseignement spécialisé les a bien aidés {*ça m'a fort aidé parce que sinon je saurais pas parler correctement là à l'instant*} {*fallait que j'aille là-bas parce que voilà je me sentais mieux là-bas [...] je me sentais plus à ma place là-bas*} {*y avait plein d'élèves comme moi*}. Nous avons constaté que plusieurs en parlent comme d'un passage « nécessaire » : {*si j'avais pas été dans le spécialisé j'aurais jamais accepté que j'étais comme ça*}. Un adolescent Type 3 **a détesté l'enseignement ordinaire** et se trouve bien mieux dans l'enseignement spécialisé : {*ils [pairs] me comprenaient pas, ils me rejetaient*}, les professeurs

ne faisaient pas attention à ses difficultés etc. alors que dans l'enseignement spécialisé *{un travail différent en fonction de chacun de nous en fonction de nos problèmes} {ils [professeurs] adaptent} {l'école est beaucoup plus positive, les profs sont énormément plus sympas}*. Deux autres élèves n'ont **pas (trop) apprécié l'enseignement spécialisé** et se trouvent bien mieux dans l'enseignement ordinaire *{y avait des personnes un peu plus, comment dire, spéciales quoi} { [je préfère] pas dans l'enseignement spécial du tout [...] on me disait que j'avais le niveau de deuxième primaire}*.

Dans un troisième temps, nous avons synthétisé les éléments rapportés spontanément par les élèves concernant **la transition** en elle-même. Ils sont plusieurs à expliquer avoir été un peu gênés ou timides au début après le changement mais qu'ils se sont sentis assez vite bien *{j'étais un peu gênée, timide, et alors je parlais à personne, et après tout s'est bien passé}*. Une des élèves explique que la transition a été difficile car l'école spécialisée a informé tard que l'élève devait quitter l'école et trouver une école ordinaire au vu de son âge *{ils ont annoncé au mois d'avril-mai que j'allais changer d'école que je devais changer d'école parce que c'était plus possible [...] fallait trouver une école avec de l'intégration, fallait faire la demande et tout ça en... même pas trois mois}*. Un élève explique que le changement était au contraire facile parce qu'il connaissait déjà des personnes là-bas *{j'avais déjà des amis là-bas ben ça allait}*. Une élève explique que la question du transport a été une question compliquée au moment du changement et que finalement elle emprunte toujours le même bus scolaire pour aller à son école ordinaire que celui qu'elle prenait pour l'école spécialisée.

Finalement, nous terminerons cette section par **la description des différences** rapportées par les élèves concernant les deux types d'enseignement. Ils comparent tous les sept le niveau de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé en s'accordant tous pour dire que **les matières** sont plus difficiles et conséquentes dans l'enseignement ordinaire. Dans l'enseignement spécialisé *{on voyait un peu moins de choses que ce qu'on voit en... dans d'autres écoles} {les cours, tout ce que je devais voir en quatrième, cinquième, sixième primaire je n'ai rien vu} {c'est pas le même niveau qu'on a en primaire normal quoi} {[qui est plus difficile] bah oui les matières}*. L'élève (secondaire Type 3) qui n'a pas du tout aimé l'enseignement ordinaire est d'avis que les professeurs donnaient des matières trop difficiles. Nous notons qu'un élève explique qu'il ne voit pas tant de différences que ça entre les deux types d'enseignement (à part le contenu plus difficile des matières).

Elles sont deux à **accuser la conséquence de la difficulté du retour** dans l'enseignement ordinaire *{les matières eh beh c'est plus dur pour moi}* (fille primaire Type 3) *{quand on revient dans une école ordinaire, c'est catastrophique} ; {un énorme fossé parce que y avait des choses que je ne comprenais pas}* (fille secondaire Type 1). L'une d'elles explique que c'était aussi une crainte par rapport à ses pairs qu'on *{me prenne pour une idiote du fait que j'avais pas vu ce qu'ils avaient vu}*. D'un autre côté, une élève explique apprécier que dans l'enseignement ordinaire ils travaillent plus *{on travaille hyper bien j'ai jamais autant travaillé}* et de voir plus de choses différentes, que cela lui fait découvrir des choses qu'elle n'aurait jamais fait autrement. Une élève explique que ce qui est plus difficile pour elle outre la difficulté des matières c'est la peur de l'échec qui n'était pas présente dans l'enseignement spécialisé.

Ils sont plusieurs à comparer **la structure et l'organisation** de l'école : ils sont deux à avoir apprécié que dans l'enseignement spécialisé les classes soient moins nombreuses, un élève souligne aimer qu'il y ait plus de moments en petits groupes. L'élève qui préfère l'enseignement spécialisé note apprécier qu'ils aient plus de matériel adapté dans l'enseignement spécialisé. Ils sont deux élèves à estimer difficile qu'il y ait plus de classes et qu'il faille changer de professeur et de classe dans le secondaire ordinaire ou que l'école soit plus grande et accueille un nombre

plus important d'élèves. Ils sont plusieurs à insister sur la plus grande **flexibilité** de l'enseignement spécialisé : *{ils adaptent}*, il y a la possibilité de trouver des solutions alternatives, des professeurs plus ouverts (rapporté par deux élèves) dont le fait de pouvoir poser ses questions et le fait que les professeurs sont à l'écoute des besoins de chacun. Une des élèves trouve que dans l'enseignement ordinaire les professeurs crient moins. Ils sont deux élèves à insister et apprécier le fait que dans le spécialisé, ils ont appris des **stratégies**, des manières différentes de faire *{on apprend des trucs pas de la même manière que les autres}*. Ils sont plusieurs à indiquer que les activités sont très différentes. Une des élèves résume en disant *{la mentalité n'est pas la même}*.

Concernant la **finalité des études**, deux élèves (une du secondaire Type 1 et une du primaire Type 3) expliquent être dans l'enseignement ordinaire aussi pour pouvoir choisir le métier qu'elles veulent plus tard *{j'ai tout de suite dit oui comme ça je pouvais faire le travail que je veux}*. Une des jeunes filles explique que cela la rassure d'être à l'heure actuelle en enseignement ordinaire dans la perspective de son métier. Celui-ci est possible en enseignement spécialisé, mais elle est persuadée que le diplôme du spécialisé ne sera pas reconnu avec la même valeur que celui de l'enseignement ordinaire professionnel *{si par exemple j'ai un diplôme plus tard je crois que si c'est un truc du spécialisé personne voudrait de moi}*. Ils sont quatre élèves à parler de leur **sentiment d'appartenance au groupe de pairs** (deux jeunes insistent sur le fait qu'ils se sentaient avec des gens comme eux en spécialisé contrairement à l'ordinaire et un autre élève qu'au contraire il se sentait en général différent des enfants du spécialisé).

3.2.6.3 Parcours en ruptures

Dans cette section, nous aborderons les facteurs déterminants des parcours que nous avons qualifié « en rupture ». Nous commencerons par définir la variable « Parcours en rupture » pour ensuite explorer les éléments responsables des ruptures. Les ressources sur lesquelles l'enfant s'est appuyé seront également présentées. Enfin, nous rendrons compte des éléments majeurs positifs que les élèves rapportent concernant leur école actuelle.

Nous avons donc qualifié sept parcours d'enfants de « parcours en rupture » et parmi les sept élèves, quatre sont actuellement dans l'enseignement primaire et trois dans l'enseignement secondaire. Trois de ces enfants sont des filles et quatre des garçons. Ils sont quatre à être inscrits en attestation de Type 8, deux en attestation de Type 1 et un enfant en attestation de Type 3.

Pour rappel, les parcours de ces enfants **se caractérisent** par la **gravité** des situations rapportées dans leur histoire, avec à un moment donné un point de rupture dont l'issue est le ou les changement(s) d'école(s). Chez les sept enfants on retrouve des **émotions négatives**. Ils sont trois à parler de colère, deux de peur, deux de tristesse *{j'étais vraiment triste hein}*, trois de déception, deux utilisent le mot « stress » et un autre le « dégoût ». Nous tenons à faire remarquer qu'une élève a attiré notre attention sur le fait qu'elle a utilisé six fois le mot « peur » quand elle parlait de la rupture en disant qu'aujourd'hui encore elle a peur de *{retomber sur une prof comme ça}*. Ces parcours se caractérisent aussi par le fait que les **changements** d'école ne sont **pas prévisibles**. Deux enfants sur les sept ont par exemple connu une déscolarisation (cinq mois et un an). Une des élèves de secondaire a connu trois changements d'école en peu de temps, un des élèves de 3^{ème} primaire en a déjà connu cinq différentes dont une pendant quelques semaines seulement. Ils sont plusieurs élèves à parler d'écoles temporaires (quelques semaines ou quelques mois pour ne pas être déscolarisés). Un enfant a été obligé de quitter l'école *{Les professeurs ils ont dit ta ta ta ta, dehors, on vous expulse, et alors, on a dû partir}*. Ils sont trois à avoir quitté l'école en cours d'année. On constate que pour deux des sept élèves,

l'issue de la rupture a été l'enseignement spécialisé (l'un d'eux y est toujours et l'autre est actuellement en enseignement ordinaire). Cinq enfants expliquent que c'est leurs parents qui ont décidé de changer d'école *{ma maman a dit qu'elle était en train de me détruire} {ma maman elle en a eu marre à un moment donné, et mon papa alors beh du coup ils nous ont changé d'école}*. Parmi les sept enfants, plusieurs parents ont fait appels à une **aide extérieure**. Par exemple, les parents de deux enfants ont dû faire appel à UNIA *{ma maman elle a porté plainte}*. Ils sont deux à avoir parlé du **combat** de leurs parents dans cette rupture (plusieurs parents l'évoquent également dans le questionnaire parental).

Nous relevons dans tous ces parcours un **point de rupture** qui déclenche le changement *{c'était plus possible} {j'étais mal}*. Ils sont cinq élèves à avancer comme déterminants dans la rupture **l'attitude du professeur** par rapport aux besoins spécifiques de l'enfant ou à l'enfant lui-même *{nous on n'est [ne veut] pas quelqu'un de comme ça dans notre école} {Beh elle voulait pas travailler sur la tablette (...) bien travailler sur papier, la tablette c'est nul ça va pas l'aider donc c'est pour ça qu'elle a pas voulu du travail sur la tablette} {Euh on m'aidait pas je devais me débrouiller moi-même} {malgré que je demandais de l'aide beh on me disait débrouille-toi donc} {elle voulait rien entendre}*. Ils sont quatre à parler de la **relation** avec **l'enseignant** qui était négative : *{Déjà que je supportais pas certains profs} {cette prof-là je la hais toujours} {elle avait dit deux fois que je méritais que des baffes parce que j'allais lentement, un peu plus lentement que les autres} {même ma prof que j'aimais bien entre guillemets ben elle m'énervait parce que ben voilà j'avais rien fait on me punissait mais bon sinon voilà} {malmenée en quelque sorte par une prof}*. Ils parlent tous les sept d'émotions négatives ressenties dans cette rupture *{ça fait du mal}* avec parfois jusqu'à une appréhension d'aller à l'école.

Ils sont quatre à parler de leur **relation avec les pairs**. Trois enfants parlent de violence (du racket, de menaces) et le quatrième de rejet : *{Ils me rejetaient} {ils me disaient je vais te poignarder avec un couteau} {on a été menacé donc beh du coup ma maman nous a changé d'école}*. Par contre, trois autres enfants expliquent avoir, au contraire, dans l'ancienne école, connu des vrais amis proches et avoir été en souffrance de devoir quitter ces personnes *{j'en ai fort voulu à ma maman de m'avoir changé d'école, à cause des amis} {j'ai eu du mal à la quitter (son amie)}*. Ils évoquent pour certains un sentiment partagé de soulagement mais aussi de souffrance de devoir quitter ces personnes. Un quatrième élève explique avoir été déçu du changement mais l'avoir finalement accepté.

Ils sont six à parler de **violence** (de la part du professeur ou des élèves) et/ou de discrimination : *{nous on n'est (ne veut) pas quelqu'un de comme ça dans notre école} {souvent il (élève) me prenait les déjeuners} {on me traitait souvent} {elle (l'enseignante) écrivait dans mon contrat beh des mots un peu vulgaires}*. Pour le septième élève, nous relevons des propos à la limite de la violence mais caractérisons différemment le parcours de l'élève : l'élève a changé de diagnostic, entretenait une relation difficile avec les élèves et les professeurs et se sent actuellement bien à sa place dans l'enseignement spécialisé.

Nous remarquons que les éléments négatifs soulignés par les élèves relèvent pour certains du climat négatif dans l'école (conflit avec la direction, racket, harcèlement).

Deux élèves rapportent une importante fatigabilité dans la rupture *{je rentrais tout le temps fatigué} {je n'avais plus de moment off (...) j'arrivais pas à dormir}*.

Concernant les ressources mobilisées dans la rupture, ils sont deux enfants à parler du **soutien** que leurs parents et/ou des ressources extérieures leur ont apporté dans la rupture *{tous les gens qui me soutien se sont battus pour moi}*. Ils sont deux à parler explicitement du **climat**

d'accueil de la nouvelle école qui les a aidés. Ils sont deux à expliquer s'être accrochés à la **perspective positive** d'un futur meilleur. Plusieurs font part de leur **détermination** : par exemple deux élèves expliquent s'être motivés eux-mêmes et un troisième avoir toujours été déterminé à réussir *{j'ai pensé à mon travail de ce que j'allais faire} {je me suis dit ça va aller et ça va se passer mieux} {j'étais déterminé à réussir}*. Plusieurs parlent d'avoir dû se montrer courageux, *{l'arrivée c'était très dur}* ou encore *{je n'allais plus en récré pour rattraper le temps que je perdais (...) si je voulais y arriver fallait que je travaille}*.

Les élèves nous ont aussi pour certains parlé de **ce qu'ils préfèrent aujourd'hui** dans leur école (post-rupture) *{dans cette école beh rien se passe de mal}*. Ils soulignent apprécier dans leur nouvelle école : **l'ambiance** de l'école, la **relation avec les pairs**, **l'attention du professeur aux besoins spécifiques** *{j'ai plus d'attention que ce soit de mes amis ou par les adultes}* et la **relation positive avec l'enseignant** *{madame elle est plus gentille, elle me crie moins dessus}* mais aussi le fait de **se sentir à sa place** et d'avoir **confiance** *{confiance en moi et en les instituteurs}*. Un des enfants a attiré notre attention sur le fait qu'il a employé le mot « protection » six fois : *{c'est bien comme ça je suis protégé}*. Un des élèves du secondaire explique qu'il perçoit le changement comme une remise à zéro positive.

3.2.7. Projets futurs

L'objectif de cette dernière section est de comprendre comment est-ce que l'enfant se projette dans le futur. Les perspectives d'avenir ont été abordées avec vingt-neuf enfants sur les trente-trois. Plusieurs élèves mentionnent le futur proche (**court terme**). Une élève (anciennement Type 8) explique être stressée à l'idée de devoir passer le CE1D l'année prochaine. Elle explique être encouragée par ses parents et tente de s'auto-encourager *{je suis comme ça : ok je peux le faire, je peux le faire}*. Deux enfants de type 8 sont stressés de quitter bientôt l'enseignement primaire *{fin de sixième quand je vais devoir partir en secondaire beh ça va me faire du mal de quitter mes amis parce que beh voilà}*. Une élève Type 1 explique qu'à sa demande elle va changer d'école car elle en a assez de son école. Deux élèves Type 8 expliquent ne pas être stressés par l'année prochaine même s'ils changent d'école (pour une option pour l'un et du primaire au secondaire pour l'autre). Ils sont plusieurs élèves du secondaire à répondre à la question de comment ils se voient l'année prochaine par leur option (pour deux d'entre eux un changement d'école a lieu en raison d'une option). Parmi eux, une fille et un garçon expliquent avoir prévu de faire une septième année après leurs années dans la filière professionnelle pour avoir l'opportunité d'être gérant d'une entreprise plus tard. Un élève de Type 8 primaire explique qu'en perspective de l'année prochaine qui s'annonce difficile il travaille beaucoup *{même aussi pendant les vacances}*. Il ne sait pas trop comment l'année prochaine va se dérouler au niveau organisationnel (quel professeur il aura etc.) et répond à la question « *tu te sens comment par rapport à l'année prochaine ?* » par *{mh... un peu bien}* en expliquant que cette année ça se passait bien et qu'il pense que ça va continuer comme ça l'année prochaine *{je crois l'année prochaine ça va se passer comme cette année}*.

Nous avons parlé du futur à **long-terme** avec plusieurs enfants : « *Comment est-ce que tu te vois plus tard ?* ». Deux élèves de primaire Type 8 répondent qu'ils se **sentent contents** (à la perspective de leur futur métier par exemple pour l'un). Deux garçons de primaire (Type 3, Type 8) rapportent une **inquiétude** quant à l'avenir *{Parce que déjà, je sais pas qu'est-ce qui va se passer futur, futur}*. L'élève (Type 3) parle d'une crainte en lien direct avec les aides qu'il reçoit en expliquant qu'il se demande si *{un jour les aides se feront rares}* et qu'il a peur *{s'il faut par exemple payer 300 euros pour aider quelqu'un}*. Un élève du secondaire Type 3 **ne se projette pas** dans le futur *{je me focalise uniquement sur le présent [...] je fais pas trop attention à demain}*. Une élève Type 1 secondaire explique qu'avant elle ne voyait pas l'intérêt d'aller à l'école parce qu'elle ne se projetait pas plus tard dans un métier et qu'aujourd'hui le

fait d'avoir trouvé une option qui lui correspond pour son futur métier, elle sent que ce qu'elle fait à l'école est utile {*je ne voyais pas ce que je voulais faire plus tard, je voyais pas à quoi ça servait d'aller à l'école si je ne sais pas ce que je veux faire plus tard*}.

Vingt-trois élèves **se projettent positivement** dans le futur. Parmi eux, vingt élèves ont une idée de ce qu'ils veulent faire plus tard comme métier⁴. Quand les élèves expliquent les raisons de l'envie de ce futur métier, nous observons chez plusieurs un lien avec une passion actuelle (n= 6), pour d'autres c'est en lien avec le fait d'aider, de défendre ou de sauver des gens (n= 4) ou le fait de faire comme une personne proche (n=2) ou encore pour l'argent (n=1) ou parce que c'est manuel (n=1). Ils sont deux (Type 3 et Type 8 primaire) à faire un lien entre leur histoire de besoins spécifiques et leur projet de vie. L'élève de Type 3 primaire explique vouloir faire un métier où elle peut comprendre et aider les autres. Elle veut travailler dans un domaine qu'elle connaît et qu'ayant vécu, elle pourra comprendre. L'autre élève (Type 8 primaire) explique que plus tard il veut construire un projet (création d'une école où il serait instituteur) pour aider d'autres enfants {*j'ai envie d'aider les enfants dyspraxiques*}. Les trois autres élèves sur les vingt-trois (deux Types 1 et un Type 3) ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire comme métier plus tard. Trois élèves Type 1 secondaire expliquent se sentir confiants pour les années à venir {*Je pense que ça va de nouveau bien aller comme cette année*} l'un d'eux précise {*oui faudrait juste que je m'y mette*}, deux élèves Type 8 primaire expliquent se sentir confiants pour l'année prochaine, par exemple {*beh j'ai confiance en moi et en les instituteurs*}.

4. Recommandations pour favoriser le bien-être de l'enfant dans les dispositifs d'intégration

Nous avons organisé deux tables rondes autour desquelles une série d'experts a été conviée pour discuter de certaines des thématiques⁵ qui avaient émergées lors de notre analyse ; et ce en vue d'établir des recommandations concrètes et opérationnelles pour le futur (voir Annexe D). Nous avons invité différents acteurs du monde scolaire ordinaire et spécialisé, des représentants des parents et des enfants, des représentants des Pôles Aménagements Raisonnables Intégration, des Services d'Aide à l'Intégration, des A.S.B.L et centres de services. Les personnes qui ont marqué leur intérêt et leur disponibilité ont été retenues. Nous avons donc accueilli deux fois sept représentants répartis équitablement entre les deux soirées pour avoir une diversité d'acteurs autour de la table : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, directeurs d'écoles spécialisées et ordinaires, Centres Psycho-Médico-Sociaux, UNIA Centre interfédéral pour l'égalité des chances, Comité des Elèves Francophones, Service d'Aide à l'Intégration, Pôles Aménagements Raisonnables Intégration.

Plusieurs recommandations ont découlé directement des discussions avec les experts lors des tables rondes. Certaines d'entre elles ont été pointées dans les deux tables rondes (□ □) et d'autres dans l'une d'elles (□).

⁴ En sciences humaines et sociales (n=2) en santé (n=2) en sécurité et secours (n=2) en enseignement (n=2) dans les métiers d'art (n=2) ingénieurs électroniques (n=2) ou informatique (n=1) nature et environnement (n=2) artisanat (n=2) transports (n=1) mécanique (n=1) en hôtellerie (n=1) soins et bien-être (n=1) agriculture (n=1).

⁵ Nous avons dû faire un choix dans les thématiques présentées afin de ne pas alourdir la présentation et laisser le temps pour les échanges.



Prendre en compte l'avis de l'enfant dans l'organisation des aménagements

Il est essentiel de laisser l'opportunité aux enfants de donner leur avis sur le matériel, les modalités d'accompagnement et l'organisation temporelle afin, notamment de soutenir leur sentiment d'autonomie. L'aide doit - elle avoir lieu au sein de la classe ou en dehors ? Qu'est-ce qui aide le plus l'élève ? Qu'est-ce qui soutient son estime de soi et ses apprentissages ? Lorsque l'aide est en classe, celle-ci doit être organisée et concertée avec l'enseignant car sinon cela n'aide pas l'enfant. En effet, les enfants ne se sentent pas aidés lorsque l'aide est au sein de la classe mais individualisée.



Recommandation concernant l'accompagnateur et les transitions d'accompagnateurs

Il est important de faire passer l'information dans la transition de classes, d'année en année et d'avoir un suivi dans l'accompagnement. Lorsque le changement d'accompagnateur est lié à une raison bien spécifique, une des suggestions proposées est de faire comprendre à l'enfant la raison du changement (par exemple, formation de l'accompagnateur aux besoins spécifiques de l'enfant). Un autre constat est que les coordinateurs n'ont pas toujours de pouvoir décisionnel sur l'accompagnateur qui est nommé d'année en année, c'est généralement le pouvoir organisateur qui décide. Or, les résultats indiquent que les enfants sont moins déstabilisés quand il existe une continuité d'année en année. Cela rassure également les parents. Le problème c'est que la fonction d'accompagnateur n'existe pas, c'est un « professeur de math en intégration » (le temps de travail dépend donc de la personne : un temps plein ne correspondra pas au même nombre d'heures chez un éducateur ou une assistante sociale ou une logopède). La reconnaissance d'une nouvelle fonction permettrait de reconnaître le statut et d'uniformiser la fonction et ainsi d'assurer une certaine cohérence entre les accompagnateurs. Il est également important de laisser le choix à la personne, de ne pas imposer à quelqu'un d'être accompagnateur.



Recommandation concernant la formation des enseignants

Les enfants ont pointé à différents moments que leurs enseignants ne semblent pas comprendre leurs besoins spécifiques ce qui engendre un sentiment d'injustice ou d'incompréhension. Les experts confirment le manque de formation des enseignants concernant les besoins spécifiques et les aménagements ce qui entraîne un faible sentiment de compétence et un sentiment d'isolement chez les enseignants. Il y a effectivement des craintes des enseignants, mais la plupart sont demandeurs de se former et de s'informer car ils se sentent démunis. Il serait pertinent que ces formations contiennent des temps de réflexion sur des vignettes cliniques pour permettre aux enseignants de comprendre les difficultés engendrées par un trouble ou un handicap. Ceci afin de savoir concrètement ce qu'ils peuvent mettre en place dans leur classe en fonction des besoins spécifiques des enfants. La multiplicité des professeurs dans l'enseignement secondaire complexifie la mise en place de ces formations. La formation initiale doit être renforcée au niveau des cours sur les besoins spécifiques pour tendre vers un enseignement inclusif. Cette formation doit tendre vers une démystification de la lourdeur des stratégies à mettre en place. Les enseignants se font souvent une fausse idée des contraintes et des bénéfices de l'intégration. Un partage et un échange avec les enseignants qui ont déjà mis en place des intégrations permettrait également de démystifier la lourdeur des démarches. Selon les experts, il faut poursuivre le travail d'information et de

« propagation » pour faire bouger petit à petit les enseignants plus craintifs. Il est important de souligner que l'accompagnateur est là aussi pour le professeur pour lui donner des outils, le guider, etc. et ainsi diminuer le sentiment de solitude du professeur.



Recommandation concernant le projet d'intégration

Etant donné la difficulté dans la continuité du projet d'intégration d'année en année. Les experts pointent le fait que les directions doivent prendre leur responsabilité et que le projet d'intégration d'un enfant soit le projet de l'école plutôt que celui d'un enseignant qui accepte pour une année. Néanmoins, les écoles doivent se garder l'opportunité de revoir le dispositif d'une année à l'autre car il y a certaines années charnières qui mettent à mal le projet d'intégration d'un enfant (par exemple à partir de la 5^e primaire dès que la réussite au CEB est remis en question). Les enseignants de fin de cycle sont souvent confrontés à de plus grandes difficultés que leurs prédécesseurs car l'écart qui s'est creusé d'année en année devient trop important au niveau des acquis pédagogiques. Malgré la bonne volonté des enseignants, l'issue est généralement une orientation vers l'enseignement spécialisé à ce moment-là. En conclusion, une concertation avec l'ensemble du corps professoral en début de projet est primordiale pour garantir une cohérence et une stabilité d'année en année tout en gardant une certaine flexibilité pour adapter le projet si nécessaire.



Recommandation concernant l'information aux parents

Nos résultats indiquent que 62% des parents ne se sentent pas assez informés sur le dispositif d'intégration de leur enfant. Les experts ont été surpris d'un tel pourcentage et notent qu'il faut impérativement davantage impliquer et informer les parents dans le processus. Certaines écoles intègrent les parents dans les conseils de classe, tandis que d'autres pas. Selon les experts, ce serait une solution profitable de les intégrer d'emblée dans les conseils de classe. Il est essentiel aussi que les services d'aide informent les parents sur les recours possibles lorsque cela ne se passe pas bien.



Recommandation concernant l'explication donnée sur les besoins spécifiques et le matériel aux autres camarades de classe

Les experts confirment l'importance d'expliquer aux autres élèves les raisons de l'utilisation des outils technologiques pour éviter toute forme de jalousie des pairs ou l'impression qu'ils sont favorisés. Les difficultés de l'enfant en intégration peuvent également être présentées après s'être assuré que l'enfant est à l'aise avec cette option. Le but est de construire un climat positif. En effet, les résultats révélaient que le climat de la classe impacte différentes variables telles que la relation avec les pairs, la relation avec le professeur, la facilité de demande d'aide, l'entraide entre les élèves, etc.



Recommandation concernant la visibilité des services d'aide

Les experts ont été étonnés par rapport au peu de référence que les parents ont fait des services d'aide. Il paraît donc judicieux que les services d'aide se fassent mieux connaître auprès des écoles et des parents.

Outre les recommandations issues des résultats, plusieurs autres réflexions ont émergé des échanges sur base de l'expertise de chacun. Il est important de noter que les suggestions qui suivent n'engagent parfois qu'un des experts présents.

- Un souhait de plus de temps de concertation entre coordinateurs d'intégration
- Un souhait que les coordinateurs d'intégrations aient plus de temps pour le volet « pédagogique » car la lourdeur administrative prend beaucoup de place
- Faire attention de maintenir un sentiment d'appartenance des accompagnateurs à l'école de l'enseignement spécialisée dont ils sont issus afin de garder le recul constructif
- Renforcer la connaissance de soi et celle de leurs difficultés chez l'élève en intégration afin de favoriser son autonomie future. La finalité de l'intégration n'est pas que l'enfant devienne dépendant de son accompagnateur et de l'aide qu'il reçoit mais bien de l'autonomiser et de l'outiller pour pallier à ses difficultés. L'accompagnateur n'est pas là pour faire de la remédiation mais pour enseigner des stratégies à l'élève et à l'enseignant.

Références :

- Bragard, A., Desmet, L., Schmitz, J., Van Reybroeck, M., & Frenay, M. (2017). *Facteurs favorables à l'intégration d'élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles: Etude menée auprès d'élèves intégrés, de leur famille et des acteurs scolaires*. Université catholique de Louvain. Article non publié.
- CDPH. (2006). Retrieved from <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>
- CIDE. (1989). Retrieved from <https://www.humanium.org/fr/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989/>
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, S. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New-York: Plenum Publishing Co.
- Desmet, L., Frenay, M., Schmitz, J., Van Reybroeck, M., Nader-Grosbois, N., & Bragard, A. (2016). *Rapport de recherche : L'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire belge francophone*. Université catholique de Louvain. Manuel non publié.
- Katz, J., & Miranda, P. (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14-24.
- Katz, J., & Miranda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 26-36.
- Poirier, N., & Vallée-Ouimet, J. (2015). Le parcours des parents et des enfants présentant un TSA. *Santé mentale au Québec*, 40(1), 203-226.
- Pour un Pacte enseignement d'excellence. (2017). Avis n°3 du groupe central. Retrieved from www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf
- Romainville, A. (2015). Le spécialisé en Communauté française, un enseignement spécial... pour les pauvres. *Observatoire Belge des Inégalités*
- Tremblay, P. (2017). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques: De Boeck* (Pédagogie et Formation).
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3, 243-272.

Annexes

Annexe A. Lettre de consentement



Louvain-la-Neuve, le 26 juin 2018

Chers parents,

Dans le cadre d'une recherche scientifique menée par l'Université catholique de Louvain, commanditée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et l'Aide à la Jeunesse (Ministère de l'éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles), nous étudions le dispositif d'intégration tel qu'il existe aujourd'hui dans le secteur de l'enseignement, au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette recherche est menée par Stéphanie Mazzone et le Professeur Nathalie Nader-Grosbois. Nos objectifs sont d'établir des recommandations pour une meilleure efficacité de ce dispositif. Pour concrétiser cette recherche, nous aurions besoin de votre aide, ainsi que de celle de votre enfant bénéficiant ou ayant bénéficié d'un dispositif d'intégration dans son école ordinaire. Par conséquent, nous vous serions très reconnaissants si vous acceptiez de participer à ce projet en complétant le talon ci-joint.

La réalisation d'un tel projet implique une rencontre avec votre enfant lors d'un entretien individuel (environ 30 min). Nous souhaitons enregistrer cet entretien à des fins scientifiques uniquement dans le cadre de ce projet de recherche. Il s'agit d'un enregistrement audio et pas vidéo. Nous aurons également besoin de votre aide (papa ou maman) en remplissant un questionnaire écrit (environ 20 min). Les renseignements récoltés par le questionnaire et l'entretien, dont l'enregistrement, seront traités de manière anonyme et uniquement dans le cadre de cette recherche ; nous vous garantissons le respect du secret professionnel et nous agissons conformément au code de déontologie lié à la profession de psychologue.

Cette étude s'effectuera à l'école de votre enfant ou à votre domicile. Vous ne devrez donc pas vous déplacer pour qu'il puisse participer à la recherche. Le moment de rencontre avec votre enfant sera choisi de commun accord. Si vous désirez des informations supplémentaires sur la recherche, n'hésitez pas à nous contacter.

Par avance, nous vous remercions de votre compréhension et de votre collaboration et vous prions de croire, Madame, Monsieur, en nos sentiments les meilleurs.

Stéphanie Mazzone
010/47.87.97 (stephanie.mazzone@uclouvain.be)



Chers parents,

Dans le cadre de la **recherche qualitative visant à étudier un dispositif d'intégration dans le secteur de l'enseignement au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles** (présentée dans la lettre d'information) auriez-vous l'amabilité de remplir le coupon ci-dessous afin d'autoriser Stéphanie Mazzone et son équipe à effectuer un entretien avec votre enfant et d'enregistrer (audio) cet entretien.

Nous vous remercions de votre compréhension et de votre collaboration

Je soussigné(e)[Nom/Prénom].....

- Déclare avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- Déclare avoir pris connaissance des conditions dans lesquelles l'entretien sera réalisé et enregistré o Avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais
- Avoir demandé à mon enfant s'il acceptait de participer à la recherche et avoir eu son accord

Je sais que

- Je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit ;
- Je peux contacter la chercheuse pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche
- L'utilisation de l'enregistrement et des informations recueillies lors de l'entretien à des fins commerciales est strictement exclue
- Les données recueillies seront strictement confidentielles et il sera impossible à tout tiers non autorisé de m'identifier.

Je donne mon consentement libre et éclairé pour que mon enfant participe à cette recherche et pour que l'entretien soit enregistré (audio).

Prénom, Nom de l'enfant :

Lu et approuvé,

Fait à, le2018.

Signature

Guide de l'entretien semi-structuré avec l'enfant

Etude qualitative visant à étudier le dispositif d'intégration tel qu'il existe aujourd'hui dans le secteur de l'enseignement au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles

1. Début de l'entretien

- ✓ Se présenter
- ✓ L'objectif de l'étude et accord de l'enfant

Nous souhaitons recueillir ton vécu sur l'intégration car ton avis nous intéresse vraiment. Tu es le seul à pouvoir nous renseigner sur comment ça se passe pour toi. Tu veux bien participer à l'entretien et répondre à mes questions ?

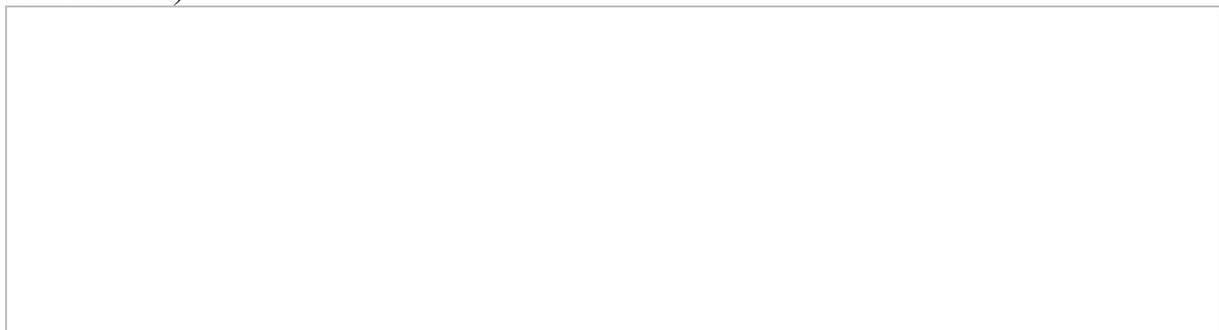
Si nous voulons ton avis, c'est parce que nous aimerions comprendre ce qu'il faudrait faire pour que chacun se sente bien à l'école et apprenne le mieux possible. Nous allons interroger plusieurs enfants qui sont dans la même situation que toi. L'objectif est de pouvoir formuler des recommandations pour améliorer le dispositif d'intégration.

Je vais enregistrer ce qu'on dit pour ne rien oublier. Tu es d'accord ?

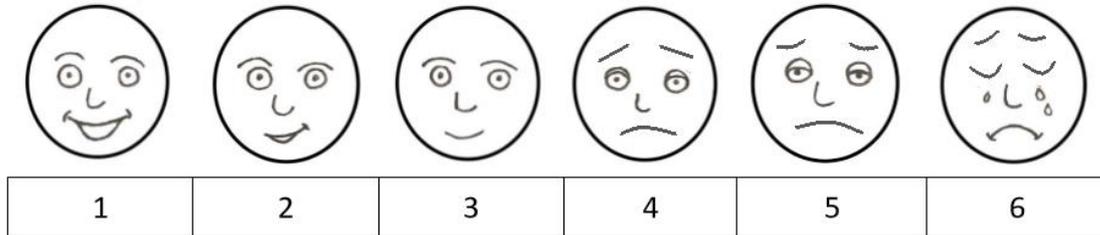
- ✓ Confidentialité

Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, on aimerait avant tout savoir ce que tu penses. Tu peux prendre le temps de répondre aux questions. Tu as aussi la possibilité de ne pas répondre à une question si tu le souhaites. Personne ne saura ce que tu as répondu, ni tes parents, ni tes camarades de classe, ni ton/tes enseignant(s). Tes réponses seront traitées uniquement par l'équipe de recherche sans que ton nom n'apparaisse.

1.1 Réalisation de **dessins** (par exemple, « Dessine-moi toi et ton école ») et utilisation de supports imagés (*Facultatif, seulement si l'enfant ne semble pas à l'aise avec le contenu verbal de l'entretien*)



1.2 Sur une échelle de sourires comme celle que tu vois là, est-ce que tu **aimes aller à l'école** ?



1.3 **Où** vas-tu à l'école ? (*si l'entretien a lieu à domicile*)

→ Et dis-moi, c'est loin [nom de l'école] de ta maison ?

1.4 Comment s'appelle ton **instituteur/trice** (*titulaire pour l'enseignement secondaire*) ?

1.5 Comment s'appelle **la personne qui vient t'aider** en classe ?

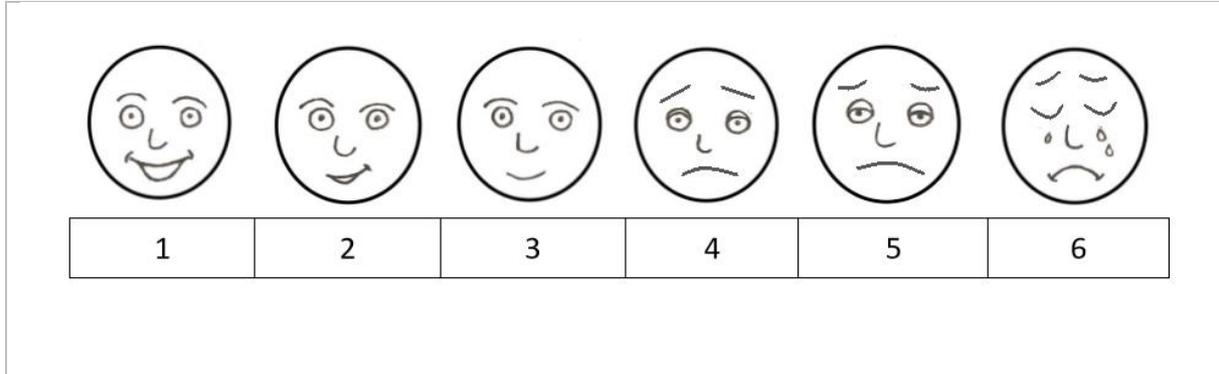
1.6 Qui **vit avec toi** ?

Si frères et soeurs :

- Est-ce qu'ils sont dans la même école que toi ?
- Comment est-ce que tu t'entends avec ton frère/ta sœur à l'école ?

2. Ma classe et moi

2.1 Sur une échelle de sourires comme celle que tu vois là, **comment te sens-tu dans ta classe ?**

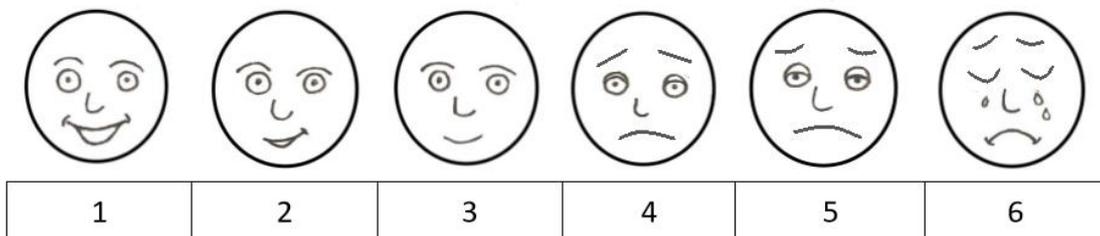


2.2 A côté de qui es-tu **assis en classe ?**

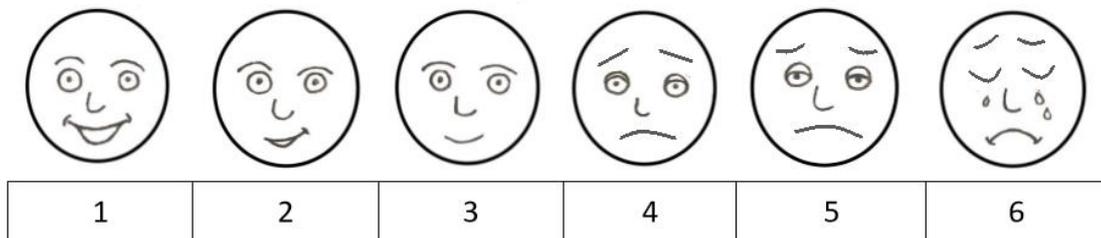
- Est-ce toi qui as choisi cette place?
- Est-ce que ça a été imposé pour tout le monde?

2.3 Est-ce que tu peux me raconter **comment ça se passe avec** [nom de l'instituteur] en classe ?

- Qu'est-ce qu'il/elle dit [nom de l'instituteur] quand tu as besoin d'aide ou quand tu travailles ou vas travailler avec [nom de l'accompagnateur] ?
- Sur une échelle de sourires comme celle que tu vois là, comment est ta relation avec [nom de l'instituteur] ?



→ Sur une échelle de sourires comme celle que tu vois là, comment est ta relation avec [nom de l'accompagnateur]?



2.4 Est-ce que tu peux me raconter comment ça se passe **avec les autres enfants en classe** ?

→ Est-ce que tu peux me raconter un bon moment/mauvais moment ?

2.5 Comment ça se passe **l'aide en classe** entre enfants ?

→ Est-ce que parfois des copains de ta classe t'aident ? Pour quoi ? Est-ce que tu apprécies quand ils t'aident comme ça ? Pourquoi ?

→ Est-ce que parfois toi tu aides les copains de ta classe ? Pour quoi ?

2.6 Est-ce que tu es déjà parti quelque part avec ta classe, **en voyage/excursions**?

→ En classes vertes/voyage (*secondaire*)

→ Comment ça s'est passé ? Tu veux bien me raconter un bon moment des classes vertes ? Et un mauvais moment ?

2.7 Quel est ton **cours/ matière préféré(e)** ?

→ Tu veux bien m'expliquer pourquoi c'est celui-là ton préféré ?

2.8 *Si l'enfant est en début d'intégration*, aborder les questions sur les changements depuis le dispositif

Sans changement d'école

→ Qu'est-ce qui est plus facile/plus difficile pour toi maintenant ?

S'il y a eu un changement d'école ordinaire

→ Tu veux bien me raconter comment ça s'est passé pour toi le changement d'école ?

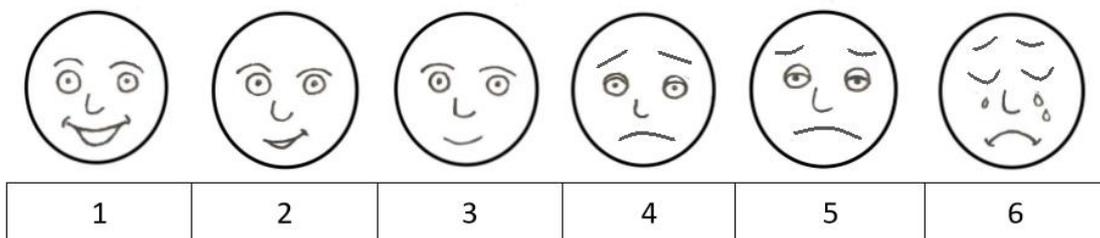
→ Qu'est-ce qui est plus facile/plus difficile pour toi dans ta nouvelle école ?

Si l'enfant a fréquenté l'enseignement spécialisé

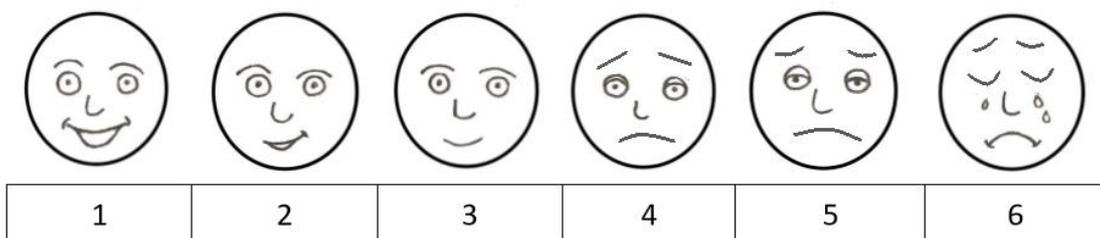
- Tu veux bien me raconter comment ça s'est passé pour toi le changement d'école ?
- Qu'est-ce qui est plus facile/plus difficile pour toi dans ta nouvelle école ?
- Qu'est-ce que tu aimais/n'aimais pas dans ton école précédente ?

2.9 Si l'enfant a connu un retour vers l'enseignement spécialisé, aborder des questions sur le passage de l'enseignement ordinaire à l'enseignement spécialisé

→ Sur une échelle de sourires comme celle que tu vois là, comment ça se passait pour toi dans ton ancienne école ?



- Tu veux bien me raconter un bon et un mauvais moment ?
- Est-ce que le changement a eu lieu en fin d'année ? en cours d'année ?
- Tu veux bien me raconter comment ça s'est passé pour toi le changement d'école ?
- Qu'est-ce qui était difficile dans ton ancienne école ?
- Et qu'est-ce qui était plus facile/mieux ?
- Qui est-ce qui a décidé du changement ?
- Sur une échelle de sourires comme celle que tu vois là, comment ça se passe maintenant pour toi dans ton école ?



3. Mes copains et moi

3.1 Est-ce que tu veux bien me raconter comment ça se passe **à la récréation** ? (*pour les élèves de l'enseignement secondaire on parlera de « temps de midi/de temps de pauses »*)

- Est-ce que tu peux me raconter un bon moment et un mauvais moment de la récréation ?

3.2 Est-ce que tu as **un meilleur copain** ou une meilleure copine (ou plusieurs) ?

- Si oui, il est dans ton école ?
- Comment s'appelle(nt) ton/ tes meilleur(s) ami(s) ?
- Est-ce qu'il(s)/elle(s) vive(nt) près de chez toi ?
- Est-ce que tu as des amis qui sont dans une autre école ?
- Est-ce que tu as eu facile de te faire des amis à l'école ou dans ton quartier ?

3.3 Est-ce que parfois tu vois **les copains de l'école en-dehors**, ailleurs qu'à l'école ?

- Tu veux bien me raconter, par exemple, qu'est-ce que vous faites ? (Invitation anniversaire...)
- Pour quelle(s) occasion(s) est-ce que tu vas chez ce copain ?

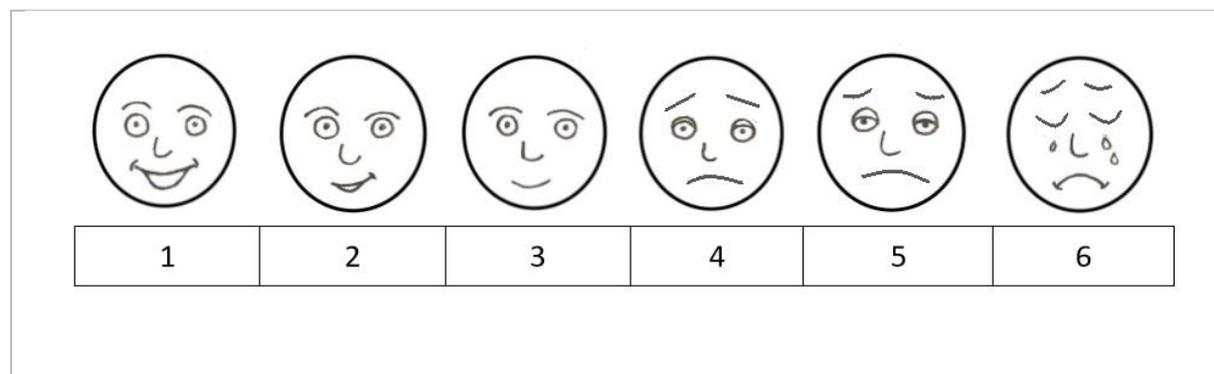
3.4 Comment ça se passe avec **les autres enfants de l'école** ?

- Comment ça se passe avec les enfants des autres classes ?

3.5 Est-ce que tu as quelqu'un avec qui **tu peux parler de tout** ?

- C'est un copain de ton école ? Tu le vois souvent ?

3.6 Sur une échelle de sourires comme celle que tu vois là, peux-tu me montrer **comment tu te sens avec tes copains** ?



3.7 Est-ce que tu te sens différent des autres élèves ? A quel(s) moment(s) te sens-tu différent ? Pourquoi ? (*Attention : être prudent avec ce type de question ; à aborder avec l'enfant seulement si le vécu négatif de la différence n'est pas trop présent durant l'entretien ou si c'est lui qui aborde cette différence*)

4. Mes apprentissages

4.1 Comment est-ce que [nom de l'instituteur] t'**aide** en classe ?

4.2 Pour les enfants de l'enseignement secondaire, quels sont les professeurs qui t'aident en classe ?

- Concrètement, quel matériel as-tu pour t'aider ?
- Est-ce que tu penses avoir besoin de l'aide de [nom de l'instituteur] ?
- Est-ce que tu penses avoir besoin de plus d'aide ou moins d'aide ?
- Est-ce que tu aurais besoin d'autre chose ? Tu veux bien me donner un exemple ?
- Qu'est-ce qui t'aide le plus ?
- Qu'est-ce qui t'aide le moins ?
- Si tu pouvais, qu'est-ce que tu changerais dans les aides que tu reçois

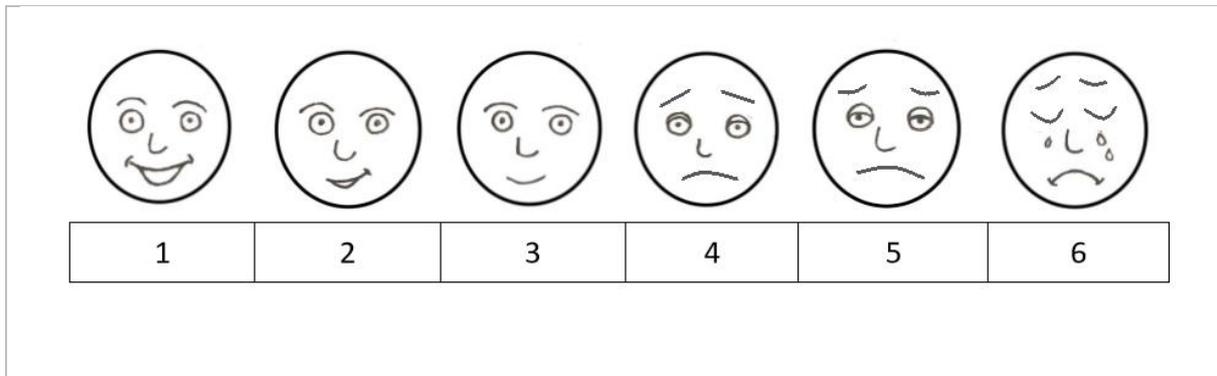
4.3 **Qui d'autre** vient t'aider ?

- A quel(s) moment(s) ?
- Est-ce que tu es seul ou vous êtes en groupe (petit)? Est-ce que vous restez en classe ?
- Si pas, où est-ce que vous allez quand la personne vient t'aider ?
- Est-ce qu'on te demande ton avis sur l'aide que tu reçois ?

4.4 Est-ce que tu peux me raconter comment se passent les **interrogations/évaluations** ?

- Est-ce que tu es stressé ?
- Est-ce que tu es fier de ton travail ?

4.5 Sur une échelle de sourires comme celle que tu vois là, est-ce que tu penses que tu as **ce qu'il faut pour réussir (à l'école) ?**



Si enfant de l'enseignement secondaire :

- Tu veux bien me raconter comment ça s'est passé pour toi le passage de l'enseignement primaire au secondaire ?

5. Ma famille et moi

5.1 Comment **vas-tu à l'école** le matin ?

- Comment est-ce que tu rentres de l'école ?
- Combien de temps dure le trajet ? Est-ce que ça te paraît court ou long ?

5.2 Comment est-ce que **tu te sens en rentrant** de l'école ?

- Est-ce que tu te sens fatigué ? fatigué comment ?

5.3 Qu'est-ce que tu fais **après l'école** ?

- Est-ce que tu pratiques des activités (sportives, artistiques, mouvements de jeunesse, culinaires... ?
- Qu'est-ce que tu aimes faire dans ton temps libre pour te détendre à la maison (jouer, lire..) ?

5.4 Comment ça se passe pour faire **les devoirs** ?

- Comment est-ce que tu t'organises pour faire tes devoirs ?
- Est-ce que tu veux bien me raconter comment on t'aide à la maison/en dehors de l'école pour faire tes devoirs ?
- Est-ce que parfois c'est [prénom du frère/sœur] qui t'aide ? Tu veux bien me raconter comment il t'aide ?

6. Clôture de l'entretien

6.1 De manière générale, est-ce que tu peux me citer **trois émotions en lien avec ton école**?

(Support imagé pour aider)

6.2 Où te vois-tu **l'année prochaine** ?

- Quel est ton projet de vie ?
 - Comment est-ce que tu te vois plus tard ?
 - Comment est-ce que tu penses que tu vas y arriver ?

6.3 Si tu pouvais décider, est-ce que tu garderais l'aide de l'intégration ?

Références

Ce guide d'entretien a été réalisé par Stephanie Mazzone, Nathalie Nader-Grosbois et Joanne Gosselain sur base de différentes recherches et experts de l'intégration. Le guide a entre autres été construit sur base des conclusions émanant de la recherche CAP 48 de Desmet, Frenay, Schmitz, Van Reybroeck, Nader-Grosbois & Bragard (2016) ainsi que sur celles des rencontres avec Thomas Dabeux (de l'asbl inclusion) et Ghislain Magerotte (Umons) réalisées par Céline Pany (stagiaire OEJAJ). La revue de la littérature réalisée par Morgane Devries a également été considérée dans le choix des thématiques. Finalement, une collaboration étroite avec le comité d'accompagnement du projet a également permis la construction de ce guide d'entretien. Lors de ces rencontres, le point de vue de différents experts de différentes professions a été pris en considération.

Matériel à apporter

- ✓ *Echelle de smileys* inspirée de la Wong-Baker FACES Foundation (2016). Wong-Baker FACES® Pain Rating Scale. Retrieved May 16 2018 from <http://www.WongBakerFACES.org>. Originally published in *Whaley & Wong's Nursing Care of Infants and Children*. © Elsevier Inc.
- ✓ *Support visuel avec une palette d'émotions*. Marion, Simon et leurs émotions (Khalil & Pigeon, 2010 ; Editions Passe-Temps) + *liste des termes émotionnels*
- ✓ *Support imagé pour le changement de thématiques* (début de l'entretien, ma classe, mes copains, mes apprentissages, ma famille, clôture de l'entretien) → **en cours de réalisation.**
- ✓ *Support imagé à utiliser avec l'enfant pour susciter le discours verbal*
- ✓ *Feuilles de dessins + crayons*
- ✓ *Dictaphone*
- ✓ *Questionnaire « parent »*
- ✓ *Enveloppe pré-timbrée + adresse IPSY*
- ✓ *Un exemplaire du consentement au cas où*

Annexe C. Questionnaire pour les responsables légaux



Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (PSP)

Questionnaire pour les responsables légaux

Etude qualitative visant à étudier le dispositif d'intégration tel qu'il existe aujourd'hui dans le secteur de l'enseignement au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Chers parents,

Auriez-vous l'amabilité de répondre à ces quelques questions relatives au projet d'intégration (actuel ou passé) de votre enfant ainsi qu'à des données générales sur la composition de votre famille et au parcours scolaire de votre enfant ?

Ce questionnaire nous permettra de disposer d'informations importantes pour l'analyse du contexte dans lequel le dispositif d'intégration de votre enfant a été établi. Merci de le remplir aussi précisément que possible. Sachez que vos réponses resteront entièrement confidentielles tout au long de la recherche.

Si vous êtes dans la situation où votre enfant a été dans un dispositif d'intégration, mais ne l'est plus actuellement, merci de compléter le questionnaire en considérant rétrospectivement les années où votre enfant était en intégration.

Veillez agréer, chers parents, l'expression de nos sentiments dévoués.

Un tout grand merci d'avance,

L'équipe de recherche

Stéphanie Mazzone
010/47.87.97 (stephanie.mazzone@uclouvain.be)
Joanne Gosselain
010/47.90.06 (joanne.gosselain@uclouvain.be)

1. Données générales

Nom et prénom de l'enfant :

Date de naissance :

Langue maternelle :

Sexe de l'enfant : F – M (entourer la bonne réponse)

Age de la maman :

Age du papa :

Votre lien avec l'enfant : Mère – Père (entourer la bonne réponse)

Autre :

E-mail :

Téléphone (privé, GSM, bureau) :

Lieu de résidence :

Situation du dispositif d'intégration :

- Votre enfant bénéficie actuellement d'un dispositif d'intégration**
- Votre enfant a bénéficié d'un dispositif d'intégration** (dans ce cas, merci de compléter le questionnaire en considérant rétrospectivement les années où votre enfant était en intégration)

École de l'enseignement spécialisé + Ville :
.....

École de l'enseignement ordinaire + Ville :
.....

Type de l'attestation d'inscription dans l'enseignement spécialisé (Type 1, 3 ou 8)
.....

Nombre d'années d'intégration (toute scolarité confondue) :
.....

Année scolaire/classe actuelle :

Filière :

- Générale
- Professionnelle
- Technique

1.1 Difficultés de l'enfant/diagnostic :

1.2 Antécédents médicaux particuliers :

--

1.3 Quel a été le parcours scolaire de l'enfant ?

Veillez entourer parmi les propositions suivantes les réponses correctes

Mon enfant a connu un redoublement (ou plusieurs redoublements)	Oui - Non
Mon enfant a été dans la même école toute sa scolarité	Oui - Non
Mon enfant a fréquenté l'enseignement spécialisé	Oui - Non
Mon enfant a connu un retour dans l'enseignement spécialisé après un passage dans l'enseignement ordinaire	Oui - Non

1.4 Mon enfant est le seul à connaître une intégration dans cette école

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Si non, savez-vous combien d'enfants le sont également : enfants

S'il n'est pas le seul en intégration, les autres enfants intégrés sont-ils dans la même classe que votre enfant ?

Oui-Non

S'il n'est pas le seul en intégration, les autres enfants intégrés sont-ils dans la même année que votre enfant ?

Oui-Non

2. Composition du ménage

*Si votre famille est recomposée, comptez **tous** les enfants qui vivent sous le même toit (au moins une partie du temps) que l'enfant concerné par la présente recherche : frères et sœurs, demi-frères et demi-sœurs, enfants du conjoint.*

2.1 L'enfant concerné par la recherche a :

- Frère(s) plus âgé(s) que lui/elle (année(s) de naissance =)
- Frère(s) plus jeune(s) que lui/elle (année(s) de naissance =)
- Sœur(s) plus âgé(s) que lui/elle (année(s) de naissance =)
- Sœur(s) plus jeune(s) que lui/elle (année(s) de naissance =)

Si l'enfant à un/des frère(s)/sœur(s) : Parmi vos enfants combien d'enfants ont des besoins spécifiques (un trouble ou un handicap)?

Veillez cocher parmi les propositions suivantes celles qui sont correctes

- 1
- 2
- 3
- 4
- + de 4

2.2 Personne(s) ayant la charge de l'éducation de l'enfant :

- Père et Mère (parents vivant ensemble)
- Père et Mère (garde alternée)
- Mère principalement (garde de l'enfant)
- Père principalement (garde de l'enfant)
- Une autre personne que le père et la mère, noter le lien du responsable légal avec l'enfant :

2.3 Niveau de formation des parents:

Père :

<p>Père :</p> <p><input type="checkbox"/> Ecole primaire non achevée</p> <p><input type="checkbox"/> Ecole primaire</p> <p><input type="checkbox"/> Ecole secondaire</p> <p><input type="checkbox"/> Contrat d'apprentissage</p> <p><input type="checkbox"/> Ecole supérieure de type court</p> <p><input type="checkbox"/> Ecole supérieure de type long</p> <p><input type="checkbox"/> Université</p> <p>Activité professionnelle du père de l'enfant (précisez) :</p>	<p>Mère :</p> <p><input type="checkbox"/> Ecole primaire non achevée</p> <p><input type="checkbox"/> Ecole primaire</p> <p><input type="checkbox"/> Ecole secondaire</p> <p><input type="checkbox"/> Contrat d'apprentissage</p> <p><input type="checkbox"/> Ecole supérieure de type court</p> <p><input type="checkbox"/> Ecole supérieure de type long</p> <p><input type="checkbox"/> Université</p> <p>Activité professionnelle de la mère de l'enfant (précisez) :</p>
---	--

2.4 Si vous avez plusieurs enfants, avez-vous parlé de l'intégration avec ses frères et sœurs ? Oui-Non

➔ Comment avez-vous expliqué les besoins spécifiques de votre enfant à ses frères et sœurs ? Comment ont-ils réagi ?

2.5 Comment pensez-vous que la fratrie de l'enfant vit l'intégration de son frère/sa sœur ?

Veillez entourer parmi les propositions suivantes celle qui est correcte

1 Pas bien du tout	2	3	4	5	6 Très bien
--------------------------	---	---	---	---	----------------

3. Contexte et déclencheurs du projet d'intégration

3.1 A quel moment du parcours scolaire de votre enfant a-t-on pensé à un dispositif d'intégration ?

- Lorsque mon enfant était en classe maternelle
- Lorsque mon enfant était en primaire
- Lorsque mon enfant était en secondaire
- Autre

A quelle période de l'année était-ce ?

- En début d'année
- En cours d'année
- En fin d'année

3.3 Dans quel(s) but(s) le projet d'intégration a été mis en place ? (exemple : obtention du CEB ?)

3.4 Quels acteurs ont pris place dans le projet d'intégration ?

- Ecole ordinaire, précisez qui :.....
- Ecole spécialisée, précisez qui :.....
- Le centre psycho-médico-social (PMS) de l'enseignement ordinaire
- Le centre psycho-médico-social (PMS) de l'enseignement spécialisé
- Vous (les responsables légaux)
- L'enfant
- Un professionnel paramédical extérieur à l'enseignement spécialisé, précisez:.....
- Service d'accompagnement (Phare, AVIQ)
- Autre, précisez :

Parmi ces acteurs, qui a été à l'initiative du projet d'intégration ?

.....

3.5 Quelles ont été les démarches effectuées pour lancer le projet d'intégration ? Quels ont été les obstacles et les facilitateurs que vous avez rencontrés ? Comment décririez-vous l'énergie que vous avez mobilisée au lancement du projet ?

Les démarches pour lancer le projet :
--

Les obstacles rencontrés	Les facilitateurs rencontrés
---------------------------------	-------------------------------------

3.6 L'énergie que vous avez mobilisée au lancement du projet était

Veillez entourer parmi les propositions suivantes celle qui est correcte

1	2	3	4	5	6
Peu importante					Très importante

3.7 Les démarches administratives étaient selon vous :

Veillez entourer parmi les propositions suivantes celle qui est correcte

1	2	3	4	5	6
Peu lourdes					Très lourdes

4. Aides et aménagements dont bénéficie l'enfant

4.1 Est-ce qu'un Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) a été mis en en place pour votre enfant ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Si oui, merci de répondre aux questions 4.2, 4.3 et 4.4

4.2 Qui a mis en place le PIA pour votre enfant ?

Veillez cocher parmi les propositions suivantes celles qui sont correctes

- Le centre psycho-médico-social (PMS) de l'enseignement ordinaire
- Le centre psycho-médico-social (PMS) de l'enseignement spécialisé
- Un instituteur/professeur/directeur de l'enseignement ordinaire
- Un instituteur/professeur/directeur de l'enseignement spécialisé
- Vous (responsables légaux de l'enfant)
- Autre, précisez qui :.....
- Je ne sais pas

4.3 Quand a-t-on mis en place le PIA (cette année)?

- En début d'année
- En cours d'année
- En fin d'année
- Je ne sais pas

4.4 Qui s'assure du respect du PIA ?:

- Le centre psycho-médico-social (PMS) de l'enseignement ordinaire
- Le centre psycho-médico-social (PMS) de l'enseignement spécialisé
- Un instituteur/professeur/directeur de l'enseignement ordinaire
- Un instituteur/professeur/directeur de l'enseignement spécialisé
- Vous (les responsables légaux)
- Autre, précisez qui :
- Je ne sais pas

4.5 Comment se déroulent les transitions d'année en année ?

Veillez entourer parmi les propositions suivantes celle qui est correcte

1	2	3	4	5	6
Très facilement					Très difficilement

Commentaire éventuel concernant les transitions :

4.6 Est-ce qu'une personne de l'enseignement spécialisé se rend dans l'école ordinaire ?

Oui- Non

Précisez qui :

- Logopède
- Instituteur/professeur
- Psychologue
- Éducateur
- Autre, précisez

Combien de fois cette personne vient-elle par semaine ?.....fois par semaine pendantheures

A-t-elle été présentée à la classe et l'instituteur/professeurs ?

Oui-Non

A part cette personne, de quelles aides bénéficient l'enfant au sein de l'école ordinaire?

Veillez cocher parmi les propositions suivantes celles qui sont correctes

	A l'école	En dehors de l'école
Aides matérielles	<input type="checkbox"/> Un ordinateur adapté <input type="checkbox"/> Des cahiers de cours adaptés <input type="checkbox"/> Des notes de cours adaptées <input type="checkbox"/> Autre, précisez :	<input type="checkbox"/> Un ordinateur adapté <input type="checkbox"/> Des cahiers de cours adaptés <input type="checkbox"/> Des notes de cours adaptées <input type="checkbox"/> Autre, précisez :
Intervenants	<input type="checkbox"/> Logopède <input type="checkbox"/> Psychologue <input type="checkbox"/> Soutien scolaire <input type="checkbox"/> Accompagnateur service PHARE <input type="checkbox"/> Accompagnateur service AVIQ <input type="checkbox"/> Autre, précisez :	<input type="checkbox"/> Logopède <input type="checkbox"/> Psychologue <input type="checkbox"/> Soutien scolaire <input type="checkbox"/> Accompagnateur service PHARE <input type="checkbox"/> Accompagnateur service AVIQ <input type="checkbox"/> Autre, précisez :

Une aide financière (allocations familiales majorées, prime AVIQ, etc)

Oui-Non

Si oui, de quel type d'aide financière s'agit-il ? :.....

4.7 Êtes-vous conviés aux réunions avec l'école ordinaire et le centre psycho-médico-social (PMS) durant l'année ?

Oui- Non

4.8 Si oui, combien de fois par an :fois par an

5. Contacts et ressources

5.1 Qui vous a parlé du dispositif d'intégration ?

5.2 Qui vous a aidé lors de la mise en place du projet d'intégration ?

Veillez cocher parmi les propositions suivantes celles qui sont correctes

- Le centre psycho-médico-social (PMS) de l'enseignement ordinaire
- Le centre psycho-médico-social (PMS) de l'enseignement spécialisé
- Un instituteur/professeur/directeur
- Un service d'aide, précisez lequel :
- Un professionnel paramédical : logopède, kinésithérapeute, etc. précisez qui :.....
- Un parent dont l'enfant est aussi en intégration
- Autre :.....

5.3 A qui est-ce que vous vous adressez quand vous avez une question ?

- Le centre psycho-médico-social (PMS) de l'enseignement ordinaire
- Le centre psycho-médico-social (PMS) de l'enseignement spécialisé
- A un instituteur/professeur, précisez de quel enseignement (spécialisé ou ordinaire) :
- Un service d'aide, précisez lequel :
- Un professionnel paramédical : logopède, kinésithérapeute, etc. précisez qui :.....
- Un parent dont l'enfant est aussi en intégration

5.4 Avez-vous des contacts réguliers avec un service d'aide ?

Oui-Non

Si oui, veuillez cocher parmi les propositions celles qui sont correctes :

- Service d'accompagnement subventionné par PHARE,
précisez.....
- Service d'aide précoce ou d'aide à l'intégration subventionné par l'AVIQ
(anciennement AWIPH),
précisez
- Autres, précisez.....

5.5 Comment évaluez-vous vos connaissances du cadre légal de l'intégration

Veuillez entourer parmi les propositions suivantes celle qui est correcte

1	2	3	4	5	6
Peu de connaissances					Beaucoup de connaissances

5.6 Estimez-vous recevoir assez d'informations concernant le dispositif d'intégration de votre enfant ?

Oui- Non

5.7 Comment estimez-vous la collaboration entre les différents acteurs que vous avez rencontrés ?

Veillez entourer parmi les propositions suivantes celle qui est correcte

1	2	3	4	5	6
Faible collaboration					Très bonne collaboration

→ Qu'est ce qui facilite ces collaborations ?

→ Qu'est-ce qui freine ces collaborations ?

6. Participations des parents et des enfants au projet d'intégration

Veillez entourer parmi les propositions, les réponses correctes

6.1 Est-ce qu'on vous a demandé votre avis sur le projet d'intégration ?

Oui- Non

Si non, auriez-vous souhaitez l'être ? Oui - Non

6.2 Est-ce que l'avis de votre enfant a été demandé sur le projet d'intégration ?

Oui- Non

Si non, auriez-vous souhaitez qu'il puisse donner son avis ? Oui - Non

6.3 Est-ce que vous avez parlé de l'intégration avec votre enfant avant sa mise en place ?

Oui- Non

6.4 Est-ce que le(s) professeur(s)/instituteur(s) de l'enseignement ordinaire a été consulté avant la mise en place du projet ?

Oui- Non

6.5 Comment ressentez-vous l'engagement et la motivation des enseignants (enseignement ordinaire) par rapport au projet d'intégration ?

Veillez entourer parmi les propositions suivantes celle qui est correcte

1	2	3	4	5	6
Faible engagement					Très fort engagement

6.6 Comment ressentez-vous l'engagement et la motivation de la direction (enseignement ordinaire) par rapport au projet d'intégration ?

Veillez entourer parmi les propositions suivantes celle qui est correcte

1	2	3	4	5	6
Faible engagement					Très fort engagement

6.7 Comment ressentez-vous l'engagement et la motivation des acteurs de l'enseignement spécialisé par rapport au projet d'intégration ?

Veillez entourer parmi les propositions suivantes celle qui est correcte

1	2	3	4	5	6
Faible engagement					Très fort engagement

6.8 Comment décririez -vous la flexibilité de l'école ordinaire ?

Veillez entourer parmi les propositions suivantes celle qui est correcte

1 Peu flexible	2	3	4	5	6 Très flexible
-------------------	---	---	---	---	--------------------

6.9 A quel point vous sentez-vous acteur du projet ?

Veillez entourer parmi les propositions suivantes celle qui est correcte

1 faiblement	2	3	4	5	6 Très fortement
-----------------	---	---	---	---	------------------------

6.10 A quel point sentez-vous votre enfant acteur du projet ?

Veillez entourer parmi les propositions suivantes celle qui est correcte

1 faiblement	2	3	4	5	6 Très fortement
-----------------	---	---	---	---	------------------------

Si votre enfant est actuellement en enseignement spécialisé, merci de bien vouloir répondre aux questions 6.11, 6.12 . Si non, vous pouvez passer au point 7 (clôture).

6.11 Si le dispositif d'intégration n'a pas été suffisant, est-ce qu'il y a eu un retour de l'enfant dans l'enseignement spécialisé ?

Oui- Non

Si oui, étiez-vous d'accord avec la décision ?

Oui- Non

Si vous n'étiez pas d'accord avec la décision, comment avez-vous eu l'occasion de vous défendre ?

Démarches de recours

Vers qui vous êtes-vous tournés ?

6.12 Globalement, comment jugeriez-vous le retour vers l'enseignement spécialisé ?

Veillez entourer parmi les propositions suivantes celle qui est correcte

1	2	3	4	5	6
Difficile					Très facile

Pourquoi le retour vers l'enseignement spécialisé s'est-il passé comme cela ?

6.13 Depuis le retour de votre enfant dans l'enseignement spécialisé, quels changements éventuels sont survenus dans les aides reçues ?

Changements concernant les aides

7. Clôture

7.1. Pour conclure, pouvez-vous citer les éléments positifs et négatifs du projet d'intégration de votre enfant

Eléments Positifs :	Eléments négatifs :

7.2 Espace libre pour des commentaires ou remarques :

Un tout grand merci pour votre participation !

Stéphanie Mazzone et Joanne Gosselain
010/47.87.97 (stephanie.mazzone@uclouvain.be)
010/47.90.06 (joanne.gosselain@uclouvain.be)

Annexe D. Invitation des experts pour les tables rondes



Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une recherche scientifique menée par l'UCLouvain et commanditée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ - Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles), nous étudions le dispositif d'intégration tel qu'il existe aujourd'hui dans le secteur de l'enseignement, au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Cette recherche est menée par Stéphanie Mazzone, Joanne Gosselain et le Professeur Nathalie Nader-Grosbois. Les objectifs de la recherche sont de mieux comprendre le dispositif et de pouvoir établir des recommandations pour une meilleure efficacité de ce dispositif, notamment à partir de la parole de l'enfant.

Grace aux contacts que nous avons pu établir dans les différents secteurs, nous avons rencontré une trentaine d'enfants (attestation d'inscription du type 1, 3 ou 8) qui connaissent ou ont connu un dispositif d'intégration. La récolte de données auprès des enfants est maintenant finie. Nous vous remercions d'ores et déjà pour votre précieuse collaboration.

En vue d'établir des recommandations concrètes et opérationnelles pour le futur, nous organisons deux moments de rencontres entre expert-e-s pour discuter des thématiques qui ont émergé lors de notre analyse. C'est dans ce cadre que nous vous invitons le **14 mars 2019 à 16h30** ou le **15 mars 2019 à 18h**. La rencontre durera environ 1h30-2h et se tiendra à Louvain-la-Neuve dans la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (10, Place du Cardinal Mercier, 1348 Louvain-la-Neuve) dans le local D312. Afin d'avoir des échanges constructifs tout en bénéficiant de points de vue différents, nous limitons les séminaires à 8 expert-e-s. Il ne faudrait donc désigner qu'un-e représentant-e de votre équipe pour la rencontre.

Pourriez-vous manifester votre intérêt pour ces rencontres, au plus tard avant le **18 février 2019**, en complétant le formulaire en ligne via le lien transmis :https://uclpsychology.co1.qualtrics.com/jfe/form/SV_ezzeSTMLONrR7w1

Une sélection sera opérée sur base des différentes manifestations d'intérêt afin d'assurer une diversité des points de vue autour de la table.

Par avance, nous vous remercions de votre collaboration et vous prions de croire, Madame, Monsieur, en nos sentiments les meilleurs.

Anne Swaluë et Dominique Rossion (OEJAJ)
Stéphanie Mazzone, Joanne Gosselain et Nathalie Nader-Grosbois
(UCLouvain)