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

HES-SO//Valais Wallis Domaine Santé & Travail social

La scolarisation d'enfants en situation de handicap :
Quelle socialisation?

Réalisé par : Carron Baptiste

Promotion : TS ES BAC10

Sous la direction de : Pinho Jorge

Fully, le 4 juillet 2013

Résumé

Cette recherche aborde le thème de la scolarisation d'enfants en situation de handicap. Elle s'intéresse plus particulièrement à l'intégration de ces enfants dans des classes régulières (ou ordinaires). Ce travail vise à déterminer quelles sont les incidences d'une intégration sur la socialisation d'un enfant en situation de handicap intégré dans une classe régulière, selon le point de vue des enseignants.

Ce travail propose, tout d'abord, une partie théorique. Des concepts tels que le handicap, la scolarisation et la socialisation ont donc été développés. Ces différents concepts théoriques permettent une meilleure compréhension de la problématique étudiée.

Afin de répondre à la question de départ, une étude empirique a été menée. Sept professionnels, dont des enseignants, des enseignants spécialisés et des éducateurs ont été interviewés. Trois observations dans des classes des écoles primaires de Martigny ont également été effectuées.

Des résultats intéressants, de nouvelles découvertes et de nouveaux questionnements ont pu être tirés du présent travail. La recherche a notamment mis en évidence les éléments suivants :

La socialisation de l'enfant intégré semble être favorisée entre autre :

- par les contacts et la confrontation avec des enfants dits ordinaires ainsi que par l'effet de groupe,
- par les exigences et l'investissement des enseignants,
- par l'effort de l'enseignant à considérer l'enfant tel qu'un élève comme un autre et par l'utilisation du même matériel que pour le reste de la classe,
- en donnant un rôle particulier à l'enfant en situation de handicap.

Les nombreux résultats et constats ressortis du travail s'accompagnent d'un certain nombre de paramètres dont il faut tenir compte. Il a été démontré, par exemple, que le handicap à proprement parlé, le niveau intellectuel ou encore la présence de troubles autistiques sont tous des facteurs qui peuvent influencer l'intégration scolaire et la socialisation de ces enfants.

| |
|---|
| <p>Mots clés : intégration scolaire – socialisation – enfants en situation de handicap – handicap mental – enseignement spécialisé – scolarisation</p> |
|---|

Remerciements

Je tiens à remercier l'ensemble des personnes qui ont gravité autour de ce travail et qui ont, d'une manière ou d'une autre, été d'une aide précieuse dans sa réalisation.

- ❖ Monsieur Jorge Pinho, professeur au sein de l'HES·SO de Sierre et directeur de ce présent mémoire. Il a su me guider, m'encourager et m'orienter avec compétence.
- ❖ Toutes les personnes interviewées pour m'avoir accordé du temps et avoir grandement contribué aux réponses de mon analyse.
- ❖ Les enseignants et enseignants spécialisés des écoles de Martigny-Ville et Martigny-Bourg pour leur accueil et leur disponibilité lors de mes observations en classe.
- ❖ Mesdames Sonja Pillet et Claudine Moulin pour leurs précieux conseils en début de travail.
- ❖ Monsieur Christian Pierroz, pour le temps qu'il m'a accordé, pour ses conseils et pour toutes ses démarches qui ont grandement facilité ma recherche sur le terrain.
- ❖ Madame Anne Carron, Madame Marie Carron et Monsieur Frédéric Carron pour la relecture du travail.
- ❖ Tout mon entourage qui m'a soutenu et encouragé tout au long de ma formation et plus particulièrement pendant l'élaboration du présent travail.

Avertissement

- ❖ Pour faciliter la lecture de ce travail, toute désignation de personne (professionnel, enseignant, enfant) vise indifféremment l'homme, la femme, le garçon ou la fille.
- ❖ Je certifie avoir rédigé moi-même ce mémoire. J'ai eu recours uniquement aux sources mentionnées dans la bibliographie. Les emprunts aux auteurs d'ouvrages ainsi que les référencements Internet ont été indiqués un sein même du texte par des parenthèses.
- ❖ Les opinions émises dans ce présent document n'engagent que l'auteur.

Table des matières

| | | |
|---------|--|----|
| 1. | Introduction..... | 2 |
| 1.1. | Choix de la thématique et motivations | 2 |
| 1.2. | Liens avec le Travail Social | 2 |
| 1.3. | Question et objectifs de recherche | 3 |
| 2. | Cadre théorique..... | 5 |
| 2.1. | La scolarisation d'enfants en situation de handicap..... | 5 |
| 2.1.1. | Intégration scolaire | 5 |
| 2.1.2. | Intégration sociale | 6 |
| 2.1.3. | Inclusion | 6 |
| 2.1.4. | Loi sur l'enseignement spécialisé | 8 |
| 2.2. | Le « handicap » | 9 |
| 2.2.1. | Le modèle du PPH..... | 10 |
| 2.2.2. | Quelques données de base..... | 10 |
| 2.2.3. | Types de handicap | 11 |
| 2.2.4. | La déficience intellectuelle | 12 |
| 2.2.5. | L'autisme..... | 13 |
| 2.3. | La socialisation..... | 15 |
| 2.3.1. | La construction identitaire..... | 15 |
| 2.3.2. | La sociabilité | 16 |
| 2.3.3. | Les habiletés sociales | 16 |
| 2.3.4. | Le jugement moral..... | 17 |
| 2.3.5. | Adaptation au groupe..... | 17 |
| 2.3.6. | Participation..... | 18 |
| 2.3.7. | Valorisation des rôles sociaux..... | 19 |
| 2.3.8. | Développement de la communication | 19 |
| 2.3.9. | Les interactions | 19 |
| 2.3.10. | Proposition de modélisation | 21 |
| 3. | Hypothèses de recherche | 24 |
| 4. | Méthodologie..... | 28 |

| | | |
|--------|---|----|
| 4.1. | Terrain d'enquête | 28 |
| 4.2. | Echantillon de recherche | 28 |
| 4.3. | Les techniques de récolte de données | 29 |
| 4.3.1. | Entretien semi-directif | 29 |
| 4.3.2. | La grille d'observation | 31 |
| 4.4. | Personnes ressources | 31 |
| 4.5. | Précautions éthiques | 32 |
| 5. | Analyse..... | 35 |
| 5.1. | Principes d'analyse | 35 |
| 5.2. | H.1 : Dimension personnelle | 36 |
| 5.2.1. | Jugement moral | 36 |
| | ❖ Contacts avec les camarades | 36 |
| | ❖ La compréhension | 37 |
| 5.2.2. | L'adaptation | 40 |
| | ❖ Apprentissages et comportements | 40 |
| | ❖ L'enfant et son entourage | 42 |
| | ❖ L'enfant et l'adulte | 44 |
| 5.3. | H.2 : Dimension interpersonnelle | 46 |
| 5.3.1. | La sociabilité | 46 |
| | ❖ L'enfant sociable | 46 |
| | ❖ Le respect | 48 |
| 5.3.2. | Les habiletés sociales | 50 |
| 5.4. | H.3 : Dimension sociale..... | 53 |
| 5.4.1. | La participation | 53 |
| | ❖ L'enfant et sa participation | 53 |
| | ❖ Le groupe et l'enfant..... | 55 |
| 5.4.2. | La communication..... | 57 |
| | ❖ La communication et la compréhension | 57 |
| | ❖ L'école, pour apprendre à communiquer ? | 59 |
| 5.5. | Vérification des hypothèses | 61 |
| 5.5.1. | Hypothèse 1 | 61 |
| 5.5.2. | Hypothèse 2 | 61 |

| | |
|--|-----|
| 5.5.3. Hypothèse 3 | 62 |
| 6. Conclusions | 64 |
| 6.1. Démarche | 64 |
| 6.2. Bilan | 64 |
| 6.2.1. Autocritique personnelle | 64 |
| 6.2.2. Autocritique méthodologique | 65 |
| 6.3. Synthèse des objectifs | 66 |
| 6.4. Découvertes | 68 |
| 6.5. Liens avec le Travail Social | 69 |
| 6.6. Pistes de recherche et nouveaux questionnements | 71 |
| 7. Sources | 74 |
| 7.1. Bibliographie | 74 |
| 7.2. Sites Internet | 75 |
| 7.3. Modules | 78 |
| 7.4. Articles | 79 |
| 7.5. Support cinématographique | 80 |
| 7.6. Sources terrain | 80 |
| 7.7. Sources images | 81 |
| 8. Annexes | 83 |
| Annexe A | 84 |
| Annexe B | 85 |
| Annexe C | 88 |
| Annexe D | 94 |
| Annexe E | 100 |

Table des illustrations

| | | |
|--------------------------|--|-------|
| <u>Figure 1</u> : | Tableau : Déficience – Incapacité – Handicap..... | 11 |
| <u>Figure 2</u> : | Système d'identification et de mesure des handicaps (SIMH) | 11 |
| <u>Figure 3</u> : | Schéma de la socialisation | 21 |
| <u>Figure 4</u> : | Tableau de l'échantillon retenu pour l'analyse | 28 |
| <u>Figure 5</u> : | Tableau d'opérationnalisation des trois hypothèses | 30 |
| <u>Figure 6</u> : | Tableau de synthèse du dépouillement des données | 35-36 |
| <u>Figure 7</u> : | Les trois dimensions qui entourent l'enfant... .. | 49 |

Introduction

1.Introduction

1.1. Choix de la thématique et motivations

La scolarisation d'enfants en situation de handicap est un sujet qui m'intéresse depuis peu. En effet, j'ai découvert une approche de ce concept lors de ma formation pratique à La Castalie. J'ai eu l'occasion de travailler dans une classe UPE (Unité Pédago Educative) avec des enfants en situation de handicap âgés de huit à douze ans. Cette problématique m'interpelle et a motivé mon choix de recherche pour ce travail. De plus, je projette de poursuivre mes études en pédagogie curative afin d'exercer un jour le métier d'enseignant spécialisé.

J'ai eu l'occasion de découvrir que des enfants sont intégrés dans des classes dites régulières (ou ordinaires). Je me suis donc questionné sur les conditions d'un placement, ou non, dans une institution. Je souhaitais découvrir quels critères sont pris en compte en vue du placement d'un enfant. Je tenais notamment à comprendre pourquoi un enfant est plutôt en classe intégrée.

Lors d'un placement en classe ou dans une institution, la prise en charge de l'enfant est différente. Je souhaitais découvrir ce que le placement en classe ordinaire ou en institution apporte de plus pour l'enfant du point de vue de la socialisation. Les années d'école sont des années primordiales pour la socialisation de n'importe quel enfant. Il s'agit d'un élément déterminant car la socialisation est un grand point de départ d'une vie épanouie pour un enfant vivant avec un handicap.

1.2. Liens avec le Travail Social

Le réel lien avec le travail social est visible dans différentes parties du référentiel de compétences du métier. Grâce à cette recherche, j'ai eu le plaisir de voir que le métier d'éducateur social pouvait se rapprocher du métier d'enseignant spécialisé que je souhaite exercer plus tard. En me basant sur le référentiel des compétences de la formation Travail Social de l'Hes-So, le lien avec le travail social s'éclaircit. Penchons-nous sur la sous-compétence 4.3 : « Adopter des attitudes favorisant la dynamique relationnelle et l'autonomie des personnes ». Le travail d'un professionnel en intégration scolaire vise à amener l'enfant vers un maximum d'autonomie.

La fonction 2 du référentiel de compétences du métier d'éducateur social (<http://www.educh.ch/refer.htm>) tend à recréer du lien social et à accompagner le parcours de socialisation de la personne. Plus précisément, la compétence 2.4 explique l'importance de faire apprendre une stratégie pour que la personne adopte un comportement adéquat par rapport à son environnement. L'enseignant spécialisé doit faire preuve de créativité pour aider l'enfant à trouver des stratégies afin de surmonter ses limites. Le travail du professionnel aide le jeune à vivre en société et à développer une démarche de socialisation.

Une grande partie du travail de l'enseignant spécialisé est celui d'évaluer les compétences de l'enfant et d'adapter des travaux scolaires pour celui-ci. On peut dès lors faire un lien avec la fonction 1 : « Accueillir la personne et étudier son besoin ». Plus précisément, la fonction demande au professionnel de se positionner pour évaluer les besoins réels de l'utilisateur et de choisir un mode d'accompagnement adapté. Il s'agit bien d'une fonction que le professionnel en intégration scolaire vit au quotidien.

1.3. Question et objectifs de recherche

Comme présenté dans les motivations du choix du sujet, un enfant en situation de handicap suivra une scolarisation en institution ou en classe intégrée. J'ai également précisé mon envie de développer le concept de « socialisation ». C'est en partant de ces thématiques et en rencontrant quelques personnes ressources que la question suivante a pu être posée :

« Du point de vue des enseignants, en quoi la scolarisation intégrée d'un enfant en situation de handicap participe-t-elle de sa socialisation ? »

Ci-dessous, une liste développe les quelques objectifs qui, avec les hypothèses posées ultérieurement, contribueront à traiter la question de recherche.

Objectifs théoriques

- ❖ Etudier la scolarisation d'enfants en situation de handicap et ses objectifs
- ❖ Comprendre l'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap
- ❖ Connaître les facteurs de la socialisation
- ❖ Comprendre en quoi la socialisation d'un enfant en situation de handicap est plus ou moins développée lors d'une intégration scolaire
- ❖ Connaître les différentes formes de handicap

Objectifs pratiques

- ❖ Proposer des pistes d'interventions professionnelles relatives à la problématique étudiée
- ❖ Faire le lien avec le travail social
- ❖ Connaître plus précisément la loi sur l'enseignement spécialisé
- ❖ Sélectionner les bonnes personnes pour les entretiens

Objectifs spécifiques ou personnels

- ❖ Tenir un planning
- ❖ Être capable de mener un entretien avec des personnes ressources ou des professionnels concernés par cette problématique
- ❖ Consulter des livres et articles de lois pouvant compléter ma recherche tout au long de mon travail
- ❖ Travailler mes compétences en tant que « chercheur »
- ❖ Planifier mes recherches, mes entretiens, mes analyses, ma formation pratique ainsi que la rédaction du Travail de Bachelor en donnant le maximum de moi-même pour chaque élément

La première idée était de distinguer les différences d'un placement en institution avec celle d'une intégration. J'ai décidé d'approfondir ce sujet du point de vue de la socialisation de l'enfant. Dans cette recherche, je tiens à comprendre en quoi une intégration scolaire en milieu ordinaire favoriserait ou empêcherait une bonne socialisation.

Afin d'approfondir et de préciser la problématique retenue, de travailler les objectifs définis et, enfin, de répondre à la question de recherche, je m'appuierai sur le cadre théorique développé dans le prochain chapitre.

Cadre théorique

2. Cadre théorique

Dans cette partie, un approfondissement de quelques concepts théoriques sera développé afin de mieux saisir le sujet du Travail de Bachelor. Ces derniers ont été sélectionnés après réflexions et seront utilisés pour aider la compréhension de la recherche sur le terrain. Ces concepts théoriques vont éclairer la question de départ ainsi que les objectifs de travail.

Ci-dessous, les trois concepts développés dans cette partie :

- ❖ La scolarisation et l'intégration d'enfants en situation de handicap
- ❖ Le « handicap » en général et la déficience intellectuelle en particulier
- ❖ La socialisation et ses différentes dimensions

2.1. La scolarisation d'enfants en situation de handicap

Pour « *l'enfant en situation de handicap, comme pour tout enfant et adolescent, l'éducation et tout particulièrement la scolarisation sont des conditions essentielles de la révélation de ses capacités, de l'accès à la connaissance, de l'apprentissage de la vie sociale* » (FUSTER P., JEANNE P., 2009, P.71) et de sa future participation dans la vie de la société. Quels chemins s'offrent à ces enfants en situation de handicap et à leur famille ? Des dispositifs ont été mis en place pour accueillir ces enfants.

Il existe, dans un premier temps, l'intégration scolaire dans des classes ordinaires (dans des écoles). En Valais, le Centre Pédagogique Spécialisé (CPS) gère le placement des enfants en situation de handicap dans des classes ordinaires. Ce travail s'intéresse surtout au CPS de Martigny géré par Monsieur Christian Pierroz. Pour information, le CPS de Martigny englobe 86 enfants intégrés.

Dans un deuxième temps, les enfants peuvent être placés dans des institutions spécialisées. La Castalie de Monthey en est un représentant important dans le canton du Valais. La Castalie peut accueillir jusqu'à environ 60 enfants (<http://www.castalie.ch>) en classe ou classe Unité-Pédagogique-Educative (UPE).

2.1.1. Intégration scolaire

Les dispositions légales actuelles mettent en avant le droit à un accueil et à une scolarisation en milieu scolaire ordinaire (classes régulières). « *Cette intégration permet, grâce aux connaissances et à la formation acquises dans les conditions les plus ordinaires possibles, une meilleure insertion professionnelle et sociale des adultes handicapés.* » (GUIDETTI M., TOURETTE C., 2010, P.152) Elle favorise également les échanges entre les jeunes et la reconnaissance réciproque de la différence. Le souci permanent de cette intégration sera de répondre aux besoins fondamentaux de l'enfant : droit à l'éducation et à la santé. (GUIDETTI M., TOURETTE C., 2010, P.152). Une intégration a pour but un épanouissement personnel et intellectuel ainsi que l'acquisition de connaissances. Le bénéfice de l'intégration doit donc être appréhendé en termes de progression.

L'intégration peut prendre différentes formes. Nous pouvons parler d'intégration individuelle ou collective ainsi que d'intégration à temps partiel ou à temps plein. (GUIDETTI M., TOURETTE C., 2010, P.153) Dans certaines situations, l'enfant n'est que partiellement intégré afin de lui laisser

le temps de s'habituer à ce fonctionnement. Le but est d'arriver à une intégration plus ou moins complète. La décision de cette intégration va dépendre de l'importance du handicap de l'enfant. L'élève doit parvenir à assumer les obligations qu'implique la vie dans une école. Il doit aussi avoir une certaine capacité de communication.

2.1.2. Intégration sociale

« *L'intégration scolaire est un élément essentiel de la démarche d'intégration sociale* » (<http://tecfa.unige.ch>). C'est sur ce mot « intégration sociale » qu'il faut se pencher. Le mot intégrer signifie : « *faire entrer dans un ensemble plus vaste ; incorporer, inclure.* » (LE PETIT Larousse ILLUSTRÉ, 2002, P. 552). Cela implique donc que la personne en situation de handicap peut avoir l'opportunité d'entrer dans un groupe plus vaste que celui auquel il appartient déjà. Il faudrait donc que la personne souffrant d'un handicap s'intègre à ce groupe plus vaste (au groupe d'enfants de l'école).

« *Nous parlerons d'intégration (sociale) pour indiquer l'inscription des individus dans des réseaux sociaux* » (OFS, 2006, p.16). Il faut bien prendre conscience que l'intégration implique des éléments tels que la participation (sociale), la relation, l'appartenance, l'adaptation au groupe, les interactions, l'acceptation, l'équivalence au lieu de la différenciation. Il s'agit de concepts que nous retrouverons partiellement, dans le chapitre 2.3. (La socialisation) de cette recherche. Il est intéressant de noter également qu'une intégration n'est pas quelque chose de figé mais bien un processus. L'enfant en situation de handicap devra donc vivre un certain parcours dans son nouveau réseau scolaire (écoliers, enseignants, enseignants spécialisés, etc.) avant de s'y sentir intégré. Le fait de connaître son réseau, pour l'enfant, peut être un appui en vue de son intégration. Le type de réseau dépendra de l'intensité et de la fréquence des relations. L'enfant sentira donc son appartenance au groupe en fonction du nombre d'heures qu'il vivra avec les autres écoliers. Si ce dernier n'est que très peu intégré dans une classe ordinaire, son intégration sera plus longue et éventuellement moins forte.

Il existe un risque dans une intégration scolaire en milieu ordinaire. En effet, nous avons ici l'hypothèse d'une exclusion sociale pour l'enfant. Le mot est fort, mais lorsqu'une intégration est impossible et que l'enfant vit une exclusion sociale, ce dernier peut perdre espoir, son identité ainsi que son équilibre de vie. D'après nos propres opinions, il existe de grandes probabilités de discrimination lors d'une intégration. Il s'agit d'un élément dont il faut tenir compte.

2.1.3. Inclusion¹

Une nouvelle notion apparaît aujourd'hui. Il s'agit du terme d'inclusion. La notion d'inclusion fait grand débat concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap. Des interrogations « *portent notamment sur la distinction entre cette notion et celle d'intégration et sur la pertinence de substituer un terme à l'autre* » (<http://www.ecolepourtous.education.fr>). En d'autres termes, de nombreux questionnements se posent concernant la signification de ces deux concepts (inclusion et intégration) et de leur ressemblance ou divergence.

1 Pour développer cette partie de notre travail, nous nous sommes penché plus spécifiquement sur les théories de HINZ et ARMSTRONG. Les ouvrages de ces auteurs (cités en bibliographie) ne sont pas en notre possession. Nous nous sommes plus particulièrement penchés sur une THESE de DOCTORAT de Rachel Sermier Dessemontet suivi par le Dr Gérard Bless (2012) : *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative.*
<<http://ethesis.unifr.ch/theses/SermierR.pdf?file=SermierR.pdf>>

Le terme d'inclusion met d'avantage en avant la scolarisation en milieu ordinaire pour les enfants en situation de handicap. « *Il était notamment reproché à l'intégration scolaire d'être réservée aux élèves ayant des handicaps légers et de se contenter d'une intégration physique plutôt que de viser une intégration pédagogique et sociale.* » (ARMSTRONG, HINZ, 2002). L'inclusion devrait être appliquée dans le sens d'une réforme, d'un changement radical de l'organisation de l'école avec comme but d'assurer l'accès aux actions éducatives et sociales pour chacun. « *Prise dans son sens large, l'inclusion ne concerne pas uniquement les enfants avec des besoins spécifiques. Elle s'adresse à tous les élèves en général.* » (ARMSTRONG, HINZ, 2002). En d'autres termes, l'inclusion repose sur le fait que, quel que soit l'enfant, ses besoins, ses capacités intellectuelles ou son parcours de vie, ce dernier doit être un membre à part entière de son école sans tenir compte expressivement de ses propres caractéristiques. Ce droit que tout enfant a d'être scolarisé dans une école dite ordinaire constitue une des bases du concept d'inclusion.

Cette compréhension et explication de l'inclusion se rapproche des principes donnés par l'UNESCO (<http://unesdoc.unesco.org>) dans la Déclaration de Salamanque que vous trouverez ci-dessous.

La déclaration de SALAMANQUE proclame que :

« l'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissance acceptable,

chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres,

les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins,

les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins,

les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier. » (UNESCO, 1994, p.7-8)

Il est important de préciser que la définition de l'inclusion reste problématique et difficile à décrire explicitement. En effet, il est difficile de la distinguer ou de la comparer réellement avec la notion, plus souvent utilisée, d'intégration. Ci-dessous, vous trouverez une petite énumération d'une comparaison de l'intégration et de l'inclusion selon Hinz (2002) consulté sous : <http://ethesis.unifr.ch>.

Dans une pratique de l'**intégration**, nous parlerons :

1. d'insertion d'enfants avec des besoins spécifiques à l'école ordinaire
2. de système différencié selon le type de déficience
3. de théorie de "deux groupes" (enfants avec/sans handicap, avec/sans besoins spéciaux)
4. d'une approche centrée sur l'individu

Dans une pratique de l'**inclusion**, nous mettrons en avant :

1. une vie et un apprentissage de tous les enfants à l'école ordinaire
2. un système commun pour tous
3. une théorie de groupe hétérogène
4. une approche systémique

Comme présenté ci-dessus², l'inclusion englobe réellement le groupe d'enfants sans tenir compte des caractéristiques de chacun. Nous sommes bien là dans une approche systémique qui considère le groupe comme étant hétérogène. A contrario, la pratique d'intégration est une pratique centrée sur l'individu et bien plus conventionnelle. Ici, nous tenons compte des besoins spécifiques de l'enfant en situation de handicap.

Une source de tension « *en ce qui concerne l'inclusion est sa nature très idéaliste (...) La création d'écoles inclusives est présentée comme un moyen de bâtir des sociétés plus justes et plus démocratiques* » (<http://ethesis.unifr.ch>). Néanmoins, il est illusoire de penser qu'en changeant simplement l'école, toute la société va changer (DUBET, DURUT-BELLAT, VERETOUT, 2010). De nombreux auteurs « *admettent que l'inclusion est un idéal auquel les écoles devraient aspirer, mais qui ne sera jamais totalement atteint. Ils conçoivent l'inclusion comme un processus que doit mettre en œuvre chaque école dans le but d'augmenter la participation de tous les élèves et parallèlement de réduire l'exclusion et la discrimination sous ses différentes formes* » (<http://ethesis.unifr.ch>). Il s'agit donc de voir l'inclusion non pas comme une pratique à adopter en soit mais comme un processus que l'on peut utiliser pour essayer de réduire au maximum l'exclusion.

Il faut noter qu'en Suisse le terme « intégration » est préféré au terme « inclusion ». Les difficultés de définition et le côté idéaliste de l'inclusion empêche la dénomination « inclusion » de prendre le dessus. Dans notre travail, nous parlerons bien évidemment d'« intégration scolaire » et non pas d'« inclusion scolaire » du fait que le terme d'intégration est le terme utilisé dans tous les documents officiels ou textes de lois consultés.

2.1.4. Loi sur l'enseignement spécialisé

Le 25 juin 1986 apparaît en Valais une nouvelle loi visant à aider les familles d'enfants en situation de handicap. Il semblait important de se pencher sur cette loi car elle est au cœur de notre sujet. Ci-dessous nous traitons divers articles de cette loi (Loi sur l'enseignement spécialisé, 1986, consulté sous : www.vs.ch).

2 Ces quatre exemples sont tirés du tableau énoncé par Hinz (2002) et traduit (traduction libre) dans la THESE de DOCTORAT cité précédemment (Rachel Sermier Dessemontet suivi par le Dr Gérard Bless). Pour plus d'informations sur la comparaison de ces deux pratiques, vous trouverez, en annexe (Annexe A - P.84), le tableau complet.

Chapitre 1 : Dispositions générales

Article 1 : Définition et champ d'application

L'enseignement spécialisé se définit comme une prestation de services spéciaux à l'intention des jeunes qui en ont besoin. (...) Assurer l'éducation des jeunes ayant des difficultés et des handicaps qui entravent leur développement.

Article 2 : Principe

La présente loi prévoit le cadre des mesures permettant l'intégration scolaire et post-scolaire. (...) L'intégration totale ou partielle des élèves dans les structures ordinaires de formation est recherchée, tout en répondant aux besoins de tous les élèves de la classe.

Chapitre 4 : Institutions scolaires spécialisées

Article 26 : Principe

Les jeunes qui ne peuvent suivre l'école ordinaire et qui doivent bénéficier d'un soutien scolaire et éducatif à court, moyen ou long terme sont placés, avec l'accord des parents, dans des institutions scolaires spécialisées.

La socialisation est le sujet qui intéresse cette recherche. La loi ou le cahier des charges de l'enseignement spécialisé ne parle pas directement de « socialisation ». En effet, lors d'un bilan (PILLET S. 13 septembre 2012. Entretien exploratoire), j'ai pu constater que les enseignants spécialisés mettent en avant de nombreux objectifs concernant la manière de se comporter de l'enfant. Tous ces objectifs, allant de la simple salutation jusqu'aux crises de colère à éviter, sont tous en lien direct avec le processus de socialisation. Nous avons eu l'opportunité de voir une partie de bilans concernant l'intégration d'enfants en situation de handicap. Ces bilans servent à faire le point sur une situation. L'enseignant spécialisé fixe certains objectifs pour l'enfant et c'est par ce document qu'il voit les progrès de celui-ci. Une rencontre avec la direction et les parents a lieu au minimum une fois par année (en fonction des besoins). Le terme « socialisation » n'est peut-être pas clairement noté dans les documents officiels, néanmoins, il s'agit bien d'un des objectifs de ces professionnels. En effet, par la scolarisation, ils cherchent à aider l'enfant à acquérir les codes de la vie en société (soit l'équivalent de la socialisation) (PILLET S. 13 septembre 2012. Entretien exploratoire).

Dans ce genre de documents, cités ci-dessus, l'enseignant reporte les objectifs fixés pour l'enfant. Il existe des objectifs scolaires, mais aussi des objectifs d'autonomie, de communication, etc. Ce bilan remplace, en quelque sorte, un livret scolaire qu'un enfant dit ordinaire recevra. Les objectifs peuvent être modifiés, simplifiés ou augmentés au mois de décembre et de juin en fonction des progrès du jeune. Tous ces objectifs concernent plus particulièrement les comportements de l'élève et tendent vers un travail de socialisation. Chaque professionnel utilise des « projets pédagogiques individuels » qui permettent une ligne de conduite pour toute l'année scolaire (PIERROZ C. 19 octobre 2012. Entretien exploratoire).

2.2. Le « handicap »

Selon l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé), la définition de la personne en situation de handicap peut être posée en ces termes: « *Un sujet dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une*

maladie, ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouve compromise » (<http://www.who.int/fr/>).

Il est intéressant de noter qu'une personne atteinte d'une déficience intellectuelle ou d'un handicap quelconque n'a pas toujours été acceptée comme elle l'est aujourd'hui. Ces personnes en situation de handicap ont vécu des phénomènes de rejet, de moqueries, etc. La différence de l'autre n'était pas concevable. Le handicap a également passé par des phases d'amusement pour la société : l'idiot du village ou encore les bouffons du roi (Module E8-2, 2012). La perception du handicap à travers l'histoire a connu de nombreux revirements. Au Moyen-Âge, l'infirme n'était pas le signe d'une culpabilité ou de crainte collective mais d'un don (Module D2, 2011).

Il faut noter que les termes « désignateurs » de « *mongole, arriéré, débile, imbécile, idiot ...* » (<http://www.isp-formation.fr>) ne sont plus employés. Les expressions ont réellement évolué. Nous parlons aujourd'hui de personnes en situation de handicap. Cette expression prend en compte la personne elle-même et ne la renvoie plus uniquement à son handicap. Le but est de pouvoir créer une relation avec l'individu afin qu'il existe en tant que personne à part entière.

2.2.1. Le modèle du PPH

« Un handicap est la résultante, pour un individu, de l'interaction entre certaines de ses caractéristiques propres – une ou plusieurs incapacités ou déficiences ponctuelles ou permanentes, anciennes ou récentes, stabilisées ou évolutives – et de caractéristiques contextuelles ne prenant pas en compte ces incapacités ou déficiences » (GUICHARD J., HUTEAU M., 2007, P. 232). Une nouvelle définition du terme « handicap » est proposée ici. En nous penchant sur cette définition nous pouvons mettre en avant le fait qu'une déficience ou une incapacité peut ne pas constituer un handicap dans certains contextes. C'est en partant de cette idée que nous pouvons introduire la notion du Processus de Production du Handicap (PPH) (<http://www.ripph.qc.ca/>). Ce modèle prend bien en compte le contexte comme base pour le soutien ou le non-soutien d'une personne en situation de handicap.

Le PPH (Fougeyrollas et Noreau. 1997) met en évidence l'interaction de la personne avec son environnement et les impacts que cette interaction peuvent avoir sur les habitudes de vie. Nous prenons conscience en nous penchant sur le modèle du PPH qu'il existe la possibilité de modifier l'environnement pour diminuer le handicap. Il s'agit donc bien d'une approche positive. Il faut tenir compte de deux facteurs : premièrement les caractéristiques de la personne puis, deuxièmement les caractéristiques physiques (ou socio-culturelles) de son environnement. En résumé, l'environnement de l'individu peut devenir un obstacle ou un facilitateur à la participation sociale d'un individu dans une situation donnée. Un enfant en situation de handicap peut donc avoir un environnement facilitateur pour l'aider à la participation sociale ainsi qu'à l'intégration si son environnement est adapté.

2.2.2. Quelques données de base

Environ 15% des habitants de la planète vivent avec une certaine forme de handicap, dont 2 à 4% avec des grandes difficultés de fonctionnement (<http://www.who.int>). En 1980 (Cofemer. 2006), l'OMS propose un projet de Classification des handicaps (CIH). Avant cela, le sujet du « handicap » n'intéressait guère. Grâce à ce système de classification, nous voyons trois notions clés ressortir concernant le handicap : « la déficience, l'incapacité et le désavantage » (Franck Jamet (2003).

| CIH – OMS – 1980 | | |
|-------------------------------------|----------------------|--|
| Déficiences | Incapacités | Handicap |
| Niveau des organes et des fonctions | Niveau des activités | Niveau des désavantages et des rôles sociaux |

Figure 1 : Tableau : Déficience – Incapacité - Handicap

Il existe des liens entre ces trois concepts qui permettent de définir le handicap. « *La déficience est extériorisée, l'incapacité est objectivée et le désavantage socialisé.* » (Franck Jamet (2003) CIH - CIF).

Certaines personnes tendent à dire que le terme de « classification » est un terme trop stigmatisant. C'est pour cette raison qu'une nouvelle approche a vu le jour dans laquelle nous parlons d'« identification ». Le but de cette approche se veut d'être simple, complète et éthique, donc valorisante pour toutes les personnes. Nous parlons ici du Système d'identification et de mesure des handicaps (SIMH). Comme nous le voyons sur la Figure 2, cette nouvelle perspective tend à « *définir le handicap non pas à partir des limites de la personne mais par la confrontation interactive entre la personne et son milieu de vie ou son environnement.* » (<http://www.cofemer.fr>)

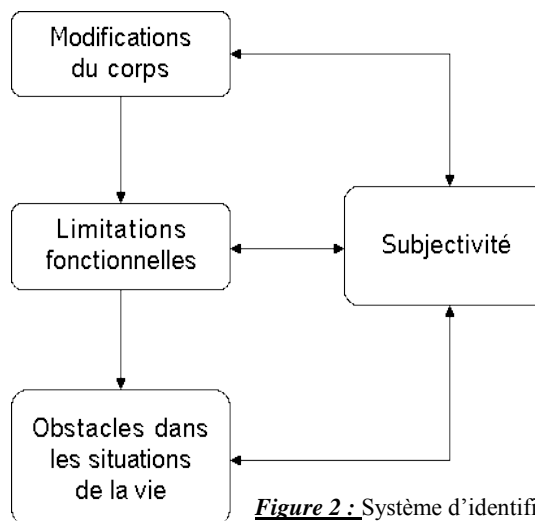


Figure 2 : Système d'identification et de mesure des handicaps (SIMH)

2.2.3. Types de handicap

Il existe différentes formes de handicap. Nous pouvons parler de handicap moteur, visuel, auditif, psychique, de déficience intellectuelle ou encore de maladies invalidantes. Nous allons distinguer classiquement trois types de handicaps (GUIDETTI M., TOURETTE C., 2010, P. 12) : les handicaps moteurs (d'origine cérébrale ou non cérébrale), les handicaps sensoriels (déficiences auditives ou visuelles) et les handicaps mentaux (les déficiences intellectuelles). Il s'agit d'une classification certes restrictive, mais qui permet de faciliter la compréhension. Il est intéressant de noter que l'on constate parmi les enfants les plus gravement atteints, qu'une bonne partie, 40% environ, sont porteurs de plusieurs handicaps associés. Ce sont les enfants polyhandicapés (GUIDETTI M., TOURETTE C., 2010, P. 12). A présent, il est intéressant de développer plus spécifiquement la déficience intellectuelle car la majorité des enfants intégrés en classe ordinaire présente un déficit intellectuel. En effet, nous avons appris que la plupart des 86 enfants du CPS de Martigny présente une déficience intellectuelle (Pillet. 2012). Dans le cadre de notre recherche, nous mettons donc le handicap moteur et le handicap sensoriel de côté, car ceux-ci sont intégrés d'une toute autre manière.

2.2.4. La déficience intellectuelle

L'OMS (<http://www.euro.who.int/fr>) entend, par déficience-s intellectuelle-s, la « *capacité sensiblement réduite de comprendre une information nouvelle ou complexe, et d'apprendre et d'appliquer de nouvelles compétences (trouble de l'intelligence). Il s'ensuit une aptitude diminuée à faire face à toute situation de manière indépendante (trouble du fonctionnement social), un phénomène qui commence avant l'âge adulte et exerce un effet durable sur le développement.* »

Il est important de savoir si l'enfant est atteint d'un retard mental quelconque. Les enfants sans handicap n'ont pas les mêmes difficultés que des enfants présentant une déficience intellectuelle (relation aux parents notamment). « *Alors qu'on qualifiera de "sale gosse" un enfant normal, dès lors qu'il n'est pas comme on veut qu'il soit, ou qu'il n'écoute pas les adultes, pour un enfant handicapé on parlera de "trouble du comportement". Et contre ça, il ne pourra rien faire. On est dans la "normalité" de son handicap (de son anormalité)* » (ZRIBI G., SARFATY J., 2000, P.143). La vie tout entière de l'enfant sera donc rythmée et vue en fonction de sa déficience intellectuelle. Certaines choses, souvent inacceptables, seront plus tolérées selon l'enfant qui se trouve devant nous³.

« *Dès la naissance, chaque personne, atteinte ou non de retard mental, ne subit pas son intelligence mais agit avec elle dans les limites de ses capacités et des moyens de l'environnement* » (Dumas. 2007. Page 74).

Lorsqu'on parle de déficience intellectuelle, nous pouvons nous pencher sur le terme de retard mental. Le retard mental a pour caractéristique un fonctionnement intellectuel (cognitif) nettement inférieur à la moyenne (en fonction du QI). Le fonctionnement intellectuel de l'individu limitera alors son adaptation. Nous pouvons trouver quatre niveaux différents de retard mental (léger, moyen, grave et profond) expliqués ci-après :

- ❖ Dans 85% des cas (DSM-IV. 2004), nous parlons de **retard mental léger**. Les personnes atteintes de ce retard ont un QI qui varie entre 50-69 ce qui équivaut à un âge mental de neuf à douze ans. L'enfant ou l'adulte atteint de ce retard mental développera de nombreuses acquisitions telles que la lecture, l'écriture, etc. Néanmoins, l'ensemble de ses activités cognitives seront lentes. Il aura une certaine autonomie personnelle et sociale mais toujours beaucoup plus lente qu'une personne non atteinte par ce retard.
- ❖ Dans le 10% des cas (DSM-IV. 2004), nous parlons d'un **retard mental moyen**. Pour un individu atteint de ce retard, le QI se trouvera entre 35 et 49. Nous pouvons ici parler d'un âge mental variant entre six et neuf ans. Dans ce cas de retard mental, nous trouvons des difficultés majeures pour communiquer au-delà d'échanges simples et concrets. Le niveau d'autonomie quant à lui est beaucoup plus limité que dans le retard mental léger.
- ❖ Il existe également un **retard mental** que l'on nomme « **grave** » (3 à 4% des cas) (DSM-IV. 2004). Un individu atteint par ce retard aura un âge mental variant entre trois et six ans (équivalant avec un QI de 20 à 34). Un enfant atteint de ce retard mental nécessitera une

3 La plupart des propos qui suivent se réfèrent au cours de Monsieur Emmanuel Solioz (Module E8-2, 2012, Approche bio-psycho-sociale des troubles et entraves du développement). Nous avons parcouru la question du « retard mental » lors de ce cours et nous avons pu retenir quelques informations intéressantes pour ce travail. En ce qui concerne les sources originelles, le *DSM-IV* et la *Psychopathologie de l'enfant et l'adolescent* de Dumas (2007) ont été les principaux ouvrages utilisés.

surveillance constante et étroite ainsi que des soins particuliers (affections médicales, mobilité réduite, etc.). En ce qui concerne le langage, il reste fonctionnel et rudimentaire. La communication peut donc être difficile.

- ❖ Pour terminer, le **retard mental profond** (1 à 2% des cas) (DSM-IV. 2004), qui est l'équivalence d'un âge mental en-dessous de trois ans (QI inférieur à 20). Dans ce genre de situation, l'enfant sera institutionnalisé très régulièrement. Le langage sera presque inexistant. La motricité est également très limitée. De plus, le contrôle sphinctérien n'est pas maîtrisé.

Il est utile de dire que la différenciation entre un retard mental grave et un retard mental profond est très difficile à faire. En effet, la distinction se fait à l'aide de tests verbaux. Certains auteurs expliquent même « *que les tests d'intelligence classiques ne permettent pas d'évaluer les déficiences mentales graves, lorsque le QI est inférieur à 35 ou 40* » (Guidetti et Tourette, 2010, Page 107). Il est donc difficile de comparer les deux niveaux sachant que le langage verbal est peu utilisé dans les deux cas.

Il est intéressant de développer ces différents niveaux afin de saisir l'importance d'un retard mental dans une prise en charge ou lors d'un placement (ou non) en institution. Nous tenons à préciser qu'en plus de ce retard mental qui est un élément difficile à gérer, l'enfant peut, dans la plupart des cas, souffrir d'autres troubles associés. En effet, nous parlons ici d'affections médicales importantes (épilepsie, motricité, troubles sensoriels), troubles psychopathologiques, stéréotypies, automutilations ainsi qu'une difficulté de langage et de communication. Nous comprenons donc la complexité du sujet lors d'une prise en charge ou lors d'une décision d'intégration scolaire. Il faut noter également que la prise en charge sera différente en fonction de la sévérité du retard ainsi que de sa chronicité. La vie de l'enfant dépendra également du soutien et de l'encadrement offert (ainsi que de la rapidité de détection).

Il faut encore noter que la conception de « déficit intellectuel » a réellement évolué avec les années. Les terminologies « *adoptées au cours de l'histoire (...) se sont succédées pour décrire et comprendre la déficience mentale : idiot, dément, débile, déficient mental, arriéré, retardé mental, ...* » (GUIDETTI M., TOURETTE C., 2010, P.93) prouvent bien la complexité pour cerner ce concept.

2.2.5. L'autisme

Selon l'OMS (<http://www.who.int/fr>), « *l'autisme est un trouble envahissant du développement qui affecte les fonctions cérébrales* » (<http://www.vaincrel'autisme.org>). Il existe de nombreux termes pour parler de l'autisme : Trouble(s) autistique(s), TSA (Troubles à Spectre Autistique), spectre autistique, TED (Troubles envahissants du développement), etc. Nous avons décidé de développer quelque peu ce concept car nous nous sommes rendu compte, en rencontrant différents professionnels, que ce trouble influençait énormément les réponses de nos entretiens. En effet, nous souhaitons connaître l'influence de l'intégration sur la socialisation d'enfant en situation de handicap. Néanmoins, un enfant vivant avec un trouble autistique aura diverses difficultés qu'un autre enfant ne rencontrera pas (concernant les relations liées à la socialisation) et nous devons en tenir compte.

« *Le terme d'« autisme » est dérivé du grec "auto", qui signifie "soi-même" » (Grand dictionnaire de la psychologie, 1991, P.86). Ce terme de « autisme » a été utilisé « pour la première fois en psychiatrie en 1911 (...) pour désigner, chez les malades schizophrènes adultes, la perte du contact avec la réalité, entraînant comme conséquence une grande difficulté à communiquer avec autrui »*

(*Grand dictionnaire de la psychologie*, 1991, P.86). C'est plus tard (1943) que nous entendrons parler d'autisme pour les enfants. En effet, un psychiatre américain (Leo Kanner) « *décrit sous le nom d'autisme infantile des particularités de comportements de certains enfants : tendance à l'isolement, besoin d'immuabilité et retard de langage...* » (CLET-BIETZ E., DUJARDIN P., LEFEVRE M., PERISSES D., 2010, Page 5). L'autisme est associé à divers autres troubles qui sont importants pour l'avenir de l'enfant. En effet, ces troubles associés constituent un facteur qui va influencer l'évolution et la prise en charge de ce dernier. Nous parlons ici de retard mental, de déficits sensoriels, d'épilepsie, de troubles du langage, etc. (CLET-BIETZ E., DUJARDIN P., LEFEVRE M., PERISSES D., 2010, Page 19).

A ce jour, l'autisme peut être reconnu avant l'âge de trois ans. Le dépistage précoce d'un retard ou d'un handicap est important. En effet, si l'on n'intervient pas très tôt, les capacités d'apprentissages vont être très limitées⁴. D'où l'importance d'un diagnostic et d'une prise en charge rapide par une institution ou un Centre Pédago-Educatif. Nous avons compris que les petits degrés étaient des années-clés pour le bon développement des capacités de l'enfant en ce qui concerne sa socialisation. Il est donc important que la famille accepte une prise en charge précoce.

Les troubles à Spectre Autistique (DSM-IV. 2004) sont reconnus comme :

- ❖ des altérations qualitatives des interactions sociales (avec tendance au repli, à l'isolement)
- ❖ des altérations qualitatives des modalités de communication (langage oral et non verbal)
- ❖ des limitations majeures du répertoire comportemental (stéréotypies, centre d'intérêts restreints, difficultés à modifier les comportements acquis, ritualisation forte)

L'enfant autiste a des difficultés en ce qui concerne la plupart des contacts avec les autres personnes. Il manque de réactions à la présence, aux émotions ou aux besoins des autres. Il peut exister un repli sur soi. Il a des difficultés en ce qui concerne le décodage des émotions, chez soi mais surtout chez les autres. Nous pouvons donc comprendre que les « habiletés sociales » (voir partie « La socialisation ». Page 15) sont très peu développées chez un enfant à trouble autistique. Il faut réellement en tenir compte pour la suite de ce travail. En effet, un enfant autiste aura de plus grandes difficultés concernant certains points de la socialisation. Néanmoins, un apprentissage semble toujours possible afin de viser un maximum de progrès. Il est important de préciser l'importance d'une prise en charge précoce afin d'effectuer de nombreux apprentissages sociaux dans les petits degrés.

L'outil de communication (voir partie « La socialisation ». Page 19) est un élément très important dans la socialisation. Ici aussi on doit tenir compte des difficultés qu'un enfant à trouble autistique aura concernant la communication. Environ 50% des enfants autistes n'apprennent jamais à parler (Module E8-2. 2012). Ils peuvent ignorer les règles de réciprocité qui sont des points importants dans les règles implicites de la communication.

Après avoir posé les bases du contexte du handicap, il convient maintenant d'approfondir le contexte de socialisation. C'est en partant de ces concepts (socialisation et handicap) que nous souhaitons préciser notre problématique.

⁴ La plupart des propos qui suivent se réfèrent au cours de Monsieur Emmanuel Solioz (Module E8-2, 2012, Approche bio-psycho-sociale des troubles et entraves du développement). En ce qui concerne les sources originelles, le *DSM-IV* en est la source principale.

2.3. La socialisation

Afin de mieux cerner le sujet de ce présent travail, le concept de socialisation est développé, ci-dessous, en approfondissant quelques-unes de ses dimensions clés, telles que : la construction identitaire, la sociabilité, les habilités sociales, l'adaptation au groupe, la participation puis des éléments tels que la communication ou encore le jugement moral.

La socialisation est « *un processus par lequel l'enfant intériorise les divers éléments de la culture environnante (valeurs, normes, codes symboliques et règles de conduite) et s'intègre dans la vie sociale* » (LE PETIT Larousse ILLUSTRÉ, 2002, P. 945.). C'est par ce processus que l'individu construit son identité en suivant un chemin long qui durera toute une vie. Dans ce processus, l'individu intériorise les éléments socioculturels de son milieu.

Des chercheurs de la psychologie sociale, de la médecine, de la psychanalyse, de la psychophysiologie et de la psychiatrie se sont mis d'accord sur des définitions de la « socialisation ». Pour eux, la socialisation est le « *processus d'adaptation d'un enfant au milieu socioculturel dans lequel il est élevé* » ou plus précisément le « *processus par lequel les personnes acquièrent, en relation avec d'autres personnes, les connaissances, les compétences, les normes et les valeurs avec lesquelles elles agiront comme membres d'une société donnée* ». (*Grand dictionnaire de la psychologie*, 1991, P.729). L'ouvrage, cité ci-dessus, montre que l'enfant est vu, aujourd'hui, comme un participant actif de son développement social, qui entretient avec son entourage, parents ou pairs, des relations d'interdépendance. Nous devons considérer l'enfant comme un être qui découvre et construit ses propres normes, règles et valeurs en fonction des interactions, des situations et des expériences qu'il vit dans un contexte donné.

Dans le sujet qui nous intéresse, nous allons nous pencher principalement sur des personnes, ou plus particulièrement, des enfants en situation de handicap. Nous tenons à comprendre comment ce processus se passe pour cette population. Il faut noter que le processus de socialisation est un processus vécu par tout le monde. Néanmoins, pour un enfant vivant avec un handicap, cette « socialisation » sera vécue, appréhendée et accueillie plus difficilement. Le niveau intellectuel de l'enfant doit être pris en compte, mais également, et surtout, l'entourage de ce dernier doit rester important. L'environnement peut faciliter ou empêcher l'enfant dans ses interactions (voir le chapitre 2.2.1. : le modèle du PPH). Ce phénomène peut donc favoriser, ou non, la socialisation de l'enfant. C'est sur ce sujet que notre travail se penche. En effet, nous tenons à comprendre en quoi l'intégration dans une classe régulière d'un enfant peut influencer sur la socialisation de ce dernier.

2.3.1. La construction identitaire

L'identité se construit par un ensemble d'interactions sociales que nous pouvons rencontrer tout au long de notre enfance ou vie. « *La vie familiale et l'éducation concourent à la construction de l'identité par l'apprentissage et l'intériorisation des modèles et des normes* » (ZRIBI G., SARFATY J., 2000, P.12). Donc, la famille est le premier lieu de construction d'identité et de socialisation. Il s'agit d'un processus qui commence initialement dans la famille mais qui va se localiser et se développer dans des contextes tels que l'école, les amis, le monde du travail, etc. L'identité résulte donc d' « *interactions sociales que provoque ou subit l'individu. Le groupe socialise l'individu et l'individu, s'identifie à lui. Mais, en même temps, ce processus permet à l'individu de se différencier et d'agir sur son entourage* » (<http://www.educspe.com>). Comme nous l'avons vu en cours (Module E8, 2012) l'enfant est immergé dans un bain socioculturel.

L'identité est ce qui permet à l'individu « *de se situer (prendre sa place), de se repérer (dans son histoire), de savoir qui il est (je suis une personne avec telles caractéristiques), de donner sens à son existence* » (<http://entraidededuc.e-monsite.com>). La construction identitaire est donc très importante chez l'enfant. La personne s'attribue de nombreuses caractéristiques dans ce processus de construction identitaire. L'identité s'ancre « *aujourd'hui autour de l'étude de la notion de « soi » (image de soi, représentation de soi, construction de soi, contrôle de soi, etc.)* » (<http://www.educspe.com>). C'est le « soi » qui définit des caractéristiques telles que les goûts, les intérêts, les qualités, les traits personnels, les rôles et les valeurs de l'individu. Le processus décrit ci-dessus s'exprime tout au long de la vie mais plus particulièrement durant l'enfance et l'adolescence. C'est dans ce processus que l'enfant bâtit une image de lui-même et forgera ses croyances et ses représentations. La construction identitaire dépendrait donc de ce processus de socialisation.

2.3.2. La sociabilité

Le terme de sociabilité fait ressortir la qualité d'une personne sociable ou encore le caractère qui manifeste la faculté d'entretenir de bonnes relations humaines (LE PETIT Larousse ILLUSTRÉ, 2002, P. 552). Il s'agit de l'« *adaptation à un groupe ; intégration par l'enfant et par l'adolescent des conduites sociales* » (*Grand dictionnaire de la psychologie*, 1991, P.724). En nous référant au Module E8 (2012), nous constatons que l'enfant passe par différentes étapes. Penchons-nous sur les trois étapes (Gessel. 1972) se déroulant durant la tranche d'âge de six à dix ans.⁵

Vers six ans, l'enfant commence à respecter les autres. Il prend conscience des qualités d'autrui, se préoccupe des autres, etc. L'enfant commencera donc à s'évaluer et à évaluer les qualités d'autrui. Il commencera à pouvoir représenter les autres de la même façon qu'il se voit lui-même en tant que personne. Il pourra aussi concevoir des rapports réciproques entre lui-même et les autres.

C'est vers l'âge de huit ans que l'enfant aura l'aptitude de se mettre à la place d'autrui et sera sensible aux aspects expressifs de la vie intérieure (commencement des habiletés sociales). Il comprendra les messages expressifs que les autres lui renvoient et pourra agir d'une manière adaptée à chaque situation. C'est à ce stade que l'enfant peut ressentir qu'un camarade est triste. En d'autres termes, c'est ce stade qui marque le début de la capacité d'empathie.

Vers l'âge de dix ans, l'enfant commencera à coopérer et avancera vers une certaine autonomie. Il pourra se lancer dans des jeux coopératifs en tenant compte de règles. Ce stade se rapproche du troisième stade de développement du jugement moral (développé ci-dessous). En effet, « *l'enfant commence à apprécier le fait que certaines règles soient des conventions sociales, des accords de coopération* » (ATKINSON, SMITH, BEM. 1994. P. 84) avec lesquelles il peut jouer. L'enfant pourra dès lors vivre dans le respect avec ses camarades en tenant compte des règles imposées par une activité et en coopérant ou, au contraire, en essayant de contourner ces règles.

2.3.3. Les habiletés sociales

Comme vu ci-dessus, la socialisation va permettre à l'enfant d'intérioriser des éléments qui l'aideront à bien « vivre ensemble ». En effet, grâce à l'apprentissage des valeurs, des normes ou des règles de conduite, la personne aura de meilleures facilités quant à la manière de se comporter en société. Il s'adaptera donc à l'environnement grâce à ces éléments plus ou moins appris durant

5 Notre recherche de terrain se penchera plus précisément sur des enfants d'école primaire, d'où la sélection de cette tranche d'âge.

son enfance. Pour de meilleures interactions, l'individu se doit de comprendre les messages ou les signes que les autres lui transmettent. Nous parlons bien ici des « habilités sociales ». Les habilités sociales « *sont les comportements verbaux et non verbaux résultant de processus cognitifs et affectifs permettant de s'adapter à l'environnement* » (BAGHADLI A., BRISOT-DUBOIS J., 2011, P.16). Il s'agit donc de compétences que l'individu a et développe afin de percevoir les messages et agir d'une manière adaptée dans des situations sociales. Il faut savoir que les habiletés sociales dépendent du tempérament, de la qualité du lien d'attachement, réceptivité de l'entourage, du développement psychomoteur, du développement affectif (Module E8, 2012).

« *L'homme est le produit de son affrontement avec la variabilité du milieu. Dans ce contexte, il ne fait pas ce qu'il veut : il tente toujours de se conformer aux règles implicites. Cette normalité est imprimée en profondeur* » (POURTOIS J.P., DESMET H., 2004, P.18). Cette construction sociale est un processus qui a été mis en place et qui semble totalement banal pour l'individu. Cela se développe sans problème apparent. Faisons un lien avec cette première phrase : « l'homme est le produit de son affrontement avec la variabilité de son milieu ». La personne en situation de handicap vit donc des interactions avec son environnement. Elle affronte son environnement qui lui envoie des obstacles ou des facilitateurs (PPH : Fougeryrollas et Noreau, 1997) pour son intégration et son autonomie. La construction sociale mais également la connaissance des habiletés sociales sont liées également avec l'environnement de la personne. C'est bien là-dessus que cette recherche repose. En effet, nous tenons à comprendre comment l'enfant en situation de handicap se comporte avec son environnement et vice-versa. Dans ce sens, il s'agit de voir en quoi le groupe d'enfants (l'environnement) facilite le sujet en question dans l'apprentissage des habiletés sociales et plus particulièrement la socialisation.

2.3.4. Le jugement moral

Selon Piaget, « *la compréhension des règles morales et des conventions sociales devait suivre le niveau général du développement cognitif* » (ATKINSON, SMITH, BEM. 1994. P. 84). Piaget (1988) avait développé quatre stades de développement dans la compréhension de ces règles. C'est avec la notion de « jugement moral » que l'on comprend que l'enfant aura, peu à peu, l'idée de la coopération ou du respect des principes moraux. C'est grâce à cette connaissance morale que l'enfant acquiert « *la capacité à identifier un acte comme bon ou pas, comme honnête ou malhonnête* » (<http://isabellesamyn.e-monsite.com>). En d'autres termes, le jugement moral est la capacité intellectuelle qui permet de discerner le bien du mal. Il s'agit d'idées ou d'opinions que l'on se fait afin d'appréhender un acte comme bon ou mauvais. C'est grâce à la morale que ceci est possible. « *La morale, par ailleurs, est associée aux coutumes, aux valeurs, aux croyances et aux normes d'une personne ou d'un groupe social* » (<http://lesdefinitions.fr>). Cette morale se construit en grandissant et en côtoyant les gens qui nous entourent. Il est intéressant de savoir si l'enfant a intégré les principes moraux dans un processus de socialisation. En effet, c'est par le jugement moral que nous pouvons voir si l'enfant est réellement intégré au sein d'un groupe ou s'il comprend les interactions qui l'entourent.

2.3.5. Adaptation au groupe

Il est intéressant de se pencher également sur l'adaptation que l'enfant peut avoir avec le groupe qui l'entoure (Module E8, 2012). Afin de savoir si l'enfant est adapté au groupe, il s'agit de fixer quelques critères. Tout d'abord, il faut noter si l'enfant est dans une participation active avec le groupe ou s'il reste seul sans interaction. Pour une meilleure adaptation au groupe, l'enfant se doit d'avoir confiance envers les moniteurs, ou plus particulièrement envers les adultes et enseignants

qu'il côtoie. L'enfant doit avoir une certaine aisance personnelle dans les interactions avec le groupe qui l'entoure. Pour être sûr que l'adaptation se passe au mieux, l'enfant doit pouvoir s'exprimer spontanément et avoir une réelle envie de retourner vers le groupe (retour volontaire). Bon nombre d'éléments sont intéressants à noter en ce qui concerne les comportements envers les camarades du groupe. Les critères concernant l'adaptation se rapprochent des trois étapes décrites dans les habiletés sociales. Vers l'âge de six ou sept ans l'enfant acceptera son voisinage. En ce qui concerne les diminutions d'agressivité envers les camarades, il faudra attendre sept à huit ans. Pour finir, nous commencerons à parler d'autonomie et même de coopération vers l'âge de neuf ou dix ans.

Afin de savoir si l'enfant est socialisé et s'il a pu apprendre comment se comporter en société, nous pouvons utiliser le terme de « comportement adaptatif » (ou compétence sociale). La notion de comportement adaptatif englobe des conduites très diverses qui peuvent toucher de nombreux domaines différents. Nous parlons de conduites qui touchent « *aussi bien des acquis scolaires (apprendre à compter, à lire et à écrire), des conduites exigées par la vie quotidienne (utiliser des moyens de transports, faire la cuisine, être autonome)* » (GUIDETTI M. TOURETTE C. 2010. P. 108) que des comportements liés aux exigences de notre culture (ne pas se déshabiller en public ou faire des crises de colère). Il s'agit d'éléments importants pour reconnaître le processus de socialisation et son déroulement.

2.3.6. Participation

« *Pour tout être humain, la participation sociale consiste à réaliser pleinement des habitudes de vie, soit des activités courantes ou des rôles sociaux* » (<http://collections.banq.qc.ca>). Nous pensons à des activités telles que : aller à l'école, avoir des loisirs, etc. La participation sociale englobe une relation entre l'individu et la collectivité. Cette relation doit être réciproque. D'une part, on parlera de responsabilité collective en ce qui concerne la participation active dans le groupe (ou la société) puis, d'autre part, nous parlons de responsabilité individuelle qui cible la manière d'agir individuellement en tant que citoyen. La participation sociale de toute personne, y compris celle présentant une déficience intellectuelle fait appel à la notion de réseau social. Ce réseau lui permet de maintenir son identité sociale, lui fournit un soutien émotif, de l'aide concrète ou matérielle. Il lui permet également d'avoir de nouveaux contacts sociaux et contribue ainsi au maintien de son intégrité physique et psychologique (<http://publications.msss.gouv.qc.ca>).

Comme nous l'avons vu en nous penchant sur le concept du PPH (Fougeyrollas et Noreau. 1997) l'environnement de l'individu peut devenir un obstacle ou un facilitateur de la participation sociale d'un individu dans une situation donnée. Un enfant en situation de handicap peut donc avoir un environnement facilitateur pour l'aider à la participation sociale ainsi qu'à l'intégration si celui-ci lui est adapté. Comme expliqué ci-dessus, une situation de participation sociale correspond à la pleine réalisation des habitudes de vie, « *résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles)* » (<http://www.med.univ-rennes1.fr>).

Nous pouvons donc comprendre qu'en fonction de l'environnement qui entoure l'enfant nous allons pouvoir vérifier si ce dernier est socialisé du point de vue de la participation. En effet, l'environnement (le groupe d'enfants par exemple) favorisera (avec des facilitateurs : aller vers l'enfant, l'aider pour des activités, s'intéresser à lui, jouer avec lui, etc.) ou empêchera (avec des obstacles : éviter l'enfant, en avoir peur, s'en moquer, l'ignorer, etc.) les bonnes conduites des habitudes de vie qui sont des éléments clés pour la socialisation. Il faut noter que la cause première

d'une exclusion sociale n'est pas liée à la déficience de la personne mais bien à l'environnement. Cet environnement peut « *compromettre l'accomplissement de ses activités quotidiennes et de ses rôles sociaux et la placer ainsi en situation de pleine participation sociale ou au contraire de handicap* » (RIPPH : Schéma conceptuel. 1998). L'observation du groupe de camarades qui interagit avec l'enfant intégré est donc un élément important.

2.3.7. Valorisation des rôles sociaux

Comme nous venons de le voir, la participation sociale consiste à réaliser pleinement des habitudes de vie, soit des activités courantes ou des rôles sociaux. Dans cette partie nous nous intéressons plus particulièrement aux rôles sociaux. En nous penchant sur le concept de « valorisation des rôles sociaux » (VRS) (Wolfensberger, 1991), nous avons compris l'importance d'avoir un rôle ou de tenir un statut dans un groupe donné afin d'être valorisé et de favoriser la participation sociale (Vaney, 2009). Tout le monde tient un rôle et c'est par ce rôle que nous sommes jugés à notre juste valeur. Un enfant vivant avec un handicap et n'occupant que le simple rôle d'« handicapé » de la classe sera fortement dévalorisé. Le fait d'« *occuper des statuts, mettre en actes des rôles, avec des appuis ou des adaptations si nécessaire (la reconnaissance et le droit à la différence), revient à diminuer les handicaps, donc à participer socialement, autrement dit à s'intégrer.* » (Vaney, 2009). Le concept de valorisation des rôles sociaux démontre les rapports entre l'augmentation des rôles sociaux et la diminution des handicaps. Cette diminution des handicaps, aidée par l'augmentation de rôles sociaux, facilite la participation sociale, les interactions, le développement des compétences et l'intégration (Vaney, 2009).

2.3.8. Développement de la communication

Un des instruments de la socialisation est le langage : « *l'apprentissage du langage, avec toutes les variations qu'il autorise selon son interlocuteur, manifeste l'établissement de relations sociales de plus en plus différenciées, où le rôle et la place de chacun sont définis* » (Grand dictionnaire de la psychologie, 1991, P.729). Le fait d'être « *compris et de s'affirmer pousse l'enfant à améliorer sa façon de communiquer verbalement ou non verbalement* » (<http://www.yrub.com>). Pour le développement des habiletés sociales, par exemple, le fait de savoir communiquer efficacement joue un rôle capital pour l'enfant. Mis à part les motivations de l'enfant pour apprendre à s'exprimer, l'adulte se doit de soutenir ce dernier afin qu'il puisse bien interagir. La communication n'est pas que verbale. En effet, nous pouvons communiquer de nombreuses choses à l'aide de signes. Il s'agit d'éléments que l'enfant se doit d'intégrer dans tout ce processus de socialisation. « *La compréhension a bien sûr un impact indispensable dans la saisie des informations en provenance de l'environnement extérieur, c'est une des clés de l'intégration sociale* » (GUIDETTI M. TOURETTE C. 2010. P. 111).

2.3.9. Les interactions

Les divers concepts présentés ci-dessus dépendent d'une manière ou d'une autre des relations d'interactions. En effet, l'enfant vit de nombreuses interactions dans ce processus de socialisation. « *La socialisation est le fruit d'interactions entre l'enfant, ses besoins, ses capacités et son environnement social* » (Grand dictionnaire de la psychologie, 1991, P.729). L'interaction (ou interaction sociale) est une « *relation interpersonnelle entre deux individus au moins par laquelle les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre.* » (Grand dictionnaire de la psychologie, 1991, P.393).

C'est au travers des interactions que l'enfant vit son processus de socialisation. Grâce aux diverses interactions vécues par l'enfant, ce dernier intériorisera de nouvelles conduites. « *Les enfants sont (...) particulièrement actifs car les relations qu'ils créent avec les autres, leur permettent de participer à leur socialisation* » (<http://www.maxicours.com>) au travers de comportement tel que l'imitation. « *L'imitation peut être vue comme un mécanisme d'apprentissage de nouvelles conduites (modelage, modèle, apprentissage par observation)* » (*Grand dictionnaire de la psychologie*, 1991, P.368). En effet, l'enfant peut observer une conduite lors d'une interaction puis la répéter (imitation) dans un même contexte. Il apprendra de cette manière de nouvelles conduites apprises par imitation. « *Les choix de l'individu ne sont généralement pas aussi libres qu'il le croit. (...) la plupart des conduites obéissent à des modèles reçus (imitation)* » (*Grand dictionnaire de la psychologie*, 1991, P.368). Des troubles de la communication (dans l'autisme notamment) s'accompagnent de difficultés, voire d'incapacité à imiter ce qui peut défavoriser le bon développement social chez un enfant atteint d'autisme.

Pour vivre de bonnes interactions et des relations saines, l'enfant doit acquérir certaines aptitudes évoquées précédemment. Pour qualifier une interaction, il est donc nécessaire de nous interroger sur certains points. L'enfant comprend-il les informations de son entourage dans les relations ? L'enfant réalise-t-il des activités avec d'autres camarades dans le respect ? L'enfant va-t-il par lui-même auprès du groupe pour interagir ? L'enfant se comporte-t-il avec des agissements liés aux exigences de notre culture ? L'enfant accepte-t-il son voisinage et coopère-t-il avec d'autres camarades ? L'enfant accepte-t-il de suivre les règles imposées par les adultes ?

De nombreux travaux soulignent « *l'importance des interactions sociales impliquées à plusieurs niveaux de la construction de la socialisation : mode de communication, transmission des connaissances, coopération et confrontation dans la résolution de problèmes, acquisition des concepts et des catégories sociales* ». (*Grand dictionnaire de la psychologie*, 1991, P.729). Cette vision de la socialisation montre un individu engagé dans un monde social depuis très jeune et apprenant avec les autres et avec ses interactions.

2.3.10. Proposition de modélisation

Après nous être penché sur les différentes dimensions de la socialisation, nous avons estimé utile de représenter toute cette partie à l'aide d'un schéma (voir ci-dessous).

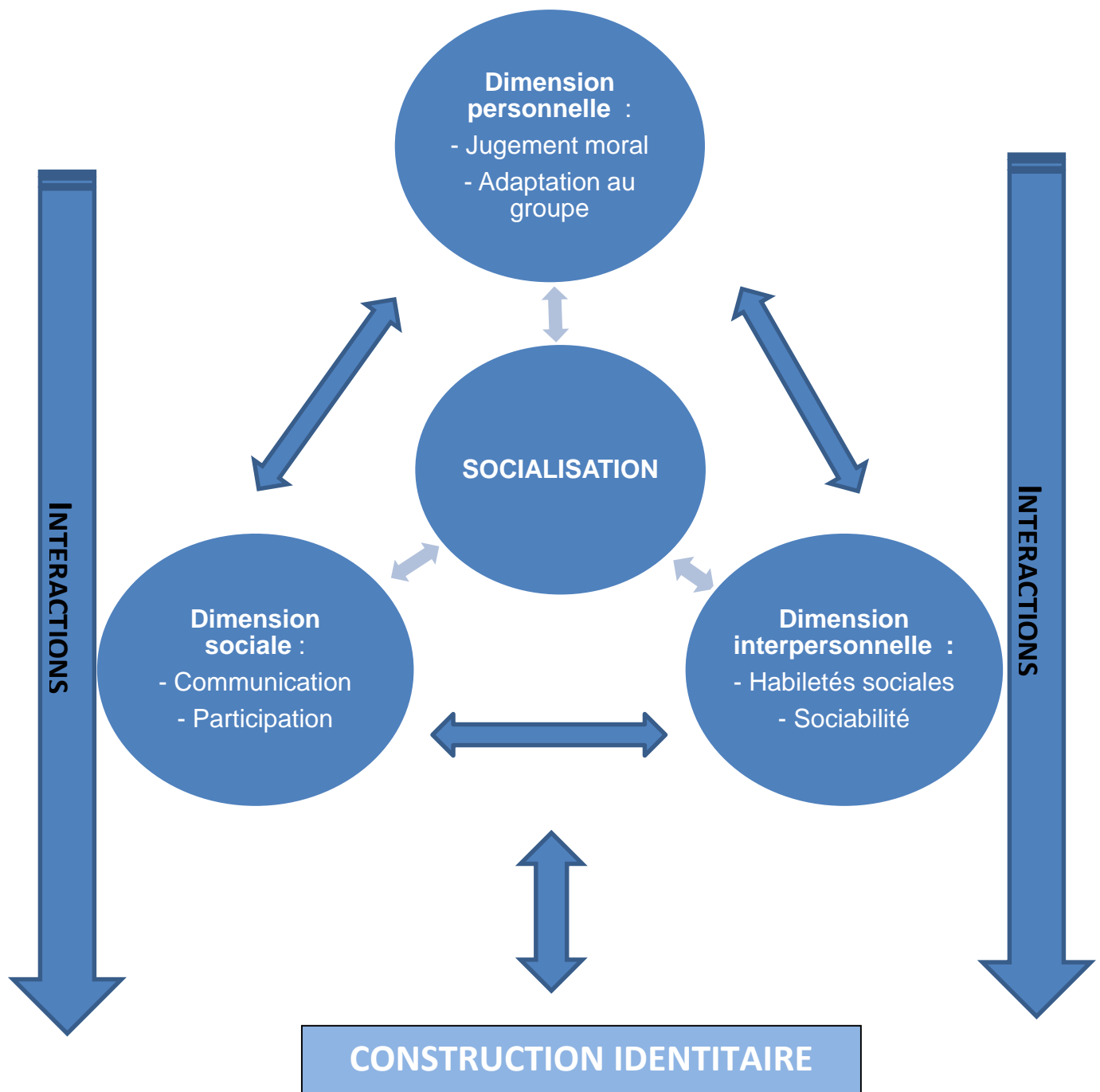


Figure 3 : Le schéma de la socialisation

Sur ce schéma, les interactions apparaissent comme des vecteurs de socialisation. En effet, à travers diverses interactions, l'enfant se confrontera au groupe et à son environnement. C'est par ces interactions que l'enfant travaillera des compétences nécessaires pour le bon fonctionnement en société. Sur le schéma ci-dessus, nous voyons que des dimensions personnelles, interpersonnelles ou encore des dimensions sociales sont toutes liées entre elles. Chaque dimension se compose de deux éléments rattachés au concept de socialisation. La lecture progressive du schéma nous montre en premier lieu la dimension personnelle englobant les notions de jugement moral et d'adaptation. Dans un deuxième temps, la dimension interpersonnelle regroupe les habiletés sociales et la sociabilité. En troisième et dernier point, la dimension sociale englobe la communication et la participation. Cette proposition de regroupement suit un ordre logique lors de la lecture de ce précédent schéma. En effet, nous tenons compte, en premier lieu, des influences personnelles de l'enfant en passant par la dimension interpersonnelle pour arriver, enfin, à la dimension sociale qui regroupe plus précisément des relations face aux individus.

Il est intéressant de noter que la socialisation et la construction identitaire s'influencent réciproquement, comme le montre le schéma. En effet, le processus de socialisation va permettre à l'enfant, au travers ses interactions, d'acquérir des connaissances, des normes, des valeurs qui forgeront son identité. Puis, dans cette construction identitaire, l'enfant subira ou provoquera des interactions qui lui permettront de se situer (prendre sa place) et de donner sens à son existence. Les interactions jouent donc un rôle capital autant pour la construction identitaire que pour la socialisation en général.

Dans le travail qui nous intéresse, il s'agit des enfants en situation de handicap qui sont au centre du sujet. Nous cherchons à comprendre dans quelle mesure ce modèle s'applique ou pas à cette population d'enfants avec une déficience intellectuelle intégrés dans des classes régulières.

Le fait de considérer le handicap non pas comme un élément figé mais bien comme un construit social fluctuant (<http://ententecarolo.be>) tenant compte des aspects personnels de l'individu (incapacité de l'individu) et de la réponse de son environnement (Concept PPH) permet une nouvelle vision des interactions avec les personnes en situation de handicap. Il est donc intéressant de « contrôler » l'environnement et les facilitateurs de ce dernier dans une interaction que peut vivre un enfant en situation de handicap.

Hypothèses de recherche

3. Hypothèses de recherche

Pour rappel, la question de recherche de ce présent travail a été posée en ces termes :

« Du point de vue des enseignants, en quoi la scolarisation intégrée d'un enfant en situation de handicap participe-t-elle de sa socialisation? »

En partant de cette question, ainsi qu'en s'appuyant sur le cadre théorique préalablement développé, des hypothèses de recherche ont pu être posées.

Comme il a été présenté précédemment, le concept de socialisation se décline en plusieurs dimensions interdépendantes. La « maîtrise » de ces dimensions aura ainsi une influence sur le niveau de socialisation d'un enfant, qu'il soit en situation de handicap ou pas. De plus, le processus de socialisation se déroule dans des contextes divers, dont l'école prend une place importante. Le propos de cette recherche consiste précisément à comprendre les liens qu'il pourrait y avoir entre l'intégration scolaire en milieu dit ordinaire (classe régulière) d'un enfant présentant une déficience intellectuelle et le développement de sa socialisation.

La lecture du schéma de la socialisation (page 21), indique que la socialisation, serait renforcée par le suivi d'une classe régulière, favorisant ainsi la construction identitaire des enfants. Dans cette perspective, et afin de répondre à la question de recherche retenue, il semble pertinent de mobiliser le concept de socialisation comme point de départ. Ainsi, l'hypothèse principale peut être posée en ces termes :

H1 : Un placement en classe régulière favoriserait la **socialisation** pour un enfant présentant une déficience intellectuelle.

Nous parlons de socialisation au sens large. La socialisation est perçue comme un processus dans lequel l'enfant intériorise des éléments de sa culture tels que les règles de conduite, les valeurs ou les normes. C'est par ce processus que l'enfant s'intègre dans la vie sociale.

La définition de la socialisation, montre qu'il s'agit d'un processus par lequel l'individu construit son identité en suivant un chemin long qui durera toute une vie.

Sachant que le concept de « socialisation » est très vaste, il a été séparé en plusieurs sous-catégories, à partir des dimensions qu'il recouvre et qui ont été définies plus haut. Voici les dimensions sélectionnées : le jugement moral et l'adaptation (dimension personnelle), la sociabilité et les habiletés sociales (dimension interpersonnelle), la communication et la participation (dimension sociale).

Plus précisément, les hypothèses de terrain peuvent être posées en ces termes :

H1.1 : L'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap favoriserait son **jugement moral** et son **adaptation** (adaptation au groupe, comportement adaptatif).

En ce qui concerne la compréhension des règles, le terme de « jugement moral » fut retenu. C'est dans ce concept de jugement moral que l'on pose l'idée que l'enfant comprend et respecte les principes moraux. Il pourra dès lors identifier si un acte est bon ou pas.

Concernant l'adaptation, il sera intéressant de réfléchir sur la manière dont l'enfant interagit avec le groupe. L'enfant est-il dans une participation active ou reste-t-il seul, sans interaction ? Il est intéressant de voir si l'enfant en question a confiance en l'adulte et plus précisément confiance en son enseignant. Il doit avoir une certaine facilité et aisance dans ses interactions puis doit retourner volontairement vers le groupe sans que l'adulte le pousse à le faire. Lorsque l'enfant acceptera son voisinage et coopèrera avec le groupe, nous parlerons alors d'adaptation au groupe. Le comportement adaptatif englobe des conduites exigées par la vie quotidienne (autonomie) et par notre culture (ne pas se déshabiller en public, etc.)

H1.2 : L'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap améliorerait sa sociabilité et ses habilités sociales.

Tout d'abord, le terme de sociabilité fut retenu en ce qui concerne la qualité d'une personne sociable, donc la faculté d'entretenir de bonnes relations humaines. Pour maintenir de bonnes relations, l'enfant se doit de passer par diverses étapes. Il respectera les autres, prendra conscience de leurs qualités, parviendra à se mettre à la place d'autrui et développera des capacités de coopération.

Pour de meilleures interactions avec le groupe, l'enfant doit comprendre les messages et les signes des individus qui l'entourent. C'est dans ces termes que nous comprenons les « habiletés sociales ». Il s'agit de compétences que l'individu a et/ou développe afin de percevoir les messages et d'agir d'une manière adaptée dans certaines situations.

H1.3 : L'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap favoriserait la communication et la participation.

La communication est un instrument très important dans ce processus de socialisation. C'est en communiquant et en interagissant avec ses camarades que l'enfant établira des relations sociales et trouvera une place au sein d'un groupe. Le fait d'être compris mais également la compréhension des autres sont des éléments très importants dans le contexte de l'école afin d'être intégré socialement.

Le terme de participation est sélectionné pour ce qui est de la réalisation d'habitudes de vie (activités courantes) ou de rôles sociaux. L'enfant doit vivre une relation avec une collectivité. Nous parlerons dès lors de « réseau social ». Le fait d'avoir un réseau permet à l'enfant de maintenir son identité sociale. La participation résulte de l'interaction entre les facteurs personnels de l'enfant (dont sa déficience intellectuelle) et les facteurs environnementaux. Il est intéressant de voir s'il existe des obstacles ou des facilitateurs qui proviennent de l'environnement, notamment de l'école pour ce qui est du contexte retenu

dans notre étude. Si l'environnement envoie des facilitateurs, la participation sera plus facilement atteinte.

En résumé, voici les trois hypothèses de terrain retenues :

- ❖ Une hypothèse sur la dimension **personnelle** (H.1.1) : jugement moral et adaptation.
- ❖ Une hypothèse sur la dimension **interpersonnelle** (H.1.2) : sociabilité et habiletés sociales.
- ❖ Une hypothèse sur la dimension **sociale** (H.1.3) : participation et communication.

Au-delà de ces hypothèses, il est important de rester attentifs, lors de l'enquête de terrain, à d'autres incidences possibles de la scolarité intégrée sur la socialisation des enfants en situation de handicap mental.

Méthodologie

4. Méthodologie

4.1. Terrain d'enquête

Pour réaliser ce travail, j'ai décidé de me pencher sur le milieu de l'éducation et de l'enseignement qui s'occupe d'enfants en situation de handicap. J'ai souhaité interroger des professionnels tels que des éducateurs ou des enseignants (titulaires ou spécialisés) travaillant avec de jeunes enfants en situation de handicap.

Ces professionnels devaient travailler avec des enfants âgés de huit à douze ans (âges correspondants aux années d'école primaire). J'ai donc pris contact avec des enseignants titulaires, des enseignants spécialisés et des éducateurs travaillant avec des enfants en situation de handicap scolarisés dans des classes régulières de la deuxième à la sixième primaire.

Ce terrain d'enquête a été sélectionné car il semblait le plus pertinent. Il est vrai que d'interroger des parents d'enfants en situation de handicap, voire même des enfants directement aurait été très intéressant. Malheureusement, face aux contraintes ou difficultés des autorisations parentales, j'ai décidé d'opter pour des rencontres avec des professionnels uniquement.

4.2. Echantillon de recherche

Trois enseignants titulaires ainsi que quatre enseignants spécialisés ont été rencontrés. Ces professionnels travaillent dans des écoles de la région : Fully, Charrat, Martigny, Sion. Pour m'aider dans les recherches, Monsieur Christian Pierroz, responsable du Centre de Pédagogie Spécialisé (CPS) de Martigny, fut d'un grand appui. Ce dernier a prodigué énormément de conseils (voir partie « Personnes ressources »). Il a transmis de nombreuses coordonnées pour les rencontres avec les professionnels. Vous trouverez, ci-dessous, un tableau récapitulatif de l'échantillon retenu pour l'analyse.

| Entretien | Fonction | Lieu | Sexe | Date |
|-----------|--------------------------------------|----------|----------|------------|
| Entr n°1 | Enseignant titulaire | Fully | Masculin | 25.10.2012 |
| Entr n°2 | Enseignant spécialisé (en formation) | Martigny | Féminin | 26.10.2012 |
| Entr n°3 | Enseignant titulaire | Fully | Masculin | 30.10.2012 |
| Entr n°4 | Enseignant titulaire | Charrat | Masculin | 02.11.2012 |
| Entr n°5 | Enseignant spécialisé | Martigny | Féminin | 07.11.2012 |
| Entr n°6 | Enseignant titulaire | Charrat | Féminin | 06.12.2012 |
| Entr n°7 | Enseignant spécialisé | Monthey | Féminin | 08.12.2012 |

Figure 4 : Tableau de l'échantillon retenu pour l'analyse

Pour des questions plus générales, concernant le handicap, l'intégration et la scolarisation, Madame Sonja Pillet (Conseillère pédagogique de la région de Martigny) a été rencontrée. Cette rencontre, utilisée en tant qu'entretien exploratoire, fut très bénéfique pour la bonne compréhension de l'intégration scolaire. Comme deuxième entretien exploratoire, j'ai eu l'opportunité de discuter avec Madame Claudine Moulin, éducatrice dans les classes de La Castalie de Monthey. Cet entretien a, lui aussi, permis d'éclairer de nombreux points.

Trois personnes ont donc été rencontrées pour nos entretiens exploratoires : Madame Sonja Pillet, Madame Claudine Moulin et Monsieur Christian Pierroz. En ce qui concerne le reste des rencontres, sept professionnels ont été interviewés : quatre enseignants titulaires et trois

enseignants spécialisés. Sur ce total de sept professionnels, trois hommes et quatre femmes ont été sélectionnés.

4.3. Les techniques de récolte de données

4.3.1. Entretien semi-directif

Un premier outil de recueil de données a été retenu : l'entretien semi-directif. Un guide d'entretien fut élaboré (voir exemple Annexe C – Page 87). Afin de construire un outil clair, solide et adapté, une certaine logique a dû être respectée. J'ai passé par six étapes différentes : la question de départ, les hypothèses, les concepts, les dimensions, les indicateurs puis les questions qui ont guidé les entretiens.

Le canevas d'entretien a permis de bien gérer les rencontres avec les différents professionnels. J'ai commencé par des questions plus ouvertes afin de laisser la personne le plus libre possible pour s'exprimer. Puis, en tenant compte des hypothèses et des concepts, j'ai resserré les questions pour diriger quelque peu l'entretien. Pour chaque hypothèse, l'idée fut de poser une, voire deux questions un peu plus ouverte(s) et de diriger le professionnel durant la rencontre. Cette manière de procéder s'est avérée très efficace et intéressante pour le recueil d'informations. En effet, les professionnels, étant libres de communiquer n'importe quelle information, pouvaient développer des thématiques très intéressantes dont je n'avais pas pris conscience. Si le professionnel s'écarterait un peu du sujet ou si ce dernier devenait moins loquace, l'idée était de le relancer à l'aide de questions plus précises (voir exemple sur le Guide d'entretien en Annexe C – Page 88). En fin d'entretien, j'ai décidé d'opter pour de nouvelles interrogations plus ouvertes afin de laisser le professionnel s'exprimer à nouveau de manière plus libre. Les fins d'entretiens se sont avérées très constructives. En effet, de nombreux éléments mis de côté ressortaient assez spontanément grâce à la liberté d'expression donnée à l'interlocuteur.

Vous trouverez, à la page suivante, une représentation du « Tableau d'opérationnalisation » utilisé pour la mise en place du canevas d'entretien. Comme expliqué ci-dessus, un déroulement logique a été suivi pour construire ce canevas.

Tableau opérationnalisation

| | | Concepts | Dimensions | Indicateurs : identifier... | Questions |
|--|-----|-------------------------------|--|---|---|
| Selon les enseignants, en quoi la scolarisation intégrée d'un enfant en situation de handicap participe-t-elle de sa socialisation ? | H.1 | Le jugement moral | Jugement moral <ul style="list-style-type: none"> ❖ Compréhension des règles morales et des conventions sociales | Jugement moral <ul style="list-style-type: none"> • la compréhension du mal ou du mauvais • le jugement face à un acte (bon, mauvais) | L'enfant parvient-il à juger ses contacts avec ses camarades ? <ul style="list-style-type: none"> ○ L'enfant parvient-il à identifier un acte comme bon ou mauvais ? ○ L'enfant comprend-il la moquerie ? ○ L'enfant peut-il souffrir de moquerie ? |
| | | L' adaptation | Adaptation <ul style="list-style-type: none"> ❖ Adapter dans le groupe et la société en général | Adaptation <ul style="list-style-type: none"> • la participation de l'enfant (actif, passif) • le lien avec l'adulte (crainte, confiance) • la relation dans les interactions (aisance, gêne) • le passage du "individuel" vers le groupe (retour volontaire, facile, poussé, difficile) | L'enfant réagit-il de manière adaptée dans son école ? <ul style="list-style-type: none"> ○ L'enfant est-il actif dans le groupe ? ○ L'enfant a-t-il confiance en ses enseignants ? ○ L'enfant est-il à l'aise et spontané dans les interactions ? |
| | H.2 | La sociabilité | Sociabilité <ul style="list-style-type: none"> ❖ Personne sociable ❖ S'adapter au groupe | Sociabilité <ul style="list-style-type: none"> • les relations humaines • le lien avec les camarades (respect, conscience de leurs qualités) | L'enfant est-il sociable ? <ul style="list-style-type: none"> ○ L'enfant respecte-t-il ses camarades ? ○ L'enfant accepte-t-il les règles données par l'adulte ou imposées par une activité ? |
| | | Les habiletés sociales | Habiletés sociales <p>Comprendre les messages et signes de son entourage</p> | Habiletés sociales <ul style="list-style-type: none"> • la manière d'interagir • la manière de réagir face aux camarades (situations difficiles, tristesse) | L'enfant agit-il correctement dans les relations ? <ul style="list-style-type: none"> ○ L'enfant comprend-il les signes de tristesse, de fatigue, etc. de ses camarades ? ○ L'enfant réagit-il de façon adaptée dans des situations difficiles pour un camarade ? |
| | H.3 | La participation | Participation <p>Réalisation des habitudes de vie ou des rôles sociaux</p> | Participation <ul style="list-style-type: none"> • la relation à l'autre (réciproque, difficile) • les liens et relations (existence d'un réseau, individuel) • l'environnement (facilitateur ou obstacles) • la relation dans le groupe (tenir un rôle positif, invisible) | L'enfant participe-t-il autant que ses camarades ? <ul style="list-style-type: none"> ○ L'enfant réalise-t-il pleinement des activités telles que les loisirs, les parcours à l'école seul, etc. ? ○ L'enfant a-t-il un groupe vers lequel il a l'habitude d'aller ? ○ Les camarades de l'enfant facilitent-ils l'intégration au groupe de l'enfant ? |
| | | La communication | Communication <p>Instrument important dans la prise de contact et le processus de socialisation</p> | Communication <ul style="list-style-type: none"> • l'interaction avec les camarades (parler, écouter, crier) • la compréhension dans les relations • la communication (intégrée, utile, incompréhensible) | L'enfant parvient-il à communiquer ? <ul style="list-style-type: none"> ○ L'enfant va-t-il vers le groupe pour commencer une discussion ? ○ L'enfant comprend-il les dialogues de ses camarades ? |

Figure 5 : Tableau d'opérationnalisation des trois hypothèses

C'est en partant de ce tableau que le guide d'entretien fut élaboré. Monsieur Christian Pierroz a passé en revue les différentes questions de ce canevas d'entretien. Après quelques petites modifications, ce dernier a confirmé que les questions étaient suffisamment claires pour mener les entretiens.

4.3.2. La grille d'observation

Il nous semblait important de connaître quelque peu le terrain auquel le présent travail s'intéressait. Les démarches ont donc été faites pour pouvoir observer des enfants en situation de handicap intégrés dans des classes régulières. J'ai eu l'opportunité de suivre durant trois demi-journées, trois enfants bien différents. J'ai côtoyé des classes de quatrième (15.11.2012), cinquième (22.11.2012) et sixième primaire (22.11.2012) (Martigny-Ville et Martigny-Bourg) accueillant, dans leur classe un enfant intégré au CPS de Martigny.

J'ai utilisé, comme deuxième outil pour recueillir des données, des demi-journées d'observation. Pour élaborer cette grille d'observation, j'ai également procédé de manière logique en tenant compte des dimensions et indicateurs de chacune de mes hypothèses. Vous trouverez, en annexe, un exemple d'une grille d'observation (vierge) utilisé lors de notre recherche sur le terrain (Annexe D – Page 94).

4.4. Personnes ressources

Pour la réalisation de ce travail, j'ai pu compter sur l'appui et les conseils de trois personnes ressources. Ces trois personnes sont les trois professionnels déjà mentionnés qui ont été rencontrés lors de nos entretiens exploratoires.

Pour m'aider à peaufiner la première partie de mon travail, je me suis appuyé sur des informations recueillies plus particulièrement auprès de deux personnes. Il s'agit, dans un premier temps, de Madame Claudine Moulin qui travaille au sein de La Castalie depuis de nombreuses années. Son expérience dans le milieu des classes de cette institution m'a beaucoup aidé. Nous nous sommes rencontrés le mercredi 29 août afin de partager globalement sur le sujet dans une discussion pleinement ouverte. J'ai pu comprendre divers éléments concernant la socialisation d'enfants en situation de handicap mais également sur la scolarisation de ces derniers. Madame Claudine Moulin s'est tenue à ma disposition pour m'épauler tout au long de mon travail afin d'éclairer certains éléments qui me semblaient flous.

Dans un deuxième temps, j'ai rencontré Madame Sonja Pillet. Notre rencontre s'est déroulée le jeudi 13 septembre 2012 à son bureau de Martigny. Madame Pillet est la conseillère pédagogique de l'enseignement spécialisé à l'office de l'enseignement spécialisé, appartenant au DECS⁶ (Département de l'Education de la Culture et du Sport) du canton du Valais. Madame Pillet m'a donné de nombreux conseils concernant mes futures investigations. Etant une professionnelle de la question « intégration – handicap », Madame Pillet a reformulé de nombreux termes. Elle est restée volontiers, elle aussi, à ma disposition pour répondre à mes questions tout au long de mon Travail de Mémoire. Cette dernière m'a prêté quelques ouvrages qui se sont avérés très intéressants dans mon travail de recherche.

Pour finir, j'ai rencontré Monsieur Christian Pierroz le 19 octobre 2012. Monsieur Pierroz a passé en revue mon guide d'entretien afin d'évaluer la cohérence de mes questions. Après m'avoir donné

6 Pour information, le DECS est devenu le DFS (Département de la Formation et de la Santé) depuis le 1^{er} mai 2013.

quelques conseils, ce dernier m'a fortement encouragé à me lancer sur le terrain d'enquête. Sans cette personne ressource, je n'aurais pas pu utiliser mon deuxième outil de recueil de données : la grille d'observation. En effet, Monsieur Pierroz m'a mis en contact avec trois enseignants titulaires et deux enseignants spécialisés afin de réaliser mes observations au sein de trois classes régulières (quatrième, cinquième, sixième primaire). Ce dernier a procédé à l'ensemble des demandes d'autorisation pour mes observations. Il a pris contact, pour moi, avec les enseignants des trois enfants ainsi qu'auprès de la direction des écoles (Martigny) pour obtenir les autorisations nécessaires pour procéder à ces observations.

4.5. Précautions éthiques

Il a fallu être attentif à de nombreux aspects éthiques pour la bonne conduite de ce travail. Tout d'abord, en début d'entretien, j'ai systématiquement pris un moment pour préciser le cadre du rendez-vous et les objectifs de mon travail de recherche. J'ai respecté les idées et les positions que chaque professionnel me donnait. Devant chaque opinion, je me suis abstenu de porter un quelconque jugement, même si certains éléments n'étaient pas en accord avec mes idées. Il s'agissait de rester le plus impartial possible pour demeurer dans une neutralité totale de jugement. J'ai donc accueilli les positions des professionnels d'une manière attentive sans chercher à les orienter. J'ai utilisé mon guide d'entretien pour recentrer la discussion et ainsi éviter toute forme de manipulation ou d'orientation de ma part.

Je me suis fixé différentes règles pour respecter la bonne conduite de ma recherche. J'ai d'abord obtenu le consentement des professionnels avant de les interviewer. Je voulais protéger leur confidentialité. C'est pour cette raison que j'ai travaillé avec l'anonymat tout au long de mon travail (à l'exception des personnes ressources). De plus, j'ai souhaité recevoir l'accord signé des professionnels afin qu'ils m'autorisent à les enregistrer tout au long de notre rencontre. Pour rencontrer ces personnes, j'ai utilisé la voie téléphonique. Lors de mes premiers contacts au téléphone, j'ai explicité aux professionnels mon envie d'enregistrer les discussions. Il me semblait important de clarifier ce point avant notre rencontre afin de ne pas les mettre mal à l'aise. Le fait de procéder de la sorte s'est révélé judicieux. Chaque professionnel a accepté spontanément l'idée de l'enregistrement. Il faut également noter que le professionnel interviewé pouvait à n'importe quel moment interrompre sa participation à mon travail ou ne pas répondre à certaines questions. Cet élément avait été précisé en début de séance. Néanmoins, personne n'a souhaité interrompre ou refuser de répondre à mes interrogations.

Mes observations, quant à elles, méritent une courte précision concernant les précautions utilisées. Tout d'abord, il semble intéressant de rappeler que ma présence dans une classe est un élément assez inattendu. J'appartiens au monde de l'éducation sociale et je m'invite dans le milieu de l'enseignement. Etant un élément « étranger », mon positionnement devait être astucieux afin de ne pas tout chambouler. Afin d'être « accepté » par les enseignants, je n'ai pas hésité à expliquer mes futures envies de devenir enseignant spécialisé. L'accueil a été, en règle générale, très chaleureux et professionnel. Pour ces observations, j'ai aussi décidé d'utiliser l'anonymat des enseignants, des enseignants spécialisés et des enfants rencontrés. Je tenais à rester dans la confidentialité autant pour mes observations que pour mes entretiens. En ce qui concerne mes observations elles-mêmes, j'ai décidé de me positionner de manière stratégique dans la classe afin d'observer l'enfant en situation de handicap tout en restant distant. Je ne voulais pas être trop proche de l'enfant afin de le laisser le plus libre possible et lui enlever tout stress éventuel causé par ma présence. En tant qu'observateur, je suis resté assez distant dans la vie de la classe durant le déroulement de la

journée. J'ai, la plupart du temps, fait des observations non-participantes. Il m'est arrivé, néanmoins, à deux reprises, de participer à une activité avec la classe.

Lorsqu'il a fallu expliquer les raisons de ma présence aux enfants, j'ai décidé d'être très large, afin que l'enfant intégré ne se trouve pas au centre de l'attention. J'ai expliqué que je souhaitais connaître comment une classe fonctionnait pour un travail de fin d'étude. J'ai essayé au maximum de ne pas stigmatiser l'enfant en situation de handicap lors de mes explications.

Suite à certaines demandes, j'ai décidé de transmettre mon travail final aux professionnels intéressés. De plus, je me suis engagé à détruire les enregistrements une fois le travail terminé.

Analyse

5. Analyse

5.1. Principes d'analyse

Au terme des différents entretiens, une retranscription de toutes les informations a été réalisée. L'ensemble de l'entretien, préalablement enregistré, a été, dans un premier temps, retapé mot à mot. Une grille de synthèse a été élaborée afin de faire parler les données tout en les catégorisant par leur dimension respective. Vous trouverez, ci-dessous, l'exemple du tableau (vierge) utilisé pour la phase de synthétisation des données. Pour information, vous trouverez, en annexe (Annexe E – Page 99), un exemple de ce tableau dûment complété pour deux entretiens différents.

| Entretiens n° ____ : Date : _____ | |
|--|--|
| Avantages d'une intégration en classe régulière | |
| Inconvénients d'une intégration en classe régulière | |
| Favorisation pour l'intégration | |
| Frein pour l'intégration | |
| | |
| Jugement moral | |
| Contacts avec camarades : NEGATIF | |
| Contacts avec camarades : POSITIF | |
| Compréhension des contacts | |
| Moquerie | |
| Adaptation | |
| Adaptation dans la classe | |
| L'enfant et le groupe : adaptation | |
| Relation à l'adulte | |
| | |
| Sociabilité | |
| L'enfant intégré : sociable ? | |
| Le respect dans une intégration | |
| Compréhension des règles | |
| Habiletés sociales | |
| Habiletés sociales – Savoir réagir | |
| | |
| Participation | |
| La participation de l'enfant | |
| Loisirs ? | |
| Le groupe et l'enfant | |
| Communication | |
| L'intégration = influence pour l'outil de communication | |

| | |
|---------------------------------|---------|
| Communication ? | |
| Compréhension | |
| | |
| Autres | |
| Améliorations ? | |
| Ma question de recherche | « ... » |
| Remarques - Répétition | |

Figure 6 : Tableau de synthèse du dépouillement des données

Suite à ce dépouillement, une analyse plus approfondie est avancée. Afin de suivre un maximum les lignes directrices du travail, l'analyse a été effectuée en gardant bien spécifiquement chaque hypothèse de terrain retenue. Nous tenons tout d'abord à rappeler l'hypothèse générale retenue en début de travail :

H : Un placement en classe régulière permettrait une meilleure **socialisation** pour un enfant présentant une déficience intellectuelle.

Pour rappel, cette hypothèse générale a été découpée en trois hypothèses de terrain bien distinctes. Nous avons décidé de procéder ainsi afin de bien délimiter ce concept de « socialisation » qui englobe de nombreuses dimensions différentes. C'est sur la base de ces trois hypothèses empiriques que l'analyse a été organisée. Vous trouverez donc, ci-dessous, l'analyse du travail en tenant compte des trois hypothèses retenues.

5.2. H.1 : Dimension personnelle

La première hypothèse de terrain traite de la dimension personnelle de l'enfant intégré. Les notions de « Jugement Moral » et d' « Adaptation » ont donc été retenues dans cette analyse.

5.2.1. Jugement moral

Pour rappel, le concept de jugement moral a été identifié comme la base pour « *la compréhension des règles morales et des conventions sociales.* » (ATKINSON. SMITH. BEM. 1994. P. 84) Nous avons retenu également la capacité à identifier un acte comme bon ou pas, comme honnête ou malhonnête comme principe incontournable pour l'intégration du jugement moral. C'est sur ces principes moraux, importants dans un processus de socialisation, que la première partie d'analyse est développée. L'analyse débute, ci-dessous, par une vue d'ensemble des « contacts avec les camarades » afin de répondre aux interrogations du concept de jugement moral.

❖ **Contacts avec les camarades**

Nous avons constaté, en analysant nos données, que les contacts avec les camarades se passent, en règle générale, plutôt bien. Néanmoins, quelques éléments semblent bloquer ou influencer différemment ces contacts. Tout d'abord, il faut noter que le début d'année, lors d'une intégration, est un moment difficile pour la classe et l'enfant intégré. En effet, il a été avancé que le temps d'adaptation en début d'année est très important. De plus, il a été identifié, que durant les premiers temps, l'enfant « différent » semble être mis à l'écart.

« Au tout départ, en début d'année scolaire, un nouvel élève, comme chez tout élève, ben, il y a une distance et après ils se cherchent comme des aimants par affinité. (...) Quand tu as un handicap et que tu ne parles pas ben ça fait des points de distance et

ensuite l'enfant va découvrir l'autre ... c'est en quelque sorte la recherche de ce qui est spécial après les premières découvertes » Entretien n°1 (25.10.2012)

Il est intéressant de noter que l'enfant intégré semble comprendre cette mise à l'écart. Ce phénomène ne se produit pas chaque année. Pour illustrer cet élément, nous tenons compte des propos avancés par une enseignante spécialisée. Les élèves intégrés ont la possibilité de suivre les cours avec les mêmes camarades pendant deux ans. Cela permet aux enfants de connaître le jeune et de créer des liens qui s'avèreront utiles pour les futures bonnes relations de l'enfant intégré avec ses camarades (*Observation 3 - 22 novembre 2012 - Ecole primaire Martigny-Ville*).

Selon les entretiens, les professionnels expliquent que les enfants peuvent comprendre la « méchanceté » de cet état de non-intégration au sein du groupe d'élèves. La connaissance morale (Voir point 2.3.4. Le Jugement Moral – Page 18), qui permet à l'enfant d'identifier un acte comme bon ou mauvais, peut être abordée ici. L'hypothèse suivante peut être émise : le fait d'être intégré auprès d'enfants dits ordinaires permet à l'enfant intégré de vivre des situations positives mais également des moments moins faciles qui permettent à ce dernier de se confronter à la réalité de la vie. Cette confrontation amène certains apprentissages qui permettent à l'enfant intégré d'enregistrer certains principes de notre société.

« L'enfant, oui, il va apprendre très vite qu'il y a des attitudes à adopter et des dangers dans la confrontation avec les autres. »

« A partir du moment où on décide de mettre un enfant en intégration, donc en confrontation avec autrui, il va recevoir beaucoup de positif mais aussi de nombreux éléments peu ou pas acceptables. » Entretien n°3 (30.10.2012)

Il s'agit donc de tenir compte de cette relation avec les autres comme principe d'apprentissages pour l'enfant. Pour les professionnels rencontrés, cette confrontation avec des enfants n'appartenant pas au Centre Pédagogique Spécialisée (CPS) amène de nombreux éléments pour la socialisation de l'enfant. C'est en continuant dans l'analyse que d'autres éléments éclairciront ces apports de l'intégration dans des classes régulières.

L'enfant n'est pas seul dans cette scolarisation. Il rencontre des professionnels mais également des camarades de classe. L'enfant peut intégrer des règles morales ou des conventions de la société par les relations qu'il vit dans son école. Penchons-nous, par exemple, sur la compréhension, ou non, d'actes qui mériteraient d'être réprimandés. Nous avons eu l'occasion d'assister à une petite bagarre entre deux élèves lors de la récréation (*Observation 3 - 22 novembre 2012 - Ecole primaire Martigny Ville*). Le fait observé ce jour-là montre que l'enfant a pris conscience du côté négatif de son acte, par l'intervention de l'adulte. L'enfant a donc constaté, par cette intervention, que l'acte en question n'était pas adéquat. Selon les entretiens, l'enfant peut comprendre certaines choses de cette manière.

« L'enfant, il constate qu'il y a des choses pas gentilles... il voit qu'il y a des interventions des maîtres et maîtresses et ils voient qu'ils ont eu tort d'agir comme ça. »

Entretien n°4 (02.11.2012)

❖ La compréhension

Afin d'aborder le thème de la compréhension des contacts qui entourent l'enfant, une question moins directe a été posée afin de laisser le professionnel développer ses idées. La notion de « moquerie » a donc été mise en avant. C'est autour de ce mot que la première partie de ce chapitre est développée.

Tout de monde peut être victime de moqueries et il est important de le rappeler. Une moquerie, une ironie ou encore une raillerie peut s'attacher à des particularités physiques ou tout simplement à des comportements maladroits de l'enfant. Il faut prendre conscience « *que les moqueries, si elles peuvent amuser ceux qui en sont auteur-e-s ou témoins et prendre parfois la forme d'un jeu, font toujours souffrir ceux qui en sont victimes et, quand elles sont répétées, deviennent un harcèlement aux conséquences parfois dramatiques.* » (Apprentissage du conflit : Fiches pédagogique n°07. Les moqueries, éduquer à la responsabilité.) Dans ce chapitre, la compréhension ou non, de ce concept de moquerie (et des éléments qui en découlent) semble important à mettre en lumière. En effet, un enfant comprenant les signes de la moquerie comprendra peut-être des conséquences possibles telles que la méchanceté, la punition, etc. C'est en tenant compte de ces éléments que le concept de jugement moral chez l'enfant sera alors abordé.

Tout d'abord, il est important de préciser que pour l'ensemble des professionnels rencontrés, la moquerie envers l'enfant en situation de handicap est un élément très rare dans leurs écoles respectives. Un temps d'explication et de discussion avec les élèves de la classe semble réellement favoriser les futures relations avec l'enfant intégré.

« Il faut prouver à l'enfant dit ordinaire que le fait de se moquer de l'enfant qui a des difficultés ça va ni aider lui ni aider l'autre...Il faut bien le montrer et après c'est bon. » Entretien n°4 (02.11.2012)

« On explique dès le début pourquoi l'enseignante spécialisée est là, c'est écrit, c'est expliqué, et les enfants comprennent assez vite que cet enfant ne peut pas faire exactement les mêmes choses que les autres. » Entretien n°5 (07.11.2012)

Cette manière de procéder peut éventuellement créer une stigmatisation de l'enfant différent. Néanmoins, les professionnels expliquent la finesse à utiliser dans leurs explications. Nous citons un exemple, ci-dessous, qui met bien en lumière une manière à adopter dans leurs explications.

« Il faut vraiment faire attention à la manière dont on explique à ceux de la classe. Par exemple, on va pas dire : alors cette petite fille elle arrive pas à compter par cœur "3 + 5" comme vous. Il faut vraiment partir des compétences. (...) On dira, par exemple : cette petite fille elle sait compter "3 + 5" avec ses doigts... » Entretien n°6 (06.12.2012)

C'est en partant, maintenant, des réponses qui découlent de la réelle présence de moquerie que le concept de jugement moral peut être analysé. Si une raillerie arrive à l'encontre de l'enfant du CPS, pour l'ensemble des professionnels interviewés, ce dernier comprend la méchanceté de l'acte. L'enfant comprend certains comportements par la punition de l'adulte. Nous parlons ici, autant de punitions à son encontre qu'à l'encontre de ses camarades de classe. Il est important de comprendre que « *punition et sanction participent au bien-être et au sentiment de sécurité d'un enfant. Celui-ci se sent en effet, sous la protection des adultes, qui le surveillent et lui rappellent si nécessaire le cadre et la structure dans lesquels il se situe* » (<http://www.lepsychologue.be>). L'intervention et le soutien de l'adulte semble donc aider à la compréhension du cadre de l'école. Par ce biais, l'enfant comprend les règles sociales.

La méchanceté d'une parole semble donc être comprise par l'enfant en situation de handicap. Néanmoins, il faut préciser que le niveau intellectuel et le handicap en général de l'enfant sont des éléments dont il faut tenir compte. En effet, si la raillerie dépasse le vocabulaire simple et primaire que l'enfant utilise, ce dernier ne comprendra pas l'acte négatif. De plus, si par imitation, l'enfant intégré décide de répéter un acte ou une parole blessante, ce dernier est puni au même titre que n'importe quel enfant.

« Moi je le punis s'il mérite d'être puni. C'est un élève comme un autre. Par contre, faut vraiment adapter la sanction au handicap ! » Entretien n°3 (30.10.2012)

L'enfant comprend la punition ou la sanction. Il sait que certaines choses ne doivent pas ou plus être faites car une sorte de pénalité en découle. Malgré cela, l'enfant en situation de handicap, comme tout enfant, comprend le pouvoir que peut avoir un acte réprimandable. En effet, un enfant aux comportements inadaptés sera puni, oui, mais deviendra également le centre de l'attention de la classe. Pour l'enfant en général, *« le besoin d'avoir l'attention (...) est essentiel. Lorsque ce besoin n'est pas comblé de façon agréable, il se comportera d'une façon désagréable, s'il le faut, pour le satisfaire »* (<http://www.mamanpourlavie.com>). Ce besoin d'attention est également un élément mis en avant par les professionnels rencontrés. En effet, il semblerait que l'enfant du CPS a un besoin d'attention particulière et qu'il cherche certains moyens pour combler ce besoin.

« Lui s'il pouvait m'avoir 24 heures sur 24 à côté de moi il serait trop heureux. Il veut toujours être le centre de mon attention. »
« Il peut se comporter un peu comme le leader, en faisant des crasses juste pour qu'on le reprenne » Entretien n° 7 (08.12.2012)

Lors des observations sur le terrain, nous avons remarqué que ce phénomène existait vraiment. L'enfant du CPS faisait exprès de faire tomber sa trousse pour faire du bruit et obtenir l'attention de l'enseignante spécialisée. Cette manière de procéder s'est répétée tout au long de l'après-midi (*Observation 3 - 22 novembre 2012 - Ecole primaire Martigny Ville*). Ici, le niveau intellectuel de l'enfant joue un rôle. En effet, il est probable que l'enfant sache juger l'acte si son niveau de compréhension est assez élevé. Néanmoins, avec un niveau inférieur, la compréhension de l'acte est peut-être trop délicate. Il agit éventuellement par réflexe et comprend que tel geste amène telle conséquence. Le niveau intellectuel de l'enfant est un élément très important dans notre analyse. Nous pourrions en parler tout au long de notre deuxième et troisième hypothèse de terrain.

Pour quelques professionnels rencontrés, ce phénomène peut également être lié à l'effet de groupe. L'acte en soit est négatif, mais permet de développer certaines stratégies. En effet, l'enfant se sent bien au sein de la classe et peut, comme tous ses copains, *« faire le guignol »*. (*Observation 2 - 22 novembre 2012 - Ecole primaire Martigny-Bourg*)

« C'est assez rigolo ce que j'ai vécu. Ça peut se passer avec plusieurs handicaps différents. En fait, c'est le fait de ne pas être le dernier des enfants handicapés ! Il y avait une sorte de hiérarchie des personnes en situation de handicap. »
Entretien n°1 (25.10.2012)

L'enfant sait donc juger un acte s'il est bon ou mauvais. Selon nos entretiens, il comprendrait les notions de dangers et la punition. Ces éléments montrent que les capacités de connaissance morale sont développées. La confrontation aux autres amène de nombreux conflits pour l'enfant du CPS. Il est intéressant de noter que ces éléments qui s'avèrent être négatifs, amène de nombreux apprentissages pour l'enfant. La confrontation aux autres peut faire du mal à la personne. Néanmoins, il s'agit d'un passage obligé pour se forger une idée de la vie en société.

« Il est confronté à pleins de trucs qui font souffrir mais au final ça lui apprend les règles et la dureté de la vie. » Entretien n°3 (30.10.2012)

« Il est arrivé quelques fois que l'enfant vienne me dire "oh, il m'a dit que j'étais handicapé" et il sentait la méchanceté. » Entretien n°2 (26.10.2012)

5.2.2. L'adaptation

Le prochain concept est celui de l'adaptation. Pour rappel, l'adaptation au groupe a été développée dans cette dimension (Voir 2.3.5. L'Adaptation – Page 18). Nous pensons à la manière dont l'enfant interagit avec le groupe, son aisance dans les relations, son envie de retourner vers le groupe, etc. Il est également important de tenir compte des comportements à proprement dits de l'élève. Se conduit-il de manière adaptée ? Telles que les exigences de notre culture le demandent ? (GUIDETTI M. TOURETTE C. 2010. P. 108). Dans ce concept d'adaptation, l'environnement est un élément dont il faut vraiment tenir compte. En effet, l'enfant n'est pas seul dans cet apprentissage. Ce concept met en avant la facilité de l'enfant dans ses contacts avec son voisinage, sa confiance en l'adulte, etc.

❖ Apprentissages et comportements

Le comportement des enfants intégrés dans des classes régulières semble être adapté dans la plupart des cas. Nous avons compris l'importance de l'intégration et du travail des enseignants en abordant ce thème. En effet, les professionnels expliquent que beaucoup d'apprentissages sont faits depuis de nombreuses années pour permettre à l'enfant de se comporter de manière adaptée. Ces apprentissages pour la compréhension des comportements adaptés doivent également passer par un grand travail de la part des familles. En effet, si à la maison elles laissent tout passer sans jamais remettre à l'ordre, il est difficile pour l'enfant d'intérioriser les normes à adopter (*Observation 3 - 22 novembre 2012 - Ecole primaire Martigny Ville*). Pour les professionnels rencontrés, il y a un grand apprentissage qui se fait depuis très jeune.

« C'est des choses qu'il faut parler, corriger, etc. (...) Ils comprennent en grandissant que leur position c'est pas des positions animales, à mordre par exemple. Il faut aussi sensibiliser les parents pour qu'ils comprennent que telle chose ne se fait ni à la maison, ni à l'école... » Entretien n°1 (25.10.2012)

Les apprentissages à l'adaptation se font en grandissant. Il est également très important de noter que le vécu de l'enfant à son domicile est un élément très important. En effet, si l'école met en place des choses pour favoriser les comportements de l'enfant, la famille doit agir en tant que collaborateur de ces mises en place. Les messages, les interdictions ou les sanctions doivent être aussi cohérentes à la maison afin de rendre crédibles les instructions données en classe. *« Aujourd'hui plus que jamais, la répartition claire des rôles entre les familles et l'école est un enjeu crucial. »* En effet, le manque de collaboration peut souvent se faire ressentir et *« ces frictions ne sont pas sans conséquences sur la réussite scolaire de l'enfant »* (THOLLEMBECK J. 2010. Page 2). Il est donc important de clarifier les rôles de chacun ainsi que les objectifs élaborés pour l'enfant afin de mener à bien un bon processus de socialisation. Il s'agit d'un élément également développé dans le chapitre « sociabilité » présenté plus loin.

Il faut indiquer que certains comportements vus comme inadaptés sont parfois liés directement au handicap de l'enfant. Il s'agit donc de certains éléments qui semblent bien plus difficiles à corriger dans le comportement d'un enfant.

« Il y a quand même le fruit de son handicap. Il peut comprendre s'il fait des choses bien et assimile les choses anormales qui méritent peut être d'être réprimandées.... Mais il y a des comportements qui lui sont propres, par exemple un cri, des gestes, certaines difficultés et ça c'est bien lié à son handicap. » Entretien n°4 (02.11.2012)

Encore ici, il faut préciser l'importance du travail des professionnels qui entourent l'enfant en question. A côté de cet élément, un autre point semble très important en ce qui concerne la compréhension des comportements adaptés en société. Nous parlons ici de l'âge auquel l'enfant est reconnu comme « en situation de handicap » ainsi que l'âge qu'aura ce dernier lors de son placement en classe régulière par le CPS. Nous avons saisi l'importance de poser un diagnostic. En effet, lorsque le parent peut mettre un mot, un nom sur les difficultés de son enfant, les démarches semblent être mieux régulées. Il arrive parfois que le handicap de l'enfant se remarque très tard (en deuxième primaire). Cette découverte tardive enlève à l'enfant de nombreuses possibilités d'évolution. Pour certains professionnels rencontrés, les années de vie en classe enfantine (quatre à six ans) sont primordiales pour travailler l'adaptation au groupe. « *A l'école maternelle l'apprentissage se traduit en termes d'acquisition de compétences individuelles et non pas de savoirs (...) "Vivre ensemble" lorsqu'il ne se réfère pas explicitement aux apprentissages renvoie à du comportemental, de l'obéissance aux règles, de la relation aux autres* » (PASSERIEUX C., 2002). L'école enfantine est donc un lieu très important. En effet, de nombreuses acquisitions qui orienteront les comportements de l'enfant apparaissent dans ce milieu. Un autre cas de figure défavorise énormément l'apprentissage des comportements adaptés : la non-acceptation du handicap par les parents. Certains parents se persuadent des futurs progrès que réalisera l'enfant sans suivre de programmes adaptés. Le déni de certains parents peut durer plusieurs années et écarter de nombreuses chances d'évolution pour leur enfant. Il semblerait donc que la détection précoce du handicap ainsi que l'acceptation par les parents vont réellement orienter les futurs apprentissages de l'enfant.

« Les enfants, s'ils sont diagnostiqués tôt et s'ils se rendent tout de suite au CPS, ça aide ! Mais, si c'est un retard léger et qu'on le laisse dans l'école ordinaire jusqu'à ce que les parents s'en rendent compte il aura beaucoup de retard sur des choses qui auraient pu être faites en enfantine » « Il existe des cas où l'enfant n'est pas au CPS car les parents veulent pas et il perd beaucoup de choses qu'il aurait pu acquérir »

Entretien n°5 (07.11.2012)

Dans ce thème de l'adaptation, les exigences liées à la vie en société ne peuvent pas être écartées. Il s'agit ici d'actes tels que : se déshabiller en public, mordre, se rouler par terre, etc. Il est intéressant de se pencher sur ces éléments afin de cerner si un enfant du CPS a bien sa place au sein d'une école ordinaire. Comme il a déjà été dit, les constats montrent que les enfants se comportent plutôt de manière adaptée. Néanmoins, il est possible que l'enfant se mordre ou se roule par terre car il ne gère pas une situation difficile par exemple. N'étant pas dans un cursus scolaire habituel avec un système de notes comme chaque enfant, certains objectifs peuvent être posés pour améliorer certains comportements. L'enfant n'est pas noté sur des examens. Il est jugé en fonction de ses comportements. Si ce dernier agit de manière non adéquate, le professionnel peut orienter un objectif et viser un apprentissage qui favorisera son comportement futur.

« C'est arrivé qu'il sorte des toilettes sans s'être rhabillé. Mais bon, là on fixe des objectifs pour qu'il ait des comportements adéquats au sein de l'école. »

Entretien n°2 (26.10.2012)

« Ce qui est bien c'est qu'on peut fixer nous-mêmes des objectifs dans l'année. S'il y a des comportements inadaptés, on les reprend et on les travaille. »

Entretien n°7 (08.12.2012)

Comme présenté dans le chapitre de l'intégration scolaire (2.1.1. Intégration scolaire – Page 5), le bénéfice de l'intégration se veut d'être perçu en termes de progression. Nous constatons que de

nombreux apprentissages peuvent être faits pour mener à une certaine adaptation et une progression dans cette adaptation. Néanmoins, il faut tenir compte des capacités de l'enfant dans cette démarche éducative. En effet, il est vrai que l'enfant, vivant en interaction avec des élèves aux comportements plus ou moins adaptés, apprendra les comportements à adopter. Mais, il ne faut pas perdre de vue que l'enfant placé au CPS est un enfant vivant avec un handicap. Quel que soit ce handicap, les progrès de l'enfant seront limités un jour ou l'autre. Il ne faut pas oublier que l'enfant n'agira jamais à 100% comme ses camarades de classe. Il s'agit d'un élément qu'il semble important de relever et de prendre en compte lors des objectifs fixés par le groupe de professionnels.

« Faut pas se leurrer, l'enfant qui a des difficultés, il peut s'améliorer, augmenter sa manière d'être mais il y aura toujours quand même, un moment donné, un cap qui est difficilement franchissable, et ça faut pas le perdre d'esprit. »

Entretien n°4 (02.11.2012)

❖ L'enfant et son entourage

Les petits degrés semblent être un lieu plus propice aux échanges entre les enfants. En effet, l'écart entre les enfants est moins important et, ainsi, la différence entre eux se fait moins ressentir. Pour les professionnels rencontrés, le jeune âge semble apporter plus de sagesse face à la différence. La différence entre les niveaux des enfants est moins grande ; ce qui favorise grandement les relations entre ces derniers.

« Plus ils sont petits, moins il y a cette peur de la différence. Plus tu grandis et plus l'écart est agrandi entre les niveaux de chacun. C'est vrai que dans les petits degrés c'est beaucoup pour faire de la socialisation...après, tu grandis et l'écart scolaire se creuse avec les années. » Entretien n°5 (07.11.2012)

L'écart entre les niveaux des enfants se fait réellement ressentir avec les années. Il s'agit d'un élément dont il faut tenir compte dans les relations de groupe. Il est intéressant de noter que le fait d'être, dès le jeune âge, en lien avec des enfants dits ordinaires favorise la socialisation de l'enfant. En effet, comme explicité ci-dessus, les petits degrés semblent vraiment être un lieu propice au développement de ce processus de socialisation. Pour les professionnels rencontrés, une prise en charge précoce par le CPS pour un programme adapté favoriserait grandement toutes les acquisitions comportementales de l'enfant.

En ce qui concerne les relations dites « avec l'entourage de l'enfant », un élément ressort très régulièrement. Il s'agit ici du « handicap » à proprement parlé. Nous illustrons cela, ci-dessous, à l'aide d'exemples.

« Je répète encore une fois, ça dépend vraiment du handicap. Un enfant trisomique, en règle générale sera très actif dans le groupe et saura prendre sa place. Par contre, un enfant atteint du syndrome du cri du chat⁷, lui, par contre, il sera plus isolé et ira moins vers le groupe de lui-même. » Entretien n°1 (25.10.2012)

7 Définition : « Le syndrome du Cri du Chat est une anomalie chromosomique. Une partie du matériel héréditaire du bras court du chromosome 5 manque. » En ce qui concerne son appellation elle nous vient des cris aigus, très singuliers, qu'un enfant qui en est atteint, émet au début de sa vie. Le handicap s'accompagne de retard mental (profond à léger) et de nombreuses autres difficultés liées au comportement. Association Francophone d'Aide aux personnes Handicapées Mentales. (1997) *Le syndrome du Cri du Chat*. Bruxelles. Page 2.

« Pour le lien avec le groupe, ça dépend du handicap de l'enfant. Un enfant avec crise d'épilepsie d'absence, par exemple, il sera souvent ailleurs, dans son monde, et c'est difficile pour lui d'aller vers le groupe pour une activité certaines fois. »

Entretien n°2 (26.10.2012)

« Bon, en général, les enfants ne sont pas du tout en retrait. Après, un jeune enfant avec des traits autistiques c'est encore une autre histoire ! Si on vient vers lui pour jouer, il sera content, mais il ira jamais de lui-même vers les autres. (...) et ça c'est bien des choses liées au handicap. » Entretien n°5 (07.11.2012)

Ces éléments montrent bien ici que le handicap de l'enfant est réellement un facteur dont il faut tenir compte dans les relations avec les camarades. Dans ce chapitre, nous tentons de savoir si l'intégration d'un enfant en situation de handicap favorise les comportements adaptés de ce dernier. En règle générale, les comportements sont plutôt adaptés. Néanmoins, les réponses des professionnels amènent des éléments qui font bousculer ce constat. Un élément qui ressort systématiquement est la présence, ou non, de traits autistiques chez l'enfant. Comme présenté dans le cadre théorique de ce présent travail, l'enfant autiste a des difficultés en ce qui concerne la plupart des contacts avec les autres personnes. Il s'agit d'éléments dont il faut tenir compte dans notre analyse. Les réponses données de la part des professionnels rencontrés sont très souvent accompagnées de cette fameuse phrase : « ça dépend si l'enfant souffre de traits autistiques ». Il est fort probable que les comportements d'un enfant ne soient pas adaptés s'il souffre d'autisme. Cette maladie fausse l'ensemble des relations aux autres. Lorsqu'un professionnel se retrouve face à un enfant atteint d'autisme, ce dernier réoriente ses objectifs d'apprentissage en fonction de ce handicap très particulier. En effet, il a été reconnu qu'un certain investissement (des professionnels) pour l'apprentissage du concept d'adaptation peut réellement faire pencher le comportement de l'enfant. D'après les professionnels rencontrés, l'immersion dans ce monde rempli d'enfants aux comportements relativement adaptés, favorise grandement l'apprentissage de l'enfant vivant avec un spectre autistique. Le sujet de l'autisme sera à nouveau abordé dans l'hypothèse 2. En effet, il sera question des habiletés sociales et ce concept varie énormément face à un enfant à spectre autistique.

Dans la plupart des cas, l'enfant du CPS semble vraiment faire partie de la classe. Il sent son appartenance et cela lui permet d'être plus à l'aise dans ses interactions. L'enfant peut avoir un groupe d'amis au sein de la classe. Ce phénomène peut être favorisé par deux biais. Premièrement, lorsque l'enfant peut suivre ses classes primaires avec le même groupe d'enfants. En effet, la cohésion de groupe se renforce par le temps passé ensemble. Les camarades apprennent à appréhender l'enfant et le jeune en situation de handicap se sent rassuré au côté de camarades connus. Deuxièmement, il a été reconnu que si l'enfant connaît certains élèves de sa classe par d'autres biais que l'école (voisin, cousin, etc.) les liens d'amitiés semblent plus facilement atteignables. Nous tenons à préciser que ce phénomène intervient autant pour un enfant en situation de handicap que pour un enfant dit ordinaire.

Les professionnels avancent l'idée que, dans la plupart des cas, l'enfant intégré est actif au sein du groupe classe. Cela se remarque plus particulièrement durant la récréation ou durant des cours plus défouloirs et/ou moins cadrés tels que la gymnastique. Certains facteurs semblent favoriser cet élément qui renforce l'adaptation au groupe.

Lors de la recherche de terrain, nous avons pu remarquer qu'un enfant faisant preuve d'humour était vite intégré dans le groupe et pouvait, par ce biais, être actif et prendre la parole comme n'importe quel élève (*Observation 1* - 15 novembre 2012 - *Ecole primaire Martigny-Bourg*).

Un autre enfant, quant à lui, était vite actif au sein du groupe grâce à ses envies sportives. En effet, ce dernier aimant énormément le football, faisait bel et bien partie de la classe durant la récréation où le football est un loisir très présent. (*Observation 3 - 22 novembre 2012 - Ecole primaire Martigny Ville*) Il y a donc certains facteurs qui semblent favoriser la prise de contact et le côté actif au sein d'un groupe. Il est bien normal, chez un enfant de 10 ans, que s'il fait du football, il sera très vite accepté par l'entourage. En effet, cette activité prouve au reste du groupe que l'enfant est un élève à part entière et qu'il peut gérer des loisirs répandus. Le concept de la Valorisation des Rôles Sociaux (Wolfensberger, 1991) considère la personne en tant que personne avant de considérer sa déficience ou ses difficultés. Un lien avec la VRS peut être fait en abordant le sujet qui précède. En effet, les camarades de la classe considèrent que l'enfant a des capacités avant de la considérer comme « avec des difficultés ». Le fait d'aborder l'enfant comme un enfant drôle ou un enfant sportif favorise les contacts entre les élèves. En effet, par ce biais, l'enfant intégré n'est plus stigmatisé et est regardé comme un enfant avec des compétences.

« Cet enfant allait facilement vers les autres. Il jouait au foot...il était plutôt bon et ça, ça aidait vraiment. » Entretien n°3 (30.10.2012)

Les facteurs propres à l'enfant pour favoriser son adaptation ont été traités. D'autres facteurs rentrent en ligne de compte. Il faut penser notamment au groupe de camarades qui, en règle générale, favorise ce phénomène. L'enfant intégré n'est pas seul face à ce souhait d'adaptation. Nous insistons ici, sur le fait que la capacité de l'enfant dépend de lui-même mais également de l'environnement et du milieu qui prend en compte toutes ses spécificités. Cette adaptation va donc dépendre aussi du contexte et non pas uniquement des caractéristiques de l'enfant. Un lien avec le PPH (Fougeyrollas et Noreau, 1997) peut être fait. En effet, comme expliqué ci-dessus, l'environnement peut devenir un facilitateur pour l'enfant. L'adaptation de l'enfant ne dépend donc pas uniquement de lui-même mais également de son environnement et du contexte dans lequel il vit. C'est aux professionnels d'appréhender les relations afin de rendre le contexte comme facilitateur et non pas comme obstacle à l'intégration et à la réalisation de tâches.

❖ L'enfant et l'adulte

Dans le terme « entourage » de l'enfant, la présence de l'adulte, ou plus particulièrement de l'enseignant titulaire et de l'enseignant spécialisé ne peut être écartée. Il est intéressant de se pencher sur cette relation à l'adulte dans ce processus d'adaptation. En effet, c'est aussi au travers cette relation que l'on peut comprendre si l'enfant est adapté dans son école. Tout d'abord, il faut noter que la personne référente pour l'enfant est le membre du CPS, à savoir l'enseignant spécialisé. C'est par cette personne que tous les travaux de fond sont élaborés. Dans une intégration en classe régulière, le rôle du stagiaire est également un rôle très important pour l'enfant. En effet, l'enfant passe la plus grande partie de son temps auprès du stagiaire. Il a été démontré, dans nos réponses, que l'enfant a une totale confiance en son enseignant spécialisé mais également en son stagiaire très souvent présent.

« L'adulte de référence c'est l'enseignante spécialisée pour l'enfant et pour la famille. L'enfant il a vraiment confiance en cette personne. (...) et puis il est de toute façon rattaché à l'enseignant de base car le programme dépend quand même de la classe de base. » Entretien n°2 (26.10.2012)

Nous avons constaté que pour aider l'enfant en situation de handicap, ce dernier devait réellement sentir qu'il est un membre à part entière de ce groupe d'écoliers. Pour intégrer cette notion d'appartenance, l'enfant doit sentir qu'il est au sein d'une classe ordinaire. Dans chaque école et

chaque classe, une personne de référence mène le déroulement des journées : l'enseignant titulaire. L'enfant doit sentir la présence de cette personne afin d'être rassuré et pouvoir s'évader dans le groupe classe. Si l'enfant sent qu'il peut avoir confiance en cette personne, repère fort d'une classe ordinaire, il pourra agir tel que n'importe quel écolier. « *Pour qu'une personne soit en adaptation, elle doit être dans une relation sécurisée avec quelqu'un. Chez un enfant, le plus souvent ce quelqu'un, c'est l'adulte* » (LARDON, 2012).

« Les enfants ils doivent sentir un cadre accueillant et chaleureux pour les aider avec l'enseignant à la tête de la classe. Le fait de nous voir tenir les rênes du bateau, ça rassure. »

« Le moyen, pour quelqu'un avec des difficultés, c'est de pouvoir s'épauler sur des personnes de confiance. Si j'ose faire une comparaison simple, par exemple, un animal blessé, dans la forêt, il est amené à ne pas survivre... par contre, si quelqu'un vient le soigner il pourra s'en sortir. » Entretien n°4 (02.11.2012)

Le titulaire de la classe fait clairement partie de l'environnement de l'enfant intégré. Nous pouvons en parler en lien avec le concept du PPH (Fougeyrollas et Noreau. 1997). En effet, la question à poser est celle-ci : dans quelles mesures ce contexte favorise ou empêche la bonne réalisation de tâches à l'école ? L'enseignant titulaire doit tenir son rôle et rassurer l'enfant. Si ce dernier ne propose pas un lieu sécurisé, l'enfant aura des difficultés quant à son sentiment d'appartenance au groupe. L'environnement de l'enfant, dont fait partie l'enseignant titulaire, doit être perçu comme un facilitateur et non pas comme un obstacle dans le quotidien d'un enfant. Encore ici, nous comprenons l'importance du métier d'enseignant et de son implication dans le travail de tous les jours.

5.3. H.2 : Dimension interpersonnelle

La deuxième hypothèse de terrain sera traitée dans cette partie. La dimension interpersonnelle de la socialisation, à savoir les notions de sociabilité et des habiletés sociales, sera ainsi développé.

5.3.1. La sociabilité

Pour faire un court rappel sur le terme, la sociabilité fait ressortir la qualité d'une personne sociable ou encore le caractère qui manifeste la faculté d'entretenir de bonnes relations humaines (LE PETIT Larousse ILLUSTRÉ, 2002, P. 552). Des éléments tels que le respect et la manière d'être en général de l'enfant ont été retenus afin d'analyser la sociabilité de ce dernier.

❖ L'enfant sociable

Les facteurs qui favorisent cette sociabilité dans une intégration en classe régulière sont les premiers points abordés dans ce chapitre. Tout d'abord, il ressort que la confrontation aux autres amène de nombreux apprentissages qui peuvent aider l'enfant à devenir un être sociable. En effet, il a été avancé que dans ce contexte de l'école, tout n'est pas toujours rose. Il existe de nombreuses confrontations au sein d'une classe. *« L'apprentissage suppose que le sujet apprenant soit confronté à une situation complexe. Cette affirmation revient à dire que pour apprendre, le sujet doit accepter de se confronter à une situation qu'il ne maîtrise pas encore. Il doit oser se lancer dans l'inconnu »* (<http://www.physique.edunet>). L'enfant peut vivre des événements qui le font peut-être souffrir mais qui, au final, lui apprennent beaucoup sur la vie de tous les jours.

« Je pense que ça aide d'être avec ces enfants, dans cette école, car il est confronté et immergé dans les normes du commun des mortels. » Entretien n°2 (26.10.2012)

« Il est confronté au "non" par les copains. Ça c'est des choses qu'il vit peut-être pas à la maison et ça le fait grandir. (...) Il voit que les autres n'ont pas le droit non plus de faire telles choses, et lui il comprend que c'est normal grâce à ça... »

Entretien n°3 (30.10.2012)

Pour aider l'enfant dans ce processus et apprendre les règles de la société, il est intéressant de noter que tous les enseignants répondent de la même manière. Pour eux, il s'agit d'un élève comme un autre et c'est par ce biais qu'il peut intégrer les normes de son école puis, à plus grande échelle, de la société.

La loi de 1975⁸ mettait en avant le principe du "droit à l'éducation pour tout enfant handicapé". La loi de 2005⁹ va « plus loin, en disposant que tout enfant handicapé est de droit un élève, acteur de ses apprentissages. (...) En ce sens, on peut désormais dire que l'élève handicapé est avant tout un élève comme les autres » (Ministère de l'Education sociale. 2008). Cette manière de faire est importante pour aider l'enfant à se situer dans sa classe.

« Déjà, nous on le considère comme un enfant normal. Il a les mêmes règles et il sait à quoi s'en tenir. Il comprend qu'il est dans le moule et ça lui aide pour bien se comporter... pour faire comme les autres. » Entretien n°3 (30.10.2012)

8 Le 9 décembre 1975 : Adoption par l'Assemblée générale des Nations unies d'une déclaration des « Droits des personnes handicapées ».

9 Le 11 février 2005 : Loi pour l'« égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».

« Le truc pour que l'enfant devienne sociable, c'est de le traiter comme n'importe quel élève. Moi je donne les mêmes règles à tous. » Entretien n° 7 (08.12.2012)

Il est ressorti que l'un des buts d'une intégration était bien évidemment de rendre l'enfant le plus sociable possible afin de l'insérer, plus tard, dans la société actuelle. Il a donc été remarqué que les objectifs de la scolarisation visent clairement des facteurs favorisant la sociabilité de l'enfant. Ce constat montre que *« des objectifs éducatifs existaient le plus souvent dans les projets, mais leur ambition majeure était de permettre à l'enfant concerné de prendre pied dans l'école, d'y fréquenter d'autres enfants de son âge, de construire sa sociabilité »* (Ministère de l'Education sociale. 2008).

« Nous on fixe des objectifs pour le rendre au maximum sociable. C'est un peu le but de l'intégration au final. » Entretien n°5 (07.11.2012)

Dans ce concept de sociabilité, le handicap à proprement parlé de l'enfant ne peut pas être écarté. En effet, encore ici, poser une distance critique face à certains types de handicap semble obligatoire. Il en est ressorti que pour des enfants hyperactifs, par exemple, le processus était plus difficile et plus long. Tout comme certains comportements de l'enfant autiste, il y a des comportements d'enfants hyperactifs, par exemple, qui peuvent s'écarter des normes.

« Les comportements des enfants hyperactifs peuvent déranger. Les deux enfants sautent de la chaise, montent, descendent, plein de fois sans trop avoir de but. »

Entretien n°7 (08.12.2012)

« L'imitation peut être vue comme un mécanisme d'apprentissage de nouvelles conduites » (Grand dictionnaire de la psychologie, 1991, P.368). Quelques professionnels voient des phénomènes d'imitation dans leur classe. Si un élève observe des comportements adéquats en classe régulière, il est donc fort probable qu'il reproduise ces comportements dits adaptés par imitation. En classe régulière, les camarades de la classe servent d'exemple pour l'enfant intégré. En effet, l'élève du CPS peut s'identifier aux camarades qui se comportent telles que les exigences de l'école le veulent.

« Je crois vraiment à l'apprentissage par imitation. Et le fait d'imiter ces enfants dit ordinaires ça favorise le comportement de l'enfant. » Entretien n°7 (08.12.2012)

« Le lundi après-midi, quand ils sont tous les enfants du CPS ensemble, il peut reproduire des actes qu'il a appris en côtoyant les élèves de la classe. »

Entretien n°6 (06.12.2012)

Néanmoins, il arrive, parfois, que l'imitation n'amène pas des comportements purement positifs. Nous pensons au fait d'imiter les comportements ou bêtises du leader de classe afin de se faire une place. Le fait de faire des bêtises, comme les autres, peut aussi être la preuve d'un certain niveau de sociabilité. Sans juger le comportement en soi, nous constatons que l'imitation participe à la sociabilité de l'enfant. Faire des bêtises, comme les autres, c'est donc aussi faire preuve d'un certain niveau de sociabilité.

« Eux ils se sont liés d'amitié mais c'est surtout pour faire des bêtises ensemble. L'enfant est content d'avoir un copain qui lui sert de modèle mais il se comporte mal à cause de ça des fois. » Entretien n°6 (06.12.2012)

Il s'agit d'un élément qui sera développé un peu plus précisément dans le concept de communication.

L'école est donc un lieu propice aux apprentissages et au développement de la sociabilité de l'enfant. Néanmoins, des éléments dont il faut tenir compte, s'additionnent à ce constat. Deux autres facteurs sont importants pour cette sociabilité : premièrement, la famille, deuxièmement, les activités extra-scolaires. Ces deux éléments sont reliés et ne pourraient pas fonctionner l'un sans l'autre. En effet, la famille doit s'investir pour l'enfant et pousser cet enfant dans des activités. *« Toute seule, l'école s'essouffle, elle n'y arrive pas. (...) : l'école a besoin des familles »* (U.D.A.F. 2001. Page 7). Sans l'investissement de la famille, nous constatons que l'école ne peut pas tout élaborer pour le bon développement de l'enfant. Les liens créés dans la cour de l'école doivent se travailler et se renforcer en dehors des limites scolaires.

« Il faut avoir des contacts à l'extérieur pour ça ! Si l'enfant voit d'autres enfants en dehors de l'école ça va vraiment aider pour sa sociabilité »

Entretien n°6 (06.12.2012)

« Une famille qui laisse pas sortir l'enfant pour jouer ou s'inscrire à des cours de gym va pas évoluer. Il faut que la famille ose laisser grandir leur enfant en dehors de l'école aussi. La socialisation de l'enfant ne se fait pas qu'à travers l'école. »

Entretien n°1 (25.10.2012)

« Beaucoup de choses passent par les liens de camaraderie. Ces liens se font aussi en dehors de l'école. Le mercredi après-midi c'est important. Les anniversaires c'est important. (...) Encore faut-il que les parents laissent l'enfant bouger. »

Entretien n°4 (02.11.2012)

L'investissement des parents pour les activités en dehors de l'école est un élément important pour aider à rendre sociable l'enfant. Il est donc important que la famille accepte le handicap et réalise les progrès que leur enfant peut faire en interagissant avec d'autres élèves en dehors du cadre scolaire. *« L'école, en effet, ne peut assurer seule l'assiduité des élèves ; elle ne peut la construire qu'en liaison étroite avec les familles, dans un travail conjoint, qui se construit sur la base d'une relation de confiance : l'école est aux côtés de la famille pour mettre l'enfant en position de se préparer à sa vie future »* (U.D.A.F. 2001. Page 7). Les relations en dehors de l'école sont donc importantes. C'est sur cette base que la famille et l'école doivent collaborer pour favoriser des échanges en dehors de l'école. Ce constat montre que les professionnels voient de beaux échanges lors des journées de classe, mais comment ces échanges évoluent-ils en dehors de ce cadre ?

« Je ne dis pas que l'école est un artifice...c'est un lieu où on met des enfants en relation et il y a beaucoup de choses intéressantes qui se passent car on est tous dans le même convoi. Mais, en dehors de l'école, souvent, les enfants restent en marge...surtout si les parents ne sont pas assez ouverts. Dans une école, on est embarqué dans un échange magnifique, certes, mais dès que cet encadrement particulier disparaît, il est possible de retrouver à nouveau des difficultés. » Entretien n°4 (02.11.2012)

Cette citation illustre bien l'idée de l'école comme vecteur de socialisation (sociabilité).

❖ Le respect

Le fait d'être respectueux envers les autres est un élément important dans la recherche de sociabilité de l'enfant. Nous pouvons continuer avec une suite logique liées aux éléments avancés ci-dessus. Le respect est un sujet qui prend beaucoup de temps dans une école. Les enseignants y accordent une grande importance. Néanmoins, le fait d'instaurer le respect n'est pas une chose que peut mettre en place uniquement l'école. Nous mettons encore ici en avant l'importance de la famille. *« Lorsqu'un élève arrive à l'école, il n'est pas vierge de toute connaissance. Il a déjà vécu*

une grande variété de situations qui lui ont permis de se forger des repères et des explications pour comprendre et appréhender le monde qui l'entoure. (...)Tous les élèves se sont «construits» des apprentissages de façon empirique » (<http://www.physique.edunet.tn>) avant d'être scolarisés. Les situations vécues avant la scolarisation, à domicile, permettent de favoriser la future sociabilité de l'enfant. Comme décrit, ci-dessus, ainsi que dans le concept d'adaptation, il est important de sensibiliser les parents. Si le parent n'envoie pas le même message crédible que l'école, l'enfant sera perdu et aura des difficultés pour le respect.

« Le respect c'est quelque chose qui se construit...mais déjà à la maison ! »

Entretien n°1 (25.10.2012)

« Si à la maison il a droit de faire n'importe quoi, tu veux qu'il fasse comment pour être respectueux à l'école ? » Entretien n°2 (26.10.2012)

Ces déferents propos sont illustrés à l'aide du schéma ci-dessous. Sur la Figure 7, les trois dimensions qui entourent l'enfant, à savoir, son école, sa famille et ses activités extra-scolaires sont toutes liées. Il est important de noter que l'enfant n'est pas seul dans son développement personnel et que l'école n'est pas l'unique facteur qui favorisera ce développement.

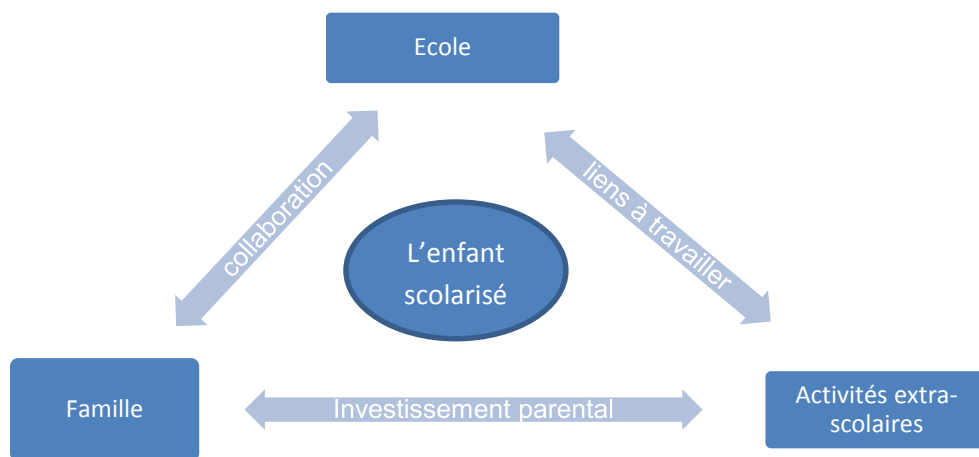


Figure 7 : Les trois dimensions qui entourent l'enfant

L'école n'est donc pas le seul facteur qui influence l'apprentissage du respect. Nous avons constaté dans notre recherche, que la plupart des enfants du CPS se comportent de manière respectueuse envers leurs camarades et leur enseignant.

« C'est un respect qui est venu, petit à petit, par la force et l'investissement de ces jeunes pour obtenir justement ce respect. » Entretien n°4 (02.11.2012)

Il est arrivé, néanmoins, certaines situations où le respect était plus difficile pour des enfants. L'exemple qui suit est un exemple qui relève du handicap même de l'enfant. Tout comme les enfants à spectre autistique, d'autres enfants peuvent avoir des altérations dans leurs comportements qui sont clairement liés au handicap.

« Celui qui a Asperger il savait exactement quoi faire pour blesser les autres. C'était surtout du verbal, il pouvait dire des choses très méchantes et prenait pas conscience du problème » Entretien n°6 (06.12.2012)

L'exemple, ci-dessus, cite un enfant souffrant d'Asperger¹⁰. Il s'agit bien là d'un exemple qui révèle bien la spécificité du handicap pour la compréhension du respect envers autrui. Il s'agit d'un élément que nous pourrions quelque peu développer dans le prochain chapitre sur les habiletés sociales.

Le fait d'être respectueux est un facteur important pour la sociabilité. Il faut noter que l'enfant n'est pas seul dans la classe et que l'influence des camarades qui l'entourent est importante.

« J'ai remarqué que les enfants étaient plus "cools" dans les petits degrés, il y pas cette notion de différence. Puis, ça dépend si le handicap est visible ou non. Si on voit qu'il est différent c'est plus facile pour l'enfant de respecter. » Entretien n°5 (07.11.2012)

L'environnement de l'enfant est très important dans ce processus de socialisation. Le PPH (Fougeyrollas et Noreau, 1997) montre bien l'importance d'un contexte environnemental positif pour le développement de l'enfant. Cette analyse montre, que l'environnement rencontré dans les petits degrés est un environnement plus facilitateur que dans les grands degrés. C'est au professionnel de l'enseignement de se questionner sur les possibles modifications à apporter dans sa classe afin de rendre son environnement plus facilitateur.

5.3.2. Les habiletés sociales

Les habiletés sociales « sont les comportements verbaux et non verbaux résultant de processus cognitifs et affectifs permettant de s'adapter à l'environnement » (BAGHADLI A., BRISOT-DUBOIS J., 2011, P.16). Il s'agit donc de compétences que l'individu a et développe afin de percevoir les messages et agir d'une manière adaptée dans des situations sociales. Cette notion s'est révélée très difficile à analyser. En effet, de nombreux éléments influençaient les réponses des professionnels et il fallait tenir compte de plusieurs facteurs.

Les habiletés sociales sont des compétences qui peuvent être travaillées lors d'une intégration en classe régulière. Néanmoins, nous avons constaté que le handicap de l'enfant était vraiment un élément à prendre en compte. Nous développons ici, comme dans nos chapitres précédents, la problématique de l'autisme. Comme présenté dans la partie théorique (Voir 2.2.5. L'autisme – Page 13), l'enfant autiste a des difficultés en ce qui concerne la plupart des contacts avec les autres personnes. Il manque de réactions à la présence, aux émotions ou aux besoins des autres (DSM-IV, 2004). De plus, il a des difficultés en ce qui concerne le décodage des émotions, chez lui mais surtout chez les autres. Les « habiletés sociales » sont très peu développées chez un enfant à trouble autistique. Il s'agit bien d'une difficulté clairement liée au handicap de l'enfant. Nous pensons également au handicap d'Asperger décrit précédemment, qui se rapproche énormément des caractéristiques comportementales de l'autisme.

« Les personnes autistes ont de la peine en général pour reconnaître les émotions, donc pour les habiletés sociales ça coince. »

« C'est le côté éducatif de l'enseignement : apprendre à décoder et travailler ces habiletés sociales. Il peut comprendre qu'il y a quelque chose de bizarre chez un copain mais parfois sa réaction est pas adaptée. » Entretien n°2 (26.10.2012)

10 Définition : Le syndrome d'Asperger s'apparente à l'autisme. Tout comme l'autisme, la personne Asperger a des perturbations des interactions sociales (indifférence aux autres). La personne Asperger a de nombreux comportements répétitifs qui sont difficiles à modifier. Ce qui le distingue de l'autisme, c'est l'absence de trouble de langage et l'absence de retard mental.
Solioz, 2012. Module E8-2

« Les enfants avec traits autistiques, c'est vraiment très difficile de se mettre à la place de l'autre. » Entretien n°5 (07.11.2012)

« Par exemple, si je lui fais les gros yeux pour qu'il arrête, il comprend pas mon message. (...) Il est arrivé une fois où il avait fait du mal à un camarade. On lui a montré la blessure sur la jambe en lui expliquant que ça faisait mal et que c'était dangereux mais il avait pas l'air de comprendre ce que ça voulait dire tout ça... »

Entretien n°6 (06.12.2012)

Mise à part le handicap à proprement parlé de l'enfant, le retard mental ou la capacité intellectuelle de l'enfant joue un rôle particulier dans cet apprentissage des habiletés sociales. Il est ressorti qu'un enfant avec un retard mental grave ou profond n'a peut-être pas la capacité de discernement. Cette capacité étant altérée, les compétences pour les habiletés sociales se développeraient peu. Par contre, d'après les professionnels rencontrés, si le retard mental est léger, l'enfant aura des capacités et des compétences pour travailler ses habiletés sociales. Dans un retard mental léger (âge mental : 9-12 ans) ou retard mental moyen (âge mental : 6-9 ans) l'enfant a certaines acquisitions qui lui permettent de développer plus facilement ses habiletés sociales. En ce qui concerne, le retard mental grave (âge mental : 3-6 ans) et le retard mental profond (âge mental inférieur à 3 ans) les capacités de l'enfant ne semblent pas être suffisamment adaptées pour développer ses habiletés sociales.

Il a été démontré que les enfants avec un retard mental peuvent rester centrés sur eux-mêmes et n'avoir que peu d'intérêt pour les besoins des autres.

« C'est des enfants qui sont pas du tout empathiques. Ils sont vraiment centrés sur eux-mêmes. On doit faire beaucoup de travail pour les aider dans ce genre de compétences. » Entretien n°7 (08.12.2012)

Le développement des habiletés sociales semble être freiné par un handicap en particulier : l'autisme. De plus, le niveau intellectuel semble jouer un rôle dans cette compétence des habiletés sociales. Qu'en est-il des apprentissages pouvant favoriser ces capacités ? Nous avons constaté, dans plusieurs entretiens, que l'utilisation d'un carnet ou d'un « calendrier des humeurs » pouvait favoriser ce développement.

« Pour les habiletés sociales...ça se travaille. On avait utilisé un calendrier des humeurs pour qu'ils puissent apprendre à dire ce qu'ils ressentent et mettre des mots sur ce que les autres ressentaient. » Entretien n°3 (30.10.2012)

Si l'on écarte la présence de traits autistiques chez l'enfant, les professionnels semblent plutôt convaincus que des apprentissages plus faciles peuvent être faits pour favoriser les habiletés sociales de l'enfant en classe régulière. Quelques exemples nous ont prouvé cela. Vous trouverez, ci-dessous, l'exemple d'un développement qui s'est avéré très constructif pour l'enfant en question.

« J'ai eu un développement extraordinaire à ce niveau-là. L'encadrement des enseignants mais aussi son propre investissement à aider. Cette fille, par exemple, elle dessinait énormément. Les thérapeutes ont remarqué que ces dessins montraient les états d'âmes de la fille. On s'est donc rendu compte qu'en utilisant ses dessins on pourrait en sortir quelque chose... c'était quelque chose d'exploitable pour parler des émotions avec elle. On a mis en place un cahier où elle pouvait transmettre ses émotions par le dessin, ça a très bien fonctionné. » Entretien n°4 (02.11.2012)

L'analyse de cette deuxième hypothèse fait ressortir de nombreux éléments intéressants. Nous constatons que la sociabilité et que les habiletés sociales sont des notions difficiles à analyser. Il faut, lors de chaque notion abordée, tenir compte de tout ce qui entoure l'enfant. Les concepts qui suivent, s'intéresseront à la dimension sociale de la socialisation chez un enfant en situation de handicap.

5.4. H.3 : Dimension sociale

La troisième et dernière hypothèse de terrain traite de la dimension sociale de la socialisation. Les notions de participation et de communication seront abordées dans cette partie.

5.4.1. La participation

La participation est un processus qui englobe de nombreuses dimensions. Le simple fait de venir à l'école, par exemple, peut être vu comme une participation sociale. Pour rappel, ce concept met en avant les relations avec les individus, la présence d'un réseau et la manière d'interagir. La participation montre la capacité d'avoir des contacts sociaux. Le fait de réaliser des activités comme tout un chacun se révèle être de la participation sociale. Pour développer cette partie, nous tiendrons donc compte de la participation active, ou non, des enfants dans leur groupe « classe » et de la réalisation, ou non, des activités au sein de l'école.

❖ L'enfant et sa participation

Tout d'abord, il faut noter qu'une participation égale à celle des camarades de l'enfant semble impossible.

« Ils peuvent pas faire toutes les activités, participer à 100%, car sinon il serait pas au CPS. » Entretien n°5 (07.11.2012)

Cette analyse commence par les facteurs qui freinent la participation de l'enfant. Une fois de plus, il est important de mettre en lumière le handicap à proprement parlé de l'enfant. De plus, il faut noter que des "limites" liées au handicap défavorisent la participation de l'enfant. Voici des exemples de limites avancées par les professionnels qui freinent clairement la participation de l'enfant : une mobilité réduite, une surdité, une déficience visuelle, un retard mental trop profond, etc. Il a été avancé que ces éléments bloquent la bonne participation de l'enfant au sein de sa classe. Comme présenté dans le concept du PPH (Fougeyrollas et Noreau. 1997), l'environnement peut être un obstacle ou un facilitateur à la réalisation de tâche pour l'enfant. C'est aux professionnels de réfléchir quels seraient les aménagements envisageables afin de rendre la vie de l'enfant moins difficile. En d'autres termes, il faudrait agir sur l'environnement afin de le rendre moins handicapant.

« Soyons clairs, ce qui coince dans la participation, c'est d'abord le handicap bien entendu... et tout ce qui en découle. » Entretien n°6 (06.12.2012)

Les facteurs favorisant la participation au sein de la classe sont les prochains éléments traités. Tout d'abord il faut préciser que le niveau intellectuel de l'enfant joue un rôle dans les réponses des professionnels. En effet, il a été souligné qu'un enfant avec un retard mental léger aura beaucoup plus de facilités à participer et à mettre en action les quelques éléments cités ci-dessous. Un élément qui favorise énormément la participation de l'enfant est l'utilisation, par le professionnel, du même matériel pour l'enfant intégré que pour le reste de la classe. Cette manière de procéder rapproche l'enfant de ses camarades et il sent son appartenance au groupe à travers cela.

« L'enfant participe au même travail, il a le même support mais il a pas vraiment la même consigne... on adapte. » Entretien n°2 (26.10.2012)

« Tant que l'enfant est dans la classe, l'enseignante spécialisée essaie d'utiliser le même programme et le même matériel en adaptant à son niveau. Il a un sentiment d'appartenance comme ça. » Entretien n°1 (25.10.2012)

« Ce qui est bien c'est d'être au fond de la classe avec mais tu prends le même matériel que les autres et tu adaptes. Quand l'enfant a un retard mental léger ça marche encore mieux. » Entretien n°5 (07.11.2012)

Comme cité ci-dessus, l'enseignant peut rendre un exercice plus accessible et moins handicapant. L'environnement agit donc en tant que facilitateur afin de favoriser la participation de l'enfant.

Pour sentir l'appartenance au groupe, l'enfant doit pouvoir participer au sein de sa classe. Nous avons constaté que les limites liées au handicap pouvaient freiner la participation de l'enfant. Néanmoins, le métier d'enseignant et d'enseignant spécialisé demande de la créativité et de l'ingéniosité pour permettre à l'enfant de participer tout de même aux activités. Comme expliqué précédemment, le fait d'adapter les consignes en gardant le même matériel semble être un facteur intéressant. Un autre élément semble important pour favoriser la participation de l'enfant : lui donner un rôle. Si l'enfant ne peut pas participer à 100% à l'activité proposée, les professionnels essaient de l'intégrer au groupe en lui donnant un rôle particulier. Cette manière de faire semble renforcer l'estime de l'enfant et lui permet de participer à sa manière aux activités de la classe. Par exemple, lors d'une observation en classe, l'enfant du CPS ne pouvait pas lire à haute voix (comme tous ses camarades) les phrases d'un texte. L'enseignant titulaire lui a donc proposé de décrire chaque image du texte à sa manière. L'enfant a pu donc participer à l'activité avec le même livre de français que la classe, tout en ayant des consignes différentes (*Observation 1* - 15 novembre 2012 - *Ecole primaire Martigny-Bourg*). Le fait donc de tenir un rôle favorise la pleine réalisation d'activités pour l'enfant. La VRS (Wolfensberger, 1991) avance l'idée de la valorisation de la personne par les rôles qu'il tient. C'est bien sur ce principe que l'enseignant titulaire propose souvent de travailler. En effet, le fait de donner un rôle, plus ou moins important, permet de considérer l'enfant avec des capacités. Par ce biais, les élèves de la classe considéreront l'enfant intégré en tant que personne avec des compétences avant d'appréhender sa déficience ou ses difficultés.

« On réfléchit en fonction du handicap. Si à la gym il peut pas faire l'activité à cause de son handicap, on va lui attribuer un rôle pour qu'il soit quand même dans le truc. Par exemple, il s'occupera du chronomètre pour l'activité comme ça il est quand même au sein de la classe même si l'activité en soi il peut pas la réaliser. »

Entretien n°2 (26.10.2012)

Il a été démontré que le fait de réaliser des activités en dehors de l'école était un facteur dont il fallait tenir compte dans ce processus de participation. Tout comme dans le concept de sociabilité, les activités extra-scolaires peuvent favoriser les conduites de l'enfant. Nous avons constaté que le fait de participer à des loisirs est important. Ici encore, la famille et son implication sont des éléments importants. *« Pour tout être humain, la participation sociale consiste à réaliser pleinement des habitudes de vie, soit des activités courantes ou des rôles sociaux »* (<http://collections.banq.qc.ca>). Dans le cadre théorique, des activités telles que : aller à l'école, avoir des loisirs, etc., ont été retenues. Ces éléments ont été confirmés par les réponses des professionnels.

« Pour l'instant il fait de la gym à côté de l'école. C'est un loisir et c'est important pour lui. » Entretien n°3 (30.10.2012)

Néanmoins, ce constat est bloqué par les limites liées aux handicaps de la plupart des enfants intégrés dans les classes régulières.

« L'autre enfant il peut pas faire de sport... il a les os de verres ! S'il tombe, c'est fini pour lui ! Il a plus des loisirs "intellectuels" style des jeux sur Internet, des jeux vidéo, etc. » Entretien n°3 (30.10.2012)

« Le sport pour certains enfants en situation de handicap c'est pas le truc où ils sont le plus à l'aise. Ils sont en général très rigides et pas bien dans leur corps. (...) Puis, la musique ce serait magnifique comme loisirs mais c'est souvent très ou trop compliqué. » Entretien n°5 (07.11.2012)

Il existe certaines activités pratiquées par les enfants en dehors de l'école. L'activité du cheval est ressortie à plusieurs reprises. Néanmoins, nous pouvons nous demander si c'est vraiment un loisir ou s'il s'agit d'une thérapie plus connue sous le nom d'équithérapie¹¹ ?

Un élément est ressorti également en ce qui concerne la participation à d'autres activités en dehors de l'école. Il s'agit d'un constat qui met en lumière l'appartenance ou non à divers groupes extrascolaires. Selon certains entretiens, le fait d'être intégré dans une école d'un village était plus adapté pour la pleine réalisation d'activités extra-scolaires. Pour certains des professionnels rencontrés, les dangers (d'exclusion) semblent être plus forts dans une grande ville que dans un petit village. De plus, selon quelques entretiens, la solidarité semble être perçue comme plus forte dans les petits villages que dans les grandes villes.

« Là, c'est dans une grande ville... c'est un peu chacun pour soi ; c'est vraiment différent que dans des villages où les enfants peuvent se voir, se rencontrer plus facilement. Dans une ville on voit pas trop s'ils peuvent se rencontrer et même les enfants ordinaires on sait pas trop. » Entretien n°7 (08.12.12)

❖ Le groupe et l'enfant

Il est intéressant de noter que dans ce processus de la participation, le modèle du PPH (voir point 2.3.6. La participation – Page 19) est éclairant. Comme il a déjà été expliqué, l'environnement de l'individu peut devenir un obstacle ou un facilitateur à la participation (Fougeryollas et Noreau, 1997). L'environnement de l'enfant, à savoir les camarades de classe et les professionnels qui gravitent autour de l'enfant en situation de handicap, sera abordé ici.

« L'enfant il participe, il donne son avis, etc. Et les copains de la classe ils freinent pas du tout cette participation. » Entretien n°3 (30.10.2012)

Nous constatons que les camarades de la classe favorisent le bon développement d'un enfant en situation de handicap et l'aident pour la participation. Il y a un lien naturel qui semble s'opérer entre ces enfants. Il existe certains enfants plus délicats ou plus sensibles qui prennent sous leur aile ces jeunes intégrés.

« Franchement, j'ai remarqué qu'ils prennent souvent l'élève handicapé sous leur aile, ils l'encouragent, l'aident, etc. Au Bourg, il y avait même le système de "L'Ange Gardien"...en fait, un enfant est désigné pour faire les trajets avec lui et c'était toujours très bien accepté. » Entretien n°2 (26.10.2012)

11 Définition : L'équithérapie : La thérapie avec le cheval est l'utilisation d'équidés auprès de patients ayant des difficultés sociales, sensorielles, mentales, comportementales et/ou physiques.
<http://www.therapiecheval.ch/>

Il est possible qu'une intégration au sein d'une classe régulière puisse également amener du positif pour les camarades de la classe. Comme il a été dit en abordant le thème de l'inclusion (2.1.3. L'inclusion – Page 6), il a été reproché à l'intégration scolaire d'être réservée uniquement aux enfants handicapés. Prise dans son sens large, l'inclusion ne concerne pas uniquement les enfants avec des besoins spécifiques. Elle s'adresse à tous les élèves en général (ARMSTRONG, HINZ, 2002). Nous constatons ici, que des éléments touchent également des enfants dits ordinaires dans une intégration scolaire. Ce terme d'inclusion qui est certes difficile à atteindre mais facilement reconnaissable dans de petites choses du quotidien des élèves peut être mis en lien ici. Selon nos entretiens, l'acceptation de la différence par cette intégration est un élément très intéressant. De plus, comme dans l'exemple précédent, les enseignants donnent des responsabilités aux autres élèves de la classe. Les réponses montrent, en quelque sorte, qu'une intégration est positive pour l'enfant en situation de handicap mais également pour les camarades de la classe qui apprennent le respect et la tolérance de la différence. La notion d'inclusion peut alors prendre quelque peu sens. Il s'agit d'un schéma « gagnant-gagnant » qui se révèle très intéressant. L'enfant en situation de handicap peut être mieux accepté par ce biais, car le reste de la classe en retire quelque chose. Les camarades de l'enfant intégré trouvent aussi leur compte dans cette intégration et, au retour, favorisent la socialisation de l'enfant.

La deuxième dimension de l'environnement qui entoure l'enfant est le professionnel et ses agissements. Il a été démontré que l'investissement du professionnel, de l'enseignant titulaire et de l'enseignant spécialisé, favorisait énormément la participation de l'enfant. Ce sujet a eu l'occasion d'être abordé, notamment par le fait d'utiliser de la créativité pour adapter les activités des enfants. La plupart des enseignants ont avancé les grands efforts de chaque professionnel dans leur rôle respectif. Néanmoins, il arrive que l'exercice n'aboutisse pas toujours au positif tellement il est attendu. Ci-dessous, l'exemple d'un manque de coopération de la part d'un professionnel montre que la participation peut être bloquée.

« La petite fille lève tout le temps la main pour répondre aux questions. C'est vrai qu'elle n'écoute pas forcément toujours la question et qu'elle lève la main surtout sous l'effet de groupe. L'enseignante elle l'interroge pas ou plus, car elle répond à côté une fois sur deux. Mais bon, ça décourage la petite car elle veut participer comme tout le monde. (...) S'il y a bien une chose qu'il faut pour que l'intégration et la participation soit bonne c'est bien que l'enseignante titulaire joue bien le jeu et ne laisse pas à l'écart l'enfant. » Entretien n°7 (08.12.2012)

On constate que les enfants du CPS sont en règle générale actifs au sein du groupe et de la classe. Certains ont encore besoin du soutien de l'enseignant spécialisé pour les épauler ou pour les encourager dans leur participation. Le fait d'être en classe depuis plusieurs années avec les mêmes camarades semble favoriser la participation. De plus, de nombreux professionnels ont remarqué que la présence, dans la classe, d'un enfant connu au préalable (voisin, cousin, ami d'enfance, etc.) rend l'enfant plus à l'aise pour la participation et les interactions en général. Comme expliqué précédemment, les camarades de la classe prennent sous leur aile les enfants en situation de handicap dans la plupart des cas. Il arrive néanmoins que certains camarades n'éprouvent pas le besoin de s'occuper de cet enfant différent car d'autres personnes semblent assurer ce rôle de protecteur ou de soutien envers l'enfant.

« Les autres de classe ils s'en occupent pas trop... ils sont gentils avec eux mais favorisent pas vraiment la participation de l'enfant. Ils voient que nous, les adultes, on est là pour s'en occuper. » Entretien n°7 (08.12.2012)

Ce constat n'est pas jugé négativement ou positivement dans ce présent travail. Le fait d'attribuer, formellement, le rôle de protecteur à un camarade peut éventuellement contribuer à créer deux catégories d'enfants. Le camarade a le droit de ne pas éprouver le besoin ou l'envie de s'« occuper » d'un enfant en situation de handicap.

5.4.2. La communication

Le langage est l'un des instruments important de la socialisation. Pour rappel, nous développons, sous ce terme de communication, le fait de savoir communiquer ou plus particulièrement, le fait d'entrer en communication (regarder dans les yeux par exemple). « *La compréhension a bien sûr un impact indispensable dans la saisie des informations en provenance de l'environnement extérieur, c'est une de clés de l'intégration sociale.* » (GUIDETTI M. TOURETTE C. 2010. P. 111). C'est pour cette raison que la compréhension dans les interactions et les dialogues que vit l'enfant au sein de sa classe sera traitée.

❖ La communication et la compréhension

Les efforts de l'enfant pour communiquer et aller vers le groupe sont les premiers constats faits dans cette recherche.

« Ils échangent, ils communiquent, pas de problème pour ça, mais c'est bien en fonction de leur handicap... » Entretien n°1 (25.10.2012)

« Les enfants ils font leur maximum pour que les échanges soient fructueux. »
Entretien n°4 (02.11.2012)

Les premières semaines d'intégration semblent un peu plus difficiles pour la communication. En effet, l'enfant en situation de handicap peut utiliser certains moyens (mimes, pictogrammes, etc.) que la classe ne connaît pas et ne comprend pas. Néanmoins, l'enfant faisant intégralement partie de la classe, parvient à imposer son style de communication et les camarades arrivent à s'adapter à cela par la suite.

« Au début on comprenait pas grand-chose. Avec le temps et avec de la patience on arrive à décoder et maintenant on comprend très bien que tel geste veut dire telle chose. » Entretien n°3 (30.10.2012)

La compréhension à proprement parler des dialogues qui entourent l'enfant sont intégrés en fonction du niveau de l'enfant. Encore ici, le niveau intellectuel de l'enfant ne peut être écarté. De plus, les subtilités dans les dialogues semblent être difficilement comprises par certains enfants. Nous pensons notamment aux discussions mettant en avant les émotions ainsi que l'humour qui semblent un peu plus délicats pour l'enfant.

« Avec un "simple" retard mental ils comprennent sûrement beaucoup de choses. »
« Souvent, le matin, je commence par un gag et ça franchement elle a aucune idée. Certains enfants saisissent pas ce deuxième sens, le deuxième degré. »
Entretien n°6 (06.12.2012)

« S'ils parlent de foot à la récré, de choses basiques, ça va. Mais dès qu'ils commencent à parler de sentiments ou de choses plus complexes il comprend pas, c'est trop abstrait. » Entretien n°7 (08.12.2012)

Les professionnels rencontrés avancent des difficultés telles que des troubles du langage ou des problèmes de diction. Ce genre de problèmes est un obstacle à la communication. Mais, pour les

enseignants rencontrés, les camarades de classe « apprennent sur le tas et parviennent par la suite à comprendre » (*Observation 2 - 22 novembre 2012 - Ecole primaire Martigny-Bourg*). Encore ici, les dimensions qui découlent du handicap, à savoir, les troubles du langage par exemple, doivent être prises en compte dans cette analyse.

Qu'en est-il, maintenant, des autres facteurs qui peuvent aider l'enfant à communiquer au sein de la classe ? Il n'est pas inutile de préciser, encore ici, qu'un travail et qu'un investissement des professionnels semblent réellement importants. En effet, les éléments qui suivent sont des outils favorisant la communication de l'enfant mais qui ne peuvent être élaborés qu'à l'aide des professionnels qui entourent le jeune élève. Tout d'abord, nous avons constaté que l'élaboration et l'utilisation d'un classeur de pictogrammes favorisait les dialogues entre les enfants. De plus, pour certains enfants, des appareils plus techniques peuvent être mis à disposition pour parvenir à communiquer avec l'entourage. Ci-dessous, deux exemples mettent en lumière les précédents propos.

« On a mis en place, dans la classe, un classeur avec des pictogrammes, des verbes simples et des images simples, pour qu'il puisse communiquer avec nous. »

Entretien n°3 (30.10.2012)

« On a fait un spectacle pour l'école où l'enfant en situation de handicap avait le rôle principal. Il utilisait un appareil qui retransmet à hautes voix les phrases qu'il tapait. Il a pu dire, à toute la salle entière, ce qu'il voulait. Il a dû beaucoup travailler et s'adapter pour parvenir à utiliser cet outil. (...) Au début, sa famille était contre ça, il rejetait l'appareil, puis, grâce à ce spectacle, ils ont compris que c'était un outil super utile pour communiquer. Maintenant il utilise très souvent. »

Entretien n°4 (02.11.2012)

De nombreux éléments peuvent être imaginés afin de rendre l'environnement de l'enfant plus facile. En lien avec le PPH (Fougeyrollas et Noreau. 1997), les professionnels de l'enseignement doivent user de créativité afin d'agir sur l'environnement de l'enfant et rendre accessible certaines tâches. L'exemple précédent montre l'ingéniosité de l'enseignant qui a mis l'élève en situation de handicap dans un rôle très important. Les parents et les enfants qui ont pu participer à ce spectacle ont vu ce jeune s'exprimer dans le rôle principal de la pièce. Par ce biais, l'enfant a été clairement valorisé (VRS : Wolfensberger, 1991) en tant que personne avec des capacités. Le fait d'utiliser un appareil de communication montra à l'ensemble des gens présents les compétences de l'enfant. Cette manière de faire a permis à l'assemblée de considérer l'enfant en tant que personne et non pas de considérer d'abord sa déficience ou plutôt ses difficultés.

L'analyse continue par la citation d'un professionnel rencontré :

« Bien communiquer et bien s'exprimer, c'est pas du tout la même chose ! »

Entretien n°6 (06.12.2012)

Cet extrait permet d'introduire la suite de l'analyse portant sur l'imitation au sein de l'école. Comme abordé dans l'hypothèse précédente, l'apprentissage par imitation peut être très bénéfique. Pour la communication, les mêmes constats sont faits. Il a été dit que les élèves intégrés pouvaient apprendre de nouveaux mots, un nouveau vocabulaire par les interactions qu'ils vivaient, puis par imitation (ou répétition) de phrases entendues au préalable. Néanmoins, tout comme dans l'hypothèse précédente, une variante à ce constat positif semble être importante à clarifier. Il est fort probable que l'enfant, par réussite d'imitation, reproduise des phrases entendues mais les place

à des moments inopportuns. L'enfant peut donc répéter de belles phrases sans réellement comprendre leur sens.

« Il redit des phrases qu'il a entendu à la récré mais pas dans un bon contexte donc ça veut rien dire. » Entretien n°7 (08.12.2012)

L'extrait cité ci-dessus peut être complété en mettant en lumière les explications précédentes en ce qui concerne l'imitation utilisée négativement.

« Bien communiquer et bien s'exprimer, c'est pas du tout la même chose ! La fille elle lançait de très belles phrases avec de magnifiques mots de vocabulaire, mais elle ne comprenait pas ce qu'elle disait ; elle parlait, elle s'exprimait bien, mais pour se faire remarquer, pas pour communiquer avec nous. » Entretien n°6 (06.12.2012)

Comme évoqué dans l'hypothèse précédente, le fait d'imiter le leader de la classe qui agit négativement, par exemple, peut amener des comportements négatifs (dire des vilains mots par exemple). Sans juger cette attitude comme positive ou négative, nous constatons que l'imitation participe à une certaine forme de socialisation. En effet, l'enfant en situation de handicap agit comme n'importe quel élève. Ce fait le rapproche du groupe classe, donc par ce biais, favorise son intégration.

❖ **L'école, pour apprendre à communiquer ?**

Dans ce dernier point, l'influence que peut avoir l'école sur la communication pour un enfant en situation de handicap est développée.

« Le fait d'être avec du monde, tout simplement, ça favorise la communication. »
Entretien n°2 (26.10.2012)

Pour les professionnels, le fait de côtoyer des adultes et d'autres enfants favorisent la communication. Le fait d'être immergé au sein de la réalité de la société permet des apprentissages pour cet outil important dans la socialisation.

« La communication est développée par le nombre de personnes qu'il peut côtoyer et avec qui il peut communiquer à l'école. A la maison il voit que quelques personnes, à l'école il en voit beaucoup plus. » Entretien n°1 (25.10.2012)

« Ils font beaucoup de progrès pour communiquer avec toutes ces interactions. »
Entretien n°6 (06.12.2012)

Comme présenté dans le point précédent, le fait de parler avec d'autres enfants permet également l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire. Il s'agit d'un constat intéressant pour mettre en lumière les facteurs positifs de l'intégration scolaire.

Pour certains professionnels, l'intégration au sein d'une classe régulière permet des apprentissages qui seraient inexistantes en institution par exemple. En effet, en classe, l'enfant est au milieu d'une vingtaine de camarades. Il doit donc user de stratégies pour s'imposer, communiquer et avancer ses idées au sein d'un groupe très large. Dans une classe institutionnalisée, le nombre d'élèves est considérablement réduit (environ quatre par classe) et moins de contraintes apparaissent.

« A l'école, ils sont noyés dans la masse. (...) En institution, ils sont que quatre élèves et ils ont une enseignante que pour eux qui est toujours là. A l'école il y a pleins d'élèves,

jusqu'à 25 même, et l'enfant doit développer des stratégies pour communiquer, pour se faire comprendre, etc. »

« Je pense que d'être noyé, au milieu de toutes ces personnes, ça l'aide à travailler son outil de communication. » Entretien n°5 (07.11.2012)

« Oui, ça aide à la communication dans le sens d'être en face de quelqu'un, de savoir comment je m'engage avec les autres... Comment je dois cerner la personne, comment je dois transmettre les messages, etc. » Entretien n°4 (02.11.2012)

Les constats de cette partie d'analyse mettent en lumière de nombreux propos intéressants. Le groupe de camarades est plus perçu comme un soutien aux enfants intégrés. Le fait d'être intégré et de participer aux activités semble être très positif pour l'enfant. Néanmoins, les atteintes qui découlent du handicap peuvent parfois freiner certaines participations des enfants. Il est également intéressant de noter que la confrontation aux autres (lors d'une intégration) aide à l'outil de communication.

5.5. Vérification des hypothèses

Nous arrivons à présent à la vérification des hypothèses de terrain au moyen d'une synthèse des principaux résultats obtenus après l'analyse des données.

5.5.1. Hypothèse 1

La première hypothèse s'est intéressée à la dimension personnelle de la socialisation. Les notions de jugement moral et d'adaptation ont donc été analysées.

La recherche aboutit aux constats suivants :

La scolarisation intégrée dans une classe régulière d'un enfant en situation améliorerait son jugement moral et son adaptation :

- ❖ Par la mise à l'écart en début d'année qui permet de travailler la connaissance morale.
- ❖ Par la confrontation avec des enfants n'appartenant pas au CPS.
- ❖ Par les réprimandes des enseignants.
- ❖ Par l'effet de groupe.
- ❖ Par le système d'évaluation non-traditionnel (pas un carnet de notes) qui permet de poser de nouveaux objectifs en fonction des comportements.
- ❖ Par le travail des professionnels.

Cette première hypothèse de terrain est donc confirmée. Néanmoins, notre propos doit être nuancé. En effet, il faut tenir compte des différents facteurs qui peuvent bloquer ces constats. Nous devons faire attention :

- ❖ Au niveau intellectuel de l'enfant.
- ❖ Au niveau trop élaboré du vocabulaire des camarades.
- ❖ Au handicap à proprement parler (importance de l'autisme).
- ❖ Au fait que l'école n'est pas le seul lieu de socialisation : grande importance de la famille (répartition des rôles) et de l'acceptation du handicap par cette présente famille.
- ❖ A l'âge auquel le diagnostic est posé ainsi que l'âge d'entrée dans un circuit spécialisé tel que le CPS.
- ❖ Au fait que, dans les plus petits degrés, les échanges semblent plus adaptés (plus de sagesse et moins grand écart de niveau entre les enfants).

5.5.2. Hypothèse 2

La deuxième hypothèse de terrain traitait de la dimension interpersonnelle de la socialisation, à savoir des notions de sociabilité et des habiletés sociales.

Notre recherche aboutit aux constats suivants :

La scolarisation intégrée d'un enfant en situation de handicap améliorerait sa sociabilité et ses habiletés sociales :

- ❖ Grâce aux confrontations (parfois difficiles) de l'enfant avec des enfants ordinaires.
- ❖ Par les imitations des camarades de classe de l'enfant intégré.
- ❖ Par l'effort de l'enseignant à « traiter » l'enfant tel qu'un élève comme un autre.

- ❖ Par l'investissement des enseignants à travailler les capacités de l'enfant dans des compétences telles que la sociabilité et les habiletés sociales (exemple : calendrier des humeurs).

La deuxième hypothèse de terrain est donc confirmée. Néanmoins, les résultats obtenus permettent de nuancer l'hypothèse en les complétant ou en les précisant. Nous devons faire attention :

- ❖ À la présence de certains handicaps : autisme (Asperger), hyperactivités.
- ❖ Au niveau intellectuel de l'enfant (si le retard mental est trop grand, les apprentissages sont plus difficiles).
- ❖ Au fait que l'école n'est pas seule dans ce processus ; ce n'est pas uniquement l'école qui favorise la socialisation de l'enfant : la famille et les activités extra-scolaires sont des dimensions qu'il faut réellement prendre en compte.

5.5.3. Hypothèse 3

La troisième hypothèse traitait de la dimension sociale de la socialisation. Les concepts de participation et de communication ont été développés dans notre analyse.

Notre recherche aboutit aux constats suivants :

La scolarisation intégrée d'un enfant en situation améliorerait sa participation et sa communication :

- ❖ Par l'utilisation du même matériel pour l'enfant en situation de handicap que pour les autres camarades de la classe.
- ❖ Si l'enfant a de l'intérêt pour un thème étudié en classe.
- ❖ Par la créativité et l'investissement des professionnels qui gravitent autour de l'enfant.
- ❖ En donnant un rôle particulier à l'enfant en situation de handicap.
- ❖ Par les contacts avec les autres camarades (les camarades favorisent).
- ❖ Par la motivation de l'enfant en situation de handicap.
- ❖ Grâce à la patience des camarades pour comprendre et décoder les messages de l'enfant.
- ❖ Par l'imitation.
- ❖ Par le fait d'être immergé au milieu de toutes ces personnes, afin de développer des stratégies de communication (exemple : calendrier des humeurs).

Cette troisième hypothèse de terrain peut donc être confirmée. Néanmoins, nous avons une nouvelle façon de l'appréhender. En effet, les résultats de la recherche permettent de compléter les hypothèses avec de nouveaux facteurs. Nous devons faire attention :

- ❖ Aux limites qui découlent du handicap (mobilité réduite, surdité, déficience visuelle, retard mental profond, etc.)
- ❖ Au fait que l'enfant n'est pas seul au sein de l'école et que l'ingéniosité, la créativité et l'investissement des professionnels jouent un rôle dans le développement des capacités de l'enfant.
- ❖ Au fait qu'une "simple" intégration n'est pas toujours suffisante et que la participation à des activités hors-scolaires favorise les capacités de l'enfant.
- ❖ Aux différences de fonctionnement de la société dans un village et dans une ville.
- ❖ Au fait qu'un enfant en situation de handicap a souvent besoin de l'enseignant spécialisé pour le soutenir.

Conclusions

6. Conclusions

6.1. Démarche

Le grand objectif de ma démarche était de comprendre dans quelle mesure le fait d'être intégré dans une classe régulière pouvait participer à la socialisation d'un enfant en situation de handicap. Dans cette courte partie, je vais faire un résumé de la démarche qui a permis d'éclairer mes interrogations.

Le sujet qui m'intéressait était la « socialisation » de l'enfant. Le premier élément important fut d'opérationnaliser ce concept en trois dimensions différentes : les dimensions personnelle, interpersonnelle puis sociale de la socialisation. J'ai décidé de procéder de la sorte afin d'avoir une vision globale de la socialisation partant d'une dimension propre à l'individu allant jusqu'à une dimension plus globale. Grâce à ce procédé, j'ai pu classer les notions théoriques par groupe de deux. Il me semble important d'expliquer cette manière de faire afin d'éclairer mes idées pour les entretiens. En effet, lors des rencontres avec les enseignants titulaires et enseignants spécialisés, j'ai d'abord abordé des notions propres aux enfants qu'ils accompagnaient. De cette manière, ils pouvaient échanger sur des éléments indépendants de l'environnement. Ce n'est qu'au troisième tableau de ma grille d'entretien que chaque professionnel a pu s'exprimer sur l'importance de l'environnement dans une intégration en classe régulière.

Il a été très intéressant pour moi de procéder ainsi afin de trier les informations recueillies au cours de mes entretiens. En effet, je ne tenais pas à mélanger des notions personnelles telles que le jugement moral avec des notions plus vastes et dépendantes de l'environnement comme la communication.

Cette manière de procéder m'a permis de faire des découvertes significatives (voir 6.5. Découvertes). En effet, je me suis rendu compte que la dimension sociale était un élément bien plus important que ce que j'avais pensé.

6.2. Bilan

Ce travail fut ma première expérience en tant que chercheur. Il me semble donc important et intéressant de développer cette partie qui permet une remise en question. Je développe ci-dessous, une autocritique personnelle puis, une autocritique concernant les choix méthodologique de cette recherche.

6.2.1. Autocritique personnelle

Tout au long de ce travail de mémoire, je me suis investi totalement pour réaliser une étude intéressante et complète. Malgré les moments difficiles, j'ai su rester sur la ligne directrice que je m'étais imposé et j'en suis satisfait. La collaboration et le lien professionnel avec mon directeur de TB a été un élément important pour moi. J'ai essayé d'être ponctuel et soigneux dans mon travail afin de présenter des choses cohérentes et intéressantes en collaboration avec mon directeur de mémoire.

J'ai essayé de rester le plus objectif et impartial possible dans la réalisation de mon étude et plus particulièrement dans mon analyse. Il s'agit de l'élément qui a été le plus complexe dans ce travail. En effet, le fait de citer des constats m'a poussé à poser un esprit critique. J'ai bien pris conscience que d'écrire mon avis dans une analyse telle que la mienne n'était pas adapté. J'ai donc essayé de

rester le plus neutre possible dans ma rédaction mais j'avoue avoir eu beaucoup de mal dans cet exercice.

Je tiens également à préciser un élément qui m'a surpris. J'ai remarqué, qu'en fin d'interview, après avoir coupé le micro d'enregistrement, de nombreux éléments très intéressants pouvaient être dits par les professionnels. J'avoue n'avoir pas été assez attentif sur certaines paroles dites juste avant mon départ. Il s'agit d'un élément auquel j'essayerai d'être attentif dans mes prochaines recherches.

Un élément fut stressant tout au long de mon travail de mémoire. En effet, comme expliqué dans les premiers paragraphes, je souhaite continuer mes études à l'Université de Fribourg en Pédagogie Curative. L'entrée académique étant planifiée à la mi-septembre (2013) il me fallait rendre mon Travail de Bachelor définitif au début août (au plus tard). Il en a résulté un stress supplémentaire dans l'élaboration de ce travail. De plus, ma formation à l'Hes-So s'est terminée par un stage de cinq mois à l'Institut Saint-Agnès. Les exigences du travail et les objectifs que je m'étais imposés durant cette formation pratique ont pris passablement de temps. Cela a considérablement influencé ma recherche. J'ai dû énormément planifier mon travail et effectuer le maximum des investigations avant ma période de formation pratique et l'exercice fut un succès.

6.2.2. Autocritique méthodologique

Population

Les huit entretiens réalisés avec les professionnels ont été les moments les plus captivants de mon travail. Le choix de cette population s'est révélé intéressant et utile. Néanmoins, je vois quelques limites dans cette population. J'ai constaté que chaque professionnel commençait la plupart de leur phrase par « ça dépend du handicap... ». J'ai remarqué que l'autisme était le handicap qui bloquait le plus dans les réponses. Avec du recul, j'avoue qu'il aurait été plus judicieux de limiter ma recherche à un ou deux types de handicap ou de ne prendre que des enfants avec troubles autistiques. De plus, j'ai constaté que les professionnels rencontrés avaient vécu, pour la plupart, de nombreuses intégrations différentes. Leurs réponses étaient donc influencées si ces derniers pensaient à une intégration qui s'est révélée positive ou négative. Je pense qu'il aurait été peut être intéressant de sélectionner un nombre réduit d'enfants, et de cibler le handicap, pour que les professionnels puissent se centrer sur cela dans leurs différentes réponses.

De plus, il aurait également été intéressant d'interroger les parents des enfants intégrés. En effet, par ce biais, j'aurais pu comprendre si la collaboration avec l'école était bonne d'une part et, d'autre part, si ces parents avaient constaté des progrès grâce à cette intégration. Néanmoins, une telle recherche, en plus des rencontres avec des professionnels, aurait nécessité un important investissement supplémentaire pour moi et aurait dépassé le cadre de ma question de recherche initiale. Il s'agit, certainement, d'une piste intéressante pour un futur travail de recherche.

Outil

Comme expliqué ci-dessus, les entretiens ont été les moments les plus passionnants de mon travail. La manière dont nous avons créé ce guide d'entretien avec mon directeur de mémoire fut très réussie. En effet, lors de chacune de mes rencontres je pouvais cocher à ma guise les réponses des professionnels. J'ai remarqué que certaines de leurs réponses se retrouvaient dans d'autres thèmes pas encore abordés durant l'entretien. Par le biais de mon guide, je pouvais toujours me retrouver afin de relancer la personne sur le sujet qui m'intéressait. Néanmoins, mon guide d'entretien s'est

révélé un peu trop détaillé. En effet, certains entretiens ont duré une heure et quinze minutes. J'étais très reconnaissant du temps accordé par les professionnels pour répondre aux questions, mais j'étais gêné du temps que cela pouvait parfois leur prendre. En avançant dans mes entretiens, j'ai remarqué que certaines questions pouvaient être écartées car elles étaient abordées par un autre biais.

Certaines questions étaient difficilement compréhensibles ou comprises, notamment celles concernant les habiletés sociales et l'outil de communication. Je pense, à présent, qu'il aurait été judicieux de clarifier certains termes avant de me lancer clairement dans les questions afin que les professionnels soient en adéquation avec le cadre théorique du travail.

Mon deuxième outil, la grille d'observation, m'a apporté de nombreuses précisions. Tout d'abord, je suis satisfait d'avoir pu, par ce biais, mettre un pied dans le vrai terrain de mon sujet. Il était important, pour moi, de voir concrètement la réalité d'une intégration en classe régulière avant de réaliser mon analyse. Les interactions des enfants en situation de handicap étaient très intéressantes. Je tiens également à préciser l'investissement et la gentillesse de chaque professionnel qui m'a accueilli. L'outil en soi était suffisamment précis pour l'observation de mes concepts. Néanmoins, je pense qu'il aurait été judicieux de réaliser ces observations avant même le développement de mon cadre théorique. En effet, j'ai cerné certains aspects qu'il aurait été intéressant de développer dans ma partie théorique. Je pense notamment à la notion d'effet de groupe et à l'importance de la sanction éducative.

Tout au long de la recherche de terrain, j'ai dû me remettre en question. Comme je l'ai dit, les outils de recueil de données ont dû se modifier en avançant dans mon travail. Il s'agit d'éléments auxquels je n'avais pas pensé au début de mes investigations. J'ai pu voir la réalité du terrain et l'importance de la remise en question dans ce monde du social. J'ai alors pris le temps nécessaire pour me réadapter et effectuer une recherche correcte et adaptée.

Hypothèses

Ce choix de travailler par trois hypothèses de terrain fut judicieux pour ma recherche. L'idée de couper par trois dimensions différentes englobant deux notions chacune s'est révélée très intéressante. En effet, j'ai pu cerner les concepts en tenant compte d'une dimension globale qui les regroupait. Pour les questions de mes entretiens, ce regroupement fut utile pour la compréhension des thèmes abordés.

En tout, j'ai sélectionné six concepts englobant la socialisation. Je suis conscient qu'il s'agissait d'une bonne manière de procéder pour ne pas trop m'écarter dans ma recherche. Néanmoins, je suis quelque peu frustré d'avoir écarté des concepts théoriques qui m'intéressaient également. Je pense notamment à la construction identitaire et au sujet de la valorisation des rôles sociaux. Il s'agit bien évidemment de concepts qui n'auraient pas pu être abordés directement dans mon analyse au vu du choix des trois dimensions : personnelle, interpersonnelle et sociale. Néanmoins, je suis un peu dérangé de ne pas l'avoir abordé avec les professionnels rencontrés. Heureusement pour moi, je suis parvenu à faire quelques liens avec ces concepts en abordant certains thèmes dans mon analyse.

6.3. Synthèse des objectifs

Pour dresser un bilan de mon travail, je fais un retour sur mes objectifs fixés en début de travail (Voir 1.3. Question et objectifs de recherche – Page 3). J'avais posé des objectifs sur trois

dimensions différentes : théoriques – pratiques – personnels (ou spécifiques). Je reprends, ci-dessous, l'ensemble de ces objectifs afin de faire un court bilan du présent travail.

Objectifs théoriques

- ❖ Comprendre la scolarisation d'enfants en situation de handicap et leurs objectifs
- ❖ Comprendre l'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap

J'ai pu me plonger dans le sujet de la scolarisation d'enfants en situation de handicap dès mes premiers pas dans le travail. En effet, j'ai rencontré deux personnes ressources connaissant très bien le sujet. Madame Claudine Moulin a pu mettre en lumière la scolarisation en institution. Madame Sonja Pillet, quant à elle, a mis l'accent sur l'intégration en classe régulière pour des enfants en situation de handicap. Mes recherches théoriques mais aussi la rencontre de ces deux personnes ont permis la compréhension du sujet. Je tiens à préciser l'importance qu'a tenu ma troisième personne ressource : Monsieur Christian Pierroz. En effet, il a pu, par son poste à la tête du CPS de Martigny, m'expliquer dans les détails les facettes de l'intégration régulière d'un enfant en situation de handicap.

- ❖ Connaître les facteurs de la socialisation

Ma recherche théorique a permis l'acquisition de connaissances sur le sujet de la socialisation. En effet, j'ai pu saisir que la socialisation est un concept qui englobe de nombreuses dimensions dont il faut tenir compte. J'ai donc pu développer des concepts tels que : le jugement moral, l'adaptation, la construction identitaire, la sociabilité, les habiletés sociales, la communication, la participation, etc. C'est grâce à mes recherches que je peux dire que ce présent objectif est atteint.

- ❖ Comprendre en quoi la socialisation est plus ou moins développée lors d'une intégration scolaire

Il s'agit bien là du sujet qui a guidé toute ma recherche de terrain. Par mes observations et mes interviews avec les professionnels, j'ai pu comprendre en quoi une intégration scolaire peut participer de la socialisation d'un enfant en situation de handicap.

- ❖ Connaître les différentes formes de handicap

Cet objectif a été atteint par ma recherche théorique. Le point 2.2 Handicap a été développé afin d'acquérir des connaissances sur le sujet du handicap. J'ai alors développé différentes dimensions du handicap tels que : la déficience intellectuelle, le PPH, l'autisme, l'historique du handicap, etc.

Objectifs pratiques

- ❖ Proposer des pistes d'intervention professionnelles relatives à la problématique étudiée

J'ai dressé des pistes d'intervention et pistes de recherche dans le dernier point de ce présent travail. J'ai également posé quelques liens avec le travail social dans les conclusions de ce mémoire.

- ❖ Connaître plus précisément la loi sur l'enseignement spécialisé

Lors de mes entretiens exploratoires, Madame Sonja Pillet et Monsieur Christian Pierroz ont clairement pu m'aider à atteindre cet objectif. En effet, ces personnes maîtrisent le sujet et ils ont pu m'éclairer. De plus, j'ai développé une courte partie traitant principalement de cette loi (Voir

2.1.4. Loi sur l'enseignement spécialisé – Page 8) et cela a également contribué à la validation de mon objectif.

- ❖ Sélectionner les bonnes personnes pour les entretiens

J'ai pu compter sur les conseils avisés de Monsieur Christian Pierroz pour le choix de mon panel d'entretiens et notamment pour les observations. En effet, les liens qu'il tisse avec les professionnels du milieu ont réellement facilité mes recherches de personnes. De plus, j'ai décidé d'opter pour un « double » échantillon. D'une part, j'ai rencontré des enseignants spécialisés et, d'autre part, interviewé des enseignants titulaires. Cette sélection s'est avérée intéressante pour mon analyse car ces deux métiers très proches, mais différents, renvoient à des visions diverses, mais complémentaires.

Objectifs spécifiques ou personnels

- ❖ Tenir un planning
- ❖ Planifier mes recherches, mes entretiens, mes analyses, ma formation pratique ainsi que la rédaction du Travail de Bachelor en donnant le maximum de moi-même pour chaque élément

La tâche n'a pas été facile. Je me suis fixé des objectifs ambitieux en début de travail. En effet, je souhaitais réaliser un Travail de Bachelor solide et intéressant tout en travaillant de manière efficace. J'ai décidé de mettre toutes les chances de mon côté pour parvenir à mes objectifs. Pour ce faire, dès le mois de juin 2012, je me suis plongé dans le cadre théorique afin de rapprocher les dates de recherche sur le terrain. J'ai voulu accélérer mon engagement, tout en réalisant des travaux cohérents, adaptés et propres, afin de réaliser le maximum du travail avant ma période de formation pratique. L'exercice fut un succès.

- ❖ Être capable de mener un entretien avec des personnes ressources ou des professionnels de la question

Mes deux premiers entretiens ont permis de nombreux réajustements pour la suite des interviews. Après m'être réadapté, j'ai réussi à gérer et à mener mes entretiens de manière relativement aisée. J'ai toujours agi dans le respect des personnes. Je n'ai jamais coupé la parole à un professionnel même si ce dernier déviait du sujet.

- ❖ Rechercher des livres et des articles de lois pouvant compléter ma recherche tout au long de mon travail
- ❖ Travailler mes compétences en tant que « chercheur »

Il s'agit du premier grand travail que je réalisais en tant que « chercheur ». L'exercice s'est révélé très intéressant. J'ai entrepris de nombreuses recherches autant sur Internet que dans diverses bibliothèques ou médiathèques. J'ai pu me référer à de nombreux ouvrages (voir 8.2. Sources) et articles afin de réaliser ce travail. Je suis satisfait des connaissances que mes recherches m'ont apportées.

6.4. Découvertes

En m'aventurant dans ce travail, j'ai découvert plusieurs aspects auxquels je n'avais jamais pensé. A présent, je comprends qu'en cherchant une réponse à ma question de départ, je dois tenir compte de nombreux paramètres. Je pense notamment à l'importance du niveau intellectuel, du handicap à

proprement parler, de la présence ou non de troubles autistiques, aux différences entre les petits et grands degrés ou encore aux activités extra-scolaires. Il s'agit de ma première grande découverte. Ci-dessous, je cite de manière brève les autres points qui se sont révélés très intéressants pour moi et auxquels je n'avais pas pensé en me lançant dans ce travail.

Tout d'abord, j'ai constaté, à plusieurs reprises, que les interactions entre les camarades de classe et l'enfant en situation de handicap pouvaient devenir de plus en plus difficiles avec les années. En effet, il a été démontré que l'écart ou la différence de niveau entre les enfants pouvait créer une distance relationnelle. Il s'agit d'un élément auquel je n'avais pas pensé et cela m'interroge. Si les contacts sont moins bons dans les grands degrés, comment la suite des relations se passera au cycle d'orientation ?

J'ai constaté que la pose de diagnostic et la détection précoce étaient des éléments très importants pour favoriser la future socialisation de l'enfant. Toujours dans le même ordre d'idées, j'ai constaté l'importance des relations entre les enfants dans les petits degrés. J'avoue n'avoir jamais pensé à ce genre d'éléments auparavant. Il a été avancé que l'acceptation du handicap par la famille, était un élément très important pour la socialisation de l'enfant mais aussi pour son développement en général.

Il a été également révélé que le simple fait d'être scolarisé dans une école régulière n'est pas suffisant pour favoriser la socialisation de l'enfant. En effet, d'autres éléments doivent accompagner l'enfant et lui permettre de réaliser ce processus de socialisation. Je pense, tout d'abord, à l'immense investissement que les professionnels mobilisent. J'ai constaté que leur travail était très important pour mettre en place la communication notamment puis pour être à l'aise au sein du groupe classe. L'enfant n'est donc pas seul dans son école. J'ai également constaté qu'en règle générale, les camarades favorisaient le bon développement de l'enfant. Je tiens aussi à mettre l'accent sur une autre découverte. Je pense à l'importance des activités extra-scolaires. Je n'avais pas imaginé l'importance de construire des liens hors de l'école comme facteur favorisant la socialisation. A présent, je comprends les raisons pour lesquelles les professionnels ont mis l'accent sur le « hors-scolaire » dans leurs réponses.

La grande découverte de mon analyse concerne les troubles autistiques d'un enfant en situation de handicap intégré dans une classe régulière. La présence ou non du spectre autistique chez l'enfant oriente considérablement les réponses de tous les professionnels. Je n'avais pas pensé que ce handicap précis bloquerait autant que ça mon analyse. Je comprends, dès à présent, que parler d'enfant « en situation de handicap » est peut-être trop large dans une analyse comme la mienne.

J'ai constaté la complexité de mon sujet en me lançant dans mes entretiens. En effet, les réponses des professionnels ont réellement montré que le simple fait d'être intégré dans une classe n'était pas suffisant pour la socialisation de l'enfant. J'ai découvert un sujet très vaste et très compliqué qui prend en compte les spécificités des enfants en situation de handicap mais également de nombreux autres facteurs : les camarades et leurs agissements, les enseignants et leurs investissements, la famille et leur acceptation du handicap ainsi qu'une grande complexité liée aux différences de handicaps dont chaque enfant est atteint.

6.5. Liens avec le Travail Social

Le présent travail de recherche amène quelques pistes d'action et idées pratiques. Les pistes avancées ci-dessous peuvent compléter ou renforcer les interventions des professionnels. Je

développe donc cette partie pour montrer l'intérêt des résultats pour le travail social avec le public étudié.

Tout d'abord, je commence par le lien avec les familles. J'ai compris l'importance de l'après-école dans ce processus de socialisation. Il serait donc important de sensibiliser les parents d'enfants en situation de handicap à ce phénomène. L'enseignant pourrait prendre du temps pour expliquer les différentes sociétés ou loisirs que l'enfant pourrait retrouver en dehors de ces heures de classe. Ce procédé permettrait une prise de conscience des parents et une éventuelle mise en place de contacts hors-école.

Il a été démontré également l'importance des petits degrés pour la socialisation de l'enfant. L'école devrait donc prendre une place de prévention pour les futurs parents et expliquer le phénomène aux familles. De plus, un système de prévention devrait être mis en place pour favoriser les diagnostics précoces. En effet, plus le handicap de l'enfant est décelé tôt, plus les chances d'accompagnement adapté seront posées tôt.

Toujours en lien avec l'importance des petits degrés, un autre élément, lié avec le travail social, apparaît. La mise en place de crèches accueillant des enfants en situation de handicap ainsi que des enfants dits ordinaires serait intéressant. En effet, les contacts dès le plus jeune âge favoriseraient les acquis pour la socialisation.

Ces propositions ne sont cependant pas sans poser un certain nombre de questions. Est-ce réellement le rôle de l'école de se charger de ces paramètres ? Est-ce le rôle d'une école de sensibiliser les parents aux activités extrascolaires ? Est-ce le rôle de l'école d'être une entité préventive pour les parents d'enfants en situation de handicap ?

Mon travail de recherche montre que l'école n'est pas le seul lieu de socialisation à envisager pour l'enfant. Mon travail montre également les manques pour les familles. Néanmoins, nous pensons que ces interventions auprès des parents n'est pas uniquement le rôle de l'école. Cette idée nous pousse à avancer la proposition suivante : intégrer un éducateur dans les écoles.

Je pense à l'utilité d'un éducateur dans l'école pour différentes raisons. Tout d'abord, la collaboration avec les parents peut déjà être difficile pour les enseignants. Cette proposition d'intégrer un éducateur pourrait décharger l'enseignant pour tout le côté préventif et la sensibilisation des parents. En effet, l'éducateur pourrait devenir une interface faisant le relais entre l'école et la famille. Sa position d'éducateur et non pas d'enseignant lui permettrait une distance professionnelle face aux parents. Puis, il pourrait également être la personne de référence pour les enfants si ces derniers ont des difficultés relationnelles.

Pour conclure cette partie, je souhaite apporter une courte explication des apports pour ma future pratique professionnelle dans le monde du social. Je me suis vraiment rendu compte, par ce travail, que le travail social n'est pas une science exacte. J'ai conscience que dans ce métier nous travaillons avec des êtres humains qui sont tous différents et que chaque problématique doit être identifiée indépendamment des autres. Je me suis également rendu compte que de nombreux questionnements alimentent le métier de travailleur social et qu'il est parfois difficile d'y répondre. Je pense qu'il est important, dans ce monde du social, de savoir avant tout se remettre en question et réorienter les interventions qui nous posent questions.

6.6. Pistes de recherche et nouveaux questionnements

Je développe, ci-dessous, de manière synthétique, quelques perspectives qui ressortent du présent travail. Il serait intéressant, pour de futures recherches :

- ❖ D'interroger les familles d'enfant en situation de handicap vivant une intégration par le CPS. Cette recherche permettrait de percevoir les améliorations dans la socialisation de l'enfant remarquées par les parents.
- ❖ D'interroger des professionnels ou des enfants eux-mêmes au sujet de leur intégration. Cette recherche, quant à elle, pourrait s'intéresser aux « bienfaits » qu'une intégration peut avoir sur les camarades d'un enfant en situation de handicap. Je pense à des éléments tels que la tolérance ou l'acceptation de la différence par ce contact avec un camarade différent.
- ❖ D'interviewer des professionnels sur le bien-fondé d'insérer un éducateur social au sein d'une école afin d'aider l'enseignant et plus particulièrement l'enfant en situation de handicap, pour la gestion des émotions, de la colère et des crises de violence. En effet, j'ai compris que les troubles du comportement violent sont un frein pour la cohésion au groupe donc, indirectement un frein pour la socialisation de l'enfant. Il serait donc intéressant de voir, en quoi un éducateur qualifié, pourrait amener un soutien aux professionnels et aux enfants en situation de handicap.
- ❖ J'ai découvert l'importance de l'âge d'une personne en situation de handicap dans son parcours de vie et ses interactions avec des camarades. J'ai remarqué que les grands degrés (environ 10 à 12 ans) devenaient plus difficiles que les plus petits degrés. J'imaginerai donc intéressant d'analyser les contacts sociaux d'un adolescent en situation de handicap à l'âge du cycle d'orientation. En effet, l'adolescence peut déjà être un moment difficile dans la vie d'un jeune sans difficulté particulière. Je me demande donc, pour une personne atteinte d'un handicap, comment ce passage à l'âge adulte se construit. Il serait intéressant d'interviewer des enseignants du cycle d'orientation afin d'observer les relations sociales et les dynamiques dans les interactions avec les autres jeunes.

Ce travail fut très enrichissant. J'ai appris sur la population étudiée et j'ai pu connaître un peu mieux ce milieu grâce à mon implication. Les résultats de la recherche ont montré bon nombre de nuances dans mes hypothèses. Puis, ces hypothèses ont pu éclairer ma question de départ. J'ai conscience que je n'ai avancé que de quelques pas dans ce vaste sujet de l'intégration scolaire et de la socialisation. Il reste encore tant de perspectives, de continuités et de développements possibles à ce travail.

De nouvelles interrogations s'offrent à moi aujourd'hui. En effet, les résultats de cette recherche amènent de nouveaux questionnements qu'il me semble intéressants de poser ici.

Une question difficile, mais certes légitime, a toujours occupé une partie de mon esprit face à certaines réponses de professionnels. Au vu des moqueries et autres contacts négatifs envers l'enfant en situation de handicap, il semble cohérent de réfléchir à l'essence même de l'intégration. En effet, est-ce vraiment un lieu adapté pour les enfants en situation de handicap ? Les progrès en termes de socialisation sont clairement positifs. Néanmoins, les camarades de classe peuvent être cruels devant certaines difficultés et il est important d'y penser quotidiennement. De plus, l'analyse montre les bienfaits d'une intégration grâce notamment à la responsabilisation des camarades dits

ordinaires. Néanmoins, est-ce vraiment le rôle d'un jeune enfant de s'occuper d'autres camarades en difficultés ?

Il existe des problèmes relationnels entre les enfants. Ce constat semble se solidifier dans les plus grands degrés. J'ai avancé l'utilité de l'intégration d'un éducateur social au sein d'un établissement scolaire. Sa formation permettrait peut-être d'atténuer certaines difficultés rencontrées dans le quotidien des élèves. Mais, est-ce que la présence d'un éducateur favoriserait réellement les relations ? Est-ce qu'un éducateur a sa place au sein d'une école primaire ? N'est-ce pas le rôle de l'enseignant d'être garant du bon climat au sein de sa classe ?

Comme il a été dit plusieurs fois, les grands degrés semblent être moins propices au bon déroulement de ce processus de socialisation chez un enfant. Il est intéressant de se demander, comment rendre ces grands degrés plus facilitateurs pour le processus de socialisation de l'enfant ?

Les contacts entre les enfants se passent de moins en moins bien avec l'âge. L'innocence de la petite enfance disparaît avec les années. La différence entre les élèves s'accroît considérablement avec le temps. Qu'en est-il des contacts après cette période d'années primaires ? Comment se passent les relations d'enfants en situation de handicap à l'adolescence ? Comment vit l'enfant différent face à toutes les autres difficultés que l'adolescence ou la scolarisation au cycle d'orientation amènent ?

Ces questionnements m'interpellent mais je ne trouve pas réellement de réponses dans le présent travail. A d'autres de prendre le relai et de poursuivre la réflexion !

Sources

7.Sources

7.1. Bibliographie

Association Francophone d'Aide aux personnes Handicapés Mentaux. (1997) *Le syndrome du Cri du Chat*. Bruxelles. Page 2.

ATKINSON RITA L., ATKINSON RICHARD C., SMITH EDWARD E., BEM DARYL J. (1994). *Introduction à la psychologie*. 3^e édition. Montréal : Les Editions de la Chenelière.

BAGHADLI A., BRISOT-DUBOIS J. (2011). *Entraînement aux habilités sociales appliqué à l'autisme*. Guide pour les intervenants. France : Elsevier Masson.

BARRY V. (2011). *Identifier les besoins d'apprentissage*. Fondements, méthodologie, études de situations. Paris : L'Harmattan. Savoir et Formation.

BLOCH, CHEMAMA, GALLO. LECONTE, LE NY, POSTEL, MOSCOVICI, REUCHLIN, VURPILOT. (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.

BOBAN I., HINZ A. (2009). *Inklusive Werte in allen Lebensbereichen realisieren. Gemeinsam leben* 17. Würzburg : Edition Bentheim.

CLET-BIETZ E., DUJARDIN P., LEFEVRE M., PERISSES D. (2010). *L'enfant autiste*. France : JLE (John Libbey Eurotext).

DESCHAMPTS-LATSCHA B., QUERE Y. (2010). *Apprendre malgré...le handicap ou la maladie*. Paris : Odile Jacob.

DSM-IV-TR. (2004). *Manuel de diagnostic et statistique des troubles mentaux*. Texte révisé. France : MASSON.

Dumas, J. E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. 3e édition. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

FUSTER P., JEANNE P. (2009). *La scolarisation des enfants en situation de handicap*. Paris : Berger-Levrault. Collection : LES INDISPENSABLES.

GUICHARD J., HUTEAU M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle*. 75 concepts clés. Paris : Dunod.

GUIDETTI M., TOURETTE C. (2010). *Handicap et développement psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin Editeur.

HINZ A., (2009). *Inclusive Education – inklusive Modelle in der Schnittstelle Schule und Beruf*. In: VBS (Hrsg.): *Teilhabe gestalten*. XXXIV. Kongress des VBS, 14. – 18. Juli 2008 in Hannover. Würzburg: Edition Bentheim.

HINZ A. (2009). *Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende??* Zeitschrift für Heilpädagogik 60.

LE PETIT Larousse ILLUSTRÉ 2002. (2001). Paris : Edition LAROUSSE.

LEVY C. (1970). *Les jeunes handicapés mentaux*. Résultat d'une enquête statistique sur leurs caractéristiques et leurs besoins et MORTALITE DES DEBILES PROFONDS par Louis Henry. Paris : Presse Universitaires de France.

LOCHMANN V. (2005). *Jeunes en situation de handicap, de l'école vers l'emploi*. Franc : Editions Fabert.

PIAGET J. (1988). *Psychologie et pédagogie*. Collection : Folio Essais, numéro 91. Paris : Gallimard.

Piaget J. INHELDER B. (2012). *La psychologie de l'enfant*. Collection Quadrige. Paris : Editeur Puf.

PIERRE N. (2002). *Pratique de l'Analyse Transactionnelles dans la classe. Avec des jeunes et dans les groupes*. France : ESF éditeur. Collection Pratique & enjeux pédagogiques.

POURTOIS J.P., DESMET H. (2004). *L'EDUCATION IMPLICITE*. Socialisation et individualisation. Paris : Presses Universitaires de France.

WOLFENBERGER, W. (1991). *La Valorisation des Rôles Sociaux: Introduction à un concept de référence pour l'organisation des services*. Genève: Editions des Deux Continents.

ZRIBI G., SARFATY J. (2000). *Construction de soi et handicap mental*. L'enfant et l'adulte dans leur environnement familial, social et institutionnel. Rennes : ENSP.

7.2. Sites Internet

- ❖ Alain Dupont. (Consulté le 1^{er} septembre 2012). « *Handicap et Participation Sociale* ». Le Site Internet « AD-Consultants » offre des prestations et développe des initiatives originales dans le domaine de l'intégration sociale au sens large.

<<http://www.ad-consultants.ch/les-articles/22-handicap-et-participation-sociale>>

- ❖ Association Suisse de Thérapie avec le cheval. (Consulté le 11.12.2012). Site Internet dédié à la thérapie avec le cheval : Equithérapie.

<<http://www.therapiecheval.ch/>>

- ❖ Chronologie. (Consulté le 10.12.2012). *La politique du handicap : Du Haut Moyen-Age au début du XIX^{ème} siècle*. Loi de 1975 et de 2005 (Partie Analyse).

<<http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-handicap/chronologie/>>

- ❖ Cofemer : Module Handicap (2006). (Consulté le 7 août 2012). « *La définition du handicap* ». Cofemer.fr (Collège français des enseignants universitaires de médecin physique et de réadaptation).

<<http://www.cofemer.fr/UserFiles/File/Ha2DefHandi.pdf>>

- ❖ Compétences Social. (Consulté mai 2012) « Tableau synthétique décrivant les grands domaines de compétences et les fonctions associés (Travail Social) ». *Educh.ch : Portail de la formation et du conseil socio-éducatif*.

<<http://www.educh.ch/refer.htm>>
- ❖ Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. (Consulté le 31.10.2012). *DECLARATION DE SALAMANQUE et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>>
- ❖ Enseigner autrement. (Consulté le 10.12.2012). *Prendre en compte les représentations des élèves*. Apprendre c'est modifier ses représentations. Réseau disciplinaire des sciences physiques : un environnement de travail collaboratif qui permet d'organiser les échanges entre les enseignants et favorise une dynamique de création de supports d'apprentissage multimédia.

<<http://www.physique.edunet.tn/national/pedago/didactique/contenu/page0020.htm>>
- ❖ La Castalie – Centre médico-éducatif. (Consulté le 8 août 2012). « *Organisation de La Castalie* ». LaCastalie.ch.

<<http://www.castalie.ch>>
- ❖ Laurent HECK. (Consulté le 06.09.2012). Parentalité, maternité et handicap : « *Invitation de passer d'une réflexion sur les représentations à une réflexion sur les comment* ». Association sans but lucratif : Entente Carolorégienne pour l'Intégration de la Personne handicapée (E.C.I.P.H.)

<<http://ententecarolo.be/dossier66c.html>>
- ❖ Le « dico » français pour les définitions. (Consulté le 18.02.2013). Site Internet englobant toutes les définitions.

<<http://lesdefinitions.fr/jugement-moral>>
- ❖ L'identité de la personne. (Consulté le 29 août 2012). « *L'IDENTITE DE LA PERSONNE* ». Article tiré de différents cours. Site Internet « *entraidesduc* ». Conseil et soutien dans le lien social, le social, le sanitaire social, l'éducation, etc. Consultation de divers articles concernant la socialisation et la construction identitaire.

<<http://entraideseduc.e-monsite.com/pages/cours/l-identite-et-la-personne.html>>
- ❖ Office des personnes handicapées du Québec. (Consulté le 1^{er} septembre 2012). « *La participation sociale des personnes handicapées au Québec : principaux constats* ». Forum national À parts égales, levons les obstacles (29 septembre 2006). Bibliothèques et Archives Nationales du Québec.

<<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48495>>

- ❖ Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (Consulté le 10 août 2012 et le 31 novembre 2012). « *Rapport mondial sur le handicap* ». Organisation mondiale de la Santé : who.int/fr. Puis consultation de la définition des déficiences intellectuelles.

<http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/fr/index.html>

<<http://www.euro.who.int/fr/what-we-do/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability>>
- ❖ Présidente du Grand Conseil : Monique Paccolat. (Consulté le 10 août 2012). « *Loi sur l'enseignement spécialisé* ». Vs.ch. (Site officiel du Canton du Valais).

<http://www.vs.ch/public/public_lois/fr/Pdf/411.3.pdf>
- ❖ Pascal Pansu. (Consulté le 30 août 2012). « *LE JUGEMENT MORAL CHEZ L'ENFANT* ». Site Internet concernant l'actualité en Psychopathologie. Extrait du cours de M. Pascal Pansu (tiré d'auteurs tels que : Piaget, Durkheim, Costanzo).

<<http://isabellesamyn.e-monsite.com/pages/psycho-soc-de-l-enfant/le-jugement-moral-chez-l-enfant.html>>
- ❖ Pauline Carignan. (Consulté le 30 août 2012). « *La socialisation de l'enfant* ». Tiré de la revue Petit à Petit, publication de l'Office des services de garde à l'enfance, novembre-décembre 1994, volume 13, numéro 4. Site Internet : yrub.com. Site Internet de Atrium qui regroupe des textes, des dossiers ou de simples pages ou résumés d'ouvrages ou recherches.

<<http://www.yrub.com/psycho/psyenssocialisation.htm>>
- ❖ Plaisance, Belmont, Vérillon, Scheider. (2007). (Consulté le 31.10.2012). *Intégration ou inclusion ?* Eléments pour contribuer au débat. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. N°37. 1^{er} trimestre 2007. Ecole pour tous : Réussir à l'école, l'accompagnement de tous les élèves.

<http://www.ecolepourtous.education.fr/fileadmin/pdf/INSHEA_Plaisance.pdf>
- ❖ Problème et soutien scolaire. (Consulté le 27.11.2012). *La violence entre les élèves et les enseignants*. (15 février 2011). Sclorama : Soutien Scolaire Mode d'Emploi.

<<http://www.sclorama.com/La-violence-entre-les-eleves-et.html>>
- ❖ Racine Brigitte. (Consulté le 28.11.2012). *Le besoin d'attention*. Ma famille, Ma réalité, Ma communauté : Conseils pour les enfants.

<<http://www.mamanpourlavie.com/sante/psycho/enfants/117-le-besoin-d-attention.thtml>>
- ❖ Réseau international sur le Processus de production du handicap. (Consulté le 17.09.2012). *Participation au 2^{ème} salon annuel de Montréal pour personnes à besoins spéciaux 2012*. RIPPH : pour mieux comprendre la différence, pour changer le monde.

<<http://www.ripph.qc.ca/>>
- ❖ Sermier Dessemontet. (2012). (Consulté le 31.10.2012). *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle*. Une étude comparative.

- ❖ THESE DE DOCTORAT : Rachel Sermier Dessemontet. Approuvée par la Faculté de Lettres par le Dr Gérard Bless et le Dr Diane Morin. Consultation en ligne de thèses de l'université de Fribourg : <http://ethesis.unifr.ch/>

<<http://ethesis.unifr.ch/theses/SermierR.pdf?file=SermierR.pdf>>

- ❖ Soutien Scolaire sur Internet. (Consulté le 06.09.2012). « *La socialisation vue comme un processus d'interaction sociale* ». Maxicours.com : La réussite pour tous : Soutien Scolaire sur Internet.

<<http://www.maxicours.com/soutien-scolaire/ses/1re-es/227480.html>>

- ❖ TECFA-Education et Technologie : L'intégration scolaire. (Consulté le 27 juillet 2012). « *L'intégration scolaire – Les classes intégrées* ». tecfa.unige.ch.

<<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVLibre/9899/mer004/ecole.htm>>

- ❖ Travail social – formation sociale – emploi social. (Consulté le 05.09.2012). « *La construction identitaire* ». « Edcspe.com » : Site Internet de soutien, d'accompagnement, d'insertion.

<<http://www.edcspe.com/dossiers/actualites-diverses/la-construction-identitaire.html>>

- ❖ Vermeulen Jérôme. (Consulté le 28.11.2012). *La punition – Quand, Comment, Pourquoi punir ?* Ensemble de ressources concernant le métier de psychologue et la psychologie en générale (en Belgique plus particulièrement).

<<http://www.lepsychologue.be/psychologie/punition.php>>

- ❖ Véronique Poutoux (Lundi 28 mars 2005). (Consulté le 9 août 2012). « *Handicapé, personne handicapée, personne en situation de handicap, élève aux besoins particuliers* ». ISP-Education ; ISP-Formation. Institut supérieur de pédagogie – Faculté d'Education. [Isp-formation.fr](http://isp-formation.fr).

<http://www.isp-formation.fr/article.php3?id_article=8>

7.3. Modules

- ❖ Monsieur Emmanuel Solioz. (2012). Module E8. La Sociabilité.

- Gessel, A. (1972). *L'enfant de 5 à 10 ans*. PUF : Paris
- Osterrieth, P. (1989). *Introduction à la psychologie de l'enfant*. PUF : Paris, 16^e édition
- Houde, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*. PUF : Paris.

- ❖ Monsieur Emmanuel Solioz. (2012). Module E8-2. Le retard mental – L'autisme.

- DSM-IV-TR. (2004). *Manuel de diagnostic et statistique des troubles mentaux*. Texte révisé. France : MASSON.

- Dumas, J. E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. 3e édition. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- ❖ Monsieur Jorge Pinho. (Février 2011). Module D2. Problème social – Etat social.
- ❖ Monsieur Pierre Margot-Cattin. (Avril 2011). Module D2. Handicap et ses représentations : Survol historique – Modélisation conceptuelle.
- ❖ Madame Sarah Dini. (Automne 2010). Module C4. Le développement cognitif de l'enfant.
- ❖ Monsieur Yves Lardon. (2012). Module OASIS. Théorie de l'attachement versus comportements problématiques. (4 décembre 2012)

7.4. Articles

- ❖ Apprentissage du conflit : Fiches pédagogique n°07. (Consulté le 28.11.2012). *Les moqueries, éduquer à la responsabilité*. Coordination française pour la décennie.
<<http://www.decennie.org/documents/educ/conflitFP07.pdf>>
- ❖ Cofemer. (2006). « *La définition du handicap* ». (Module Handicap – Evaluation – Réadaptation – Réparation médico-légale).
<<http://www.cofemer.fr/UserFiles/File/Ha2DefHandi.pdf>>
- ❖ Fougeyrollas, Noreau. (1997). GUIDE DE L'UTILISATEUR. Instrument des habitudes de vie et Instrument de mesure de la qualité de l'environnement. CQCIDIH.
<http://www.med.univ-rennes1.fr/sisrai/art/instrument_de_mesure4.html>
- ❖ Franck Jamet. (2003). « *De la Classification internationale du handicap (CIH) à la Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF)* » La nouvelle Revue de l'AIS. Numéro 22.
<http://www.ecolepourtous.education.fr/filadmin/pdf/INSHEA_Jamet.pdf>
- ❖ Gérard Bless. (2001). « *Résultat de la recherche sur l'intégration scolaire d'enfants handicapés* ».
- ❖ Louis Vaney. Séminaire européen : exposé : « Evaluation de la qualité des services à l'usage des dispositifs socio et médico-sociaux. » Octobre 2009, Sierre (CH).
<http://www.fovahm.ch/images/upload/telechargement/Presentation_Louis_Vaney.pdf>
- ❖ Ministère de l'Education sociale. (2008). *Scolariser les élèves handicapés*. Ministère de l'Education nationale. Direction générale de l'Enseignement scolaire. France : Corinne Paradas (édition).
<http://media.eduscol.education.fr/file/ASH/81/9/scolariser_eleves_handicapes_114819.pdf>

- ❖ Office fédéral de la statistique (OFS). (2006). Données sociales – Suisse. *Intégration et réseaux sociaux*. Déterminants de l'isolement social en Suisse. Neuchâtel : OFS.
- ❖ PASSERIEUX C. (2002). « *Ecole maternelle : La socialisation, un préalable ou une construction scolaire ?* ». "Des idées qui ont la vie dure" Article paru dans Dialogue n°108, France : GFEN.

<http://www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/docs/education_prioritaire/maternelle_e du/Passerieux_Maternelle.pdf>
- ❖ Plaisance, Belmont, Vérillon, Scheider. (2007). (Consulté le 31.10.2012). *Intégration ou inclusion ?* Eléments pour contribuer au débat. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. N°37. 1^{er} trimestre 2007. Ecole pour tous : Réussir à l'école, l'accompagnement de tous les élèves.

<http://www.ecolepourtous.education.fr/fileadmin/pdf/INSHEA_Plaisance.pdf>
- ❖ THOLLEMBECK J. (2010). *La famille, une instance de socialisation fondamentale pour l'enfant*. Analyse UFAPEC (Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique). Article n°26.10. Bruxelles.

<<http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2010/2610socialisationfamille.pdf>>
- ❖ U.D.A.F. (2001). *Relations famille-école : Comment sont-elles possibles ?* Réseau d'écoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents. Actes du séminaire du 14 novembre 2001 (Strasbourg : U.D.A.F. : Union Départementale des Associations Familiales)

<http://www.udaf67.com/rubrique/pub_infos/word/pdf/colloques/colloque6_Colloque_fam_ecole.pdf>

7.5. Support cinématographique

- ❖ CALESTREME N. (2011). *Autisme l'Espoir*. Des méthodes qui permettent à l'enfant de progresser. Regard inédit sur l'autisme. DVD. Editions Montparnasse : Mona Lisa Production.
- ❖ RARD P-M., DA SILVA M., MARET M. (2011). *A la rescousse de la terre*. Classe de 4P et 5P (22 élèves avec élèves du CPS intégrés). Spectacle – Théâtre de l'école. Charrat : Ecole primaire.

7.6. Sources terrain

- ❖ MOULIN C. (29 août 2012). Entretien exploratoire. Martigny.
- ❖ PILLET S. (13 septembre 2012). Entretien exploratoire. Martigny.
- ❖ PIERROZ C. (19 octobre 2012). Entretien exploratoire. Martigny.
- ❖ Observation 1. (15 novembre 2012). Ecole primaire Martigny-Bourg.
- ❖ Observation 2. (22 novembre 2012). Ecole primaire Martigny-Bourg.

- ❖ Observation 3. (22 novembre 2012). Ecole primaire Martigny-Ville.

7.7. Sources images

- ❖ *Figure 1 :*

Tableau : Déficience – Incapacité - Handicap

Des sciences du Langage à la pratique orthophonique : Quelle(s) approche(s) théorique(s) du signe pour décrire la pathologie du langage ?

<<http://afssemio.com/semio2007/spip.php?article2>>

- ❖ *Figure 2 :*

Système d'identification et de mesure des handicaps (SIMH)

Site Internet du professeur Claude Hamonet. Article : Culture et handicap : de l'infirmité à la déficience ou "le mépris du corps déformé".

<http://claud.hamonet.free.fr/fr/art_culture.htm>

Annexes

8. Annexes

| | | |
|------------|--|-----|
| Annexe A : | Pratique de l'intégration et de l'inclusion selon Hinz | 84 |
| Annexe B : | Tableau opérationnalisation | 85 |
| Annexe C : | Entretien Individuel | 88 |
| Annexe D : | Grilles d'observation classes | 94 |
| Annexe E : | Tableau de synthèse de données récoltées (exemple) | 100 |

Annexe A

Tableau¹² : Pratique de l'intégration et de l'inclusion selon Hinz (2002), p.359, traduction libre.

| Pratique de l'intégration | Pratique de l'inclusion |
|--|---|
| ❖ Insertion d'enfants avec des besoins spécifiques à l'école ordinaire | ❖ Vie et apprentissage de tous les enfants à l'école ordinaire |
| ❖ Système différencié selon le type de déficience | ❖ Un système commun pour tous |
| ❖ Théorie de deux groupes (enfants avec/sans handicap, avec/sans besoins spéciaux) | ❖ Une théorie du groupe hétérogène (plusieurs minorités et majorités) |
| ❖ Acceptation des enfants en situation de handicap par l'école | ❖ Modification de la vision que l'école a d'elle-même |
| ❖ Approche centrée sur l'individu | ❖ Approche systémique |
| ❖ Fixation sur la dimension administrative | ❖ Prise en compte de la dimension émotionnelle, sociale et pédagogique |
| ❖ Attribution de ressources aux individus en fonction de leur diagnostic | ❖ Attribution de ressources aux écoles |
| ❖ Soutien spécialisé pour les enfants en situation de handicap | ❖ Apprentissages communs et individualisés pour tous les élèves |
| ❖ Un programme scolaire individualisé pour quelques élèves | ❖ Un programme scolaire individualisé pour tous les élèves |
| ❖ L'enseignant spécialisé comme soutien à l'enfant ayant des besoins spécifiques | ❖ L'enseignant spécialisé comme soutien à l'enseignant, à la classe et aux écoles |
| (...) | |

12 <http://ethesis.unifr.ch/theses/SermierR.pdf?file=SermierR.pdf>

Annexe B

Tableau opérationnalisation

| <i>H.1.1</i> | <i>Concepts</i> | <i>Dimensions</i> | <i>Indicateurs : identifier...</i> | <i>Questions</i> |
|---|--------------------------|---|--|--|
| L'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap favoriserait son jugement moral et son adaptation | Le jugement moral | Jugement moral ❖ Compréhension des règles morales et des conventions sociales | Jugement moral <ul style="list-style-type: none"> la compréhension du mal ou du mauvais le jugement face à un acte (bon, mauvais) | L'enfant parvient-il à juger ses contacts avec ses camarades ? <ul style="list-style-type: none"> L'enfant parvient-il à identifier un acte comme bon ou mauvais ? L'enfant comprend-il la moquerie ? L'enfant peut-il souffrir de moquerie ? L'enfant comprend-il les interactions qui l'entourent ? |
| | L' adaptation | Adaptation ❖ Adapter dans le groupe et la société en général | Adaptation <ul style="list-style-type: none"> la participation de l'enfant (actif, passif) le lien avec l'adulte (crainte, confiance) la relation dans les interactions (aisance, gêne) le passage de l'"individuel" vers le groupe (retour volontaire, facile, poussé, difficile) le lien avec le voisinage (refus, acceptation) les conduites de l'enfant (liées aux exigences de notre culture, inadaptées) | L'enfant réagit-il de manière adaptée dans son école ? <ul style="list-style-type: none"> L'enfant est-il actif dans le groupe ? L'enfant a-t-il confiance en ses enseignants ? L'enfant est-il à l'aise et spontané dans les interactions ? L'enfant revient-il par lui-même vers le groupe ? L'enfant se comporte-t-il telles que les exigences de notre culture l'indiquent ? (ne pas se déshabiller) |

| H.1.2 | Concepts | Dimensions | Indicateurs : identifier... | Questions |
|---|-------------------------------|--|--|---|
| L'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap améliorerait sa sociabilité et ses habiletés sociales | La sociabilité | Sociabilité <ul style="list-style-type: none"> ❖ Personne sociable ❖ S'adapter au groupe | Sociabilité <ul style="list-style-type: none"> • les relations humaines • le lien avec les camarades (respect, conscience de leurs qualités) • la coopération, se mettre à la place d'autrui | L'enfant est-il sociable ? <ul style="list-style-type: none"> ○ L'enfant respecte-t-il ses camarades ? ○ L'enfant accepte-t-il les règles données par l'adulte ou imposées par une activité ? ○ L'enfant entretient-il de bonnes relations avec ses camarades ? |
| | Les habiletés sociales | Habiletés sociales <ul style="list-style-type: none"> ❖ Comprendre les messages et signes de son entourage | Habiletés sociales <ul style="list-style-type: none"> • la manière d'interagir • la manière de réagir face aux camarades (situations difficiles, tristesse) | L'enfant agit-il correctement dans les relations ? <ul style="list-style-type: none"> ○ L'enfant comprend-il les signes de tristesse, de fatigue, etc. de ses camarades ? ○ L'enfant réagit-il de façon adaptée dans des situations difficiles pour un camarade ? ○ L'enfant intègre-t-il les règles imposées par le système scolaire ? |

| H.1.3 | Concepts | Dimensions | Indicateurs : identifier... | Questions |
|---|-------------------------|--|---|---|
| L'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap favoriserait la communication et la participation | La participation | Participation ❖ Réalisation des habitudes de vie ou des rôles sociaux | Participation <ul style="list-style-type: none"> la relation à l'autre (réciproque, difficile) les liens et relations (existence d'un réseau, individuel) l'environnement (facilitateur ou obstacles) la relation dans le groupe (tenir un rôle positif, invisible) | L'enfant participe-t-il autant que ses camarades ? <ul style="list-style-type: none"> L'enfant réalise-t-il pleinement des activités telles que les loisirs, les parcours à l'école seul, etc. ? L'enfant a-t-il un groupe vers lequel il a l'habitude d'aller ? Les camarades de l'enfant facilitent-ils l'intégration au groupe de l'enfant ? L'enfant tient-il un rôle particulier au sein du groupe ou de l'école ? |
| | La communication | Communication ❖ Instrument important dans la prise de contact et le processus de socialisation | Communication <ul style="list-style-type: none"> l'interaction avec les camarades (parler, écouter, crier) la compréhension dans les relations la communication (intégrée, utile, incompréhensible) | L'enfant parvient-il à communiquer ? <ul style="list-style-type: none"> L'enfant va-t-il vers le groupe pour commencer une discussion ? L'enfant comprend-il les dialogues de ses camarades ? Les camarades comprennent-ils le langage de l'enfant ? |

Annexe C

Entretien Individuel

A. Lettre explicative

Je suis en troisième année au sein de l'Hes-So Valais. Afin d'obtenir mon bachelor en Travail Social (orientation Education), je réalise un Travail de mémoire sur la socialisation des enfants en situation de handicap intégrés dans des classes régulières.

Je m'adresse donc à vous pour répondre à quelques questions concernant un enfant que vous rencontrez dans vos journées de travail.

Je vous remercie d'avance pour le temps que vous m'accordez pour cette rencontre.

Avant de débiter notre entretien, je vous donne quelques précisions supplémentaires :

- L'entretien restera confidentiel.
- Les données recueillies lors de cet entretien seront uniquement utilisées pour répondre aux questions de ma recherche. Je les détruirai une fois mon Travail de Bachelor terminé.
- Vous pouvez, si vous le souhaitez, refuser de répondre à certaines questions ou décider d'arrêter notre entretien.

Afin de faciliter mon analyse des données, je tiens à vous enregistrer durant notre rencontre. Je vous demande donc votre accord signé pour enregistrer vos réponses.

Le soussigné atteste avoir été informé de l'objet de ma recherche et accepte de prendre part au présent entretien.

Entretien n° :

Nom, Prénom :

Date :

Signature :

B. Grille d'entretien*Pose du contexte*

| | OK | ? | / |
|---|----|---|---|
| A. Votre formation ? Depuis combien de temps exercez-vous ? | | | |
| B. Dans quel établissement ou école travaillez-vous? Est-ce que votre établissement met en place des choses particulières pour l'intégration des enfants en situation de handicap ? | | | |

Questions larges

| | OK | ? | / |
|--|----|---|---|
| <p>C. Partant de votre expérience, quels sont les avantages et inconvénients (ou difficultés) dans une intégration en classe régulière ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour l'enfant en situation de handicap - Pour la classe - Autres (famille, enseignants, etc.) <p>D. En complément, quels principaux facteurs peuvent favoriser ou freiner (empêcher) l'intégration en classe régulière ? Facteurs liés</p> <ul style="list-style-type: none"> - À l'enfant ? - À la classe ? - À la famille ? - À l'environnement ? - Autres ? | | | |

H 1.1 : L'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap favoriserait son jugement moral et son adaptation (adaptation au groupe, comportement adaptatif).

| <u>Dimension personnelle</u> : 1. Jugement moral | OK | ? | / |
|--|-----------|----------|----------|
| 1. Comment se passent les contacts avec les camarades ? 1.1. L'enfant arrive-t-il à juger ses contacts ? 1.2. Arrive-t-il à identifier un contact comme bon ou mauvais pour lui ? 1.3. Arrive-t-il à identifier un acte (propre à lui ou à autrui) comme bon ou mauvais ? 1.4. Comprend-il les interactions qui l'entourent ? | | | |
| 2. Existe-t-il de la moquerie envers l'enfant ? 2.1. L'enfant comprend-il la moquerie ? 2.2. Peut-il en souffrir ? 2.3. Est-ce qu'il peut en parler ? 2.4. Est-ce que l'enfant sait se défendre face à la moquerie ? Comment cela se manifeste-t-il ? 2.5. L'enfant est-il capable de se moquer de ses camarades ? Peut-être quelques exemples ? | | | |
| <u>Dimension personnelle</u> : 2. Adaptation | OK | ? | / |
| 1. Comment jugez-vous la capacité d'adaptation en classe régulière des enfants avec handicap ? 1.1. L'enfant réagit-il de manière adaptée face à ses camarades ? 1.2. Comment se comporte l'enfant dans le groupe ? Est-il en retrait ? Actif ? Passif ? 1.3. Les interactions se passent comment ? Il est à l'aise ? Spontané ? 1.4. Comment se passe le passage de l'individuel vers le groupe ? Revient-il par lui-même vers le groupe ? Faut-il le pousser ? Après l'avoir poussé, l'interaction se passe-t-elle bien ? 1.5. Se comporte-t-il de manière adaptée (telles que les exigences de la culture le demande) ? (ne pas se déshabiller, taper, etc.) | | | |
| 2. Comment la relation à l'adulte se passe-t-elle ? 2.1. L'enfant a-t-il confiance en ses enseignants ? 2.2. Est-ce qu'il peut se confier à l'adulte ? 2.3. L'enfant sent-il qu'il peut avoir le soutien de quelqu'un ? | | | |

H1.2 : L'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap améliorerait sa sociabilité et ses habiletés sociales.

| | | | |
|--|----|---|---|
| <p><u>Dimension interpersonnelle : 1. Sociabilité</u> Le terme de sociabilité fait ressortir la qualité d'une personne sociable ou encore le caractère qui manifeste la faculté d'entretenir de bonnes relations. Il s'agit de l' « adaptation à un groupe ; intégration par l'enfant et par l'adolescent des conduites sociales. »</p> | OK | ? | / |
| <p>1. Comment se passe l'intégration de l'enfant, du point de vue de la sociabilité ? J'ai lu qu'une intégration pouvait favoriser la sociabilité de l'enfant...qu'en pensez-vous ? Avez-vous des exemples ? 1.1. L'enfant peut-il être considéré comme sociable ?</p> | | | |
| <p>2. Comment se passe le respect lors d'une intégration ? 2.1. L'enfant respecte-t-il ses camarades ? (et vice versa) 2.2. L'enfant accepte-t-il les règles données par l'adulte ou imposées par une activité ? 2.3. Comment se passent donc en règle générale les relations ? Quelques exemples ?</p> | | | |
| <p><u>Dimension interpersonnelle : 2. Habiletés sociales</u> Habiletés sociales : comprendre les comportements verbaux et non verbaux résultant de processus (cognitifs, affectifs) permettant de s'adapter à l'environnement.</p> | OK | ? | / |
| <p>1. Selon vous, dans quelle mesure l'intégration en classe régulière favorise-t-elle le développement des habiletés sociales de l'enfant avec handicap ? 1.1. L'enfant sait-il agir de manière adaptée dans les relations difficiles ? (pour autres camarades) 1.2. L'enfant comprend-il les signes de tristesse, de fatigue, etc. de ses camarades ? 1.3. L'enfant intègre-t-il les règles imposées par le système scolaire ? Quelques exemples ?</p> | | | |

H1.3 : L'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap favoriserait la communication et la participation.

| <u>Dimension sociale</u> : 1. Participation | OK | ? | / |
|--|-----------|----------|----------|
| <p>1. Que pouvez-vous dire de la participation de l'enfant intégré ?</p> <p>1.1. Qu'est-ce qui peut influencer (positivement/négativement) la participation de l'enfant intégré ?</p> <p>1.2. L'enfant participe-t-il autant que ses camarades ?</p> <p>1.3. L'enfant réalise-t-il pleinement des activités telles que les loisirs, les parcours à l'école seul, etc. ?</p> <p>1.4. L'enfant a-t-il un groupe vers lequel il a l'habitude d'aller ?</p> <p>1.5. Les camarades de l'enfant facilitent-ils l'intégration au groupe de l'enfant ?</p> <p>1.6. L'enfant tient-il un rôle particulier au sein du groupe ou de l'école ?</p> | | | |

| <u>Dimension sociale</u> : 2. Communication | OK | ? | / |
|---|-----------|----------|----------|
| <p>1. La communication est un élément très important pour une bonne intégration. Comment cela se passe ?</p> <p>1.1. Qu'en est-il de l'influence de l'intégration sur la capacité de communication de l'enfant intégré ?</p> <p>1.2. L'enfant parvient-il à communiquer ?</p> <p>1.3. L'enfant va-t-il vers le groupe pour commencer une discussion ?</p> <p>1.4. L'enfant comprend-il les dialogues de ses camarades ?</p> <p>1.5. Les camarades comprennent-ils le langage de l'enfant ?</p> <p>1.6. Qu'en est-il de l'incidence de l'intégration sur cet outil qu'est la communication ?</p> | | | |

Divers

| | ok | ? | / |
|--|----|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - En fin de compte, d'après vous, la scolarisation intégrée d'un enfant en situation de handicap peut-elle participer ou favoriser la socialisation de ce dernier ? - Explication... - Y'a-t-il des choses mises en place dans votre école, classe, etc. pour améliorer l'intégration ou la socialisation de l'enfant ? - Y'aurait-il quelque chose à changer ou améliorer d'après vous ? | | | |

Suppléments

| | ok | ? | / |
|---|----|---|---|
| <p>E. Quelque chose à rajouter ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relations avec camarades - Enfant en général - Interactions - Adultes - Familles - Etc. | | | |

Remerciements

Un grand merci pour le temps que vous m'avez accordé, etc.

C. Ambiance générale et remarques

Noter, ci-dessous, mes impressions générales concernant cet entretien. Ambiance, sentiment, points positifs, points négatifs, etc.

Annexe D

Grilles d'observations classes

- ❖ ***Observations ouvertes***
- ❖ ***Cocher la troisième colonne « vu » si objet observé***
- ❖ ***Remplir à la main (dans une observation ouverte) la quatrième colonne***
- ❖ ***Page 5 : Remplir remarques générales de l'observation (rapidement après l'observation)***

| <i>Informations Observations</i> | |
|----------------------------------|--|
| Date | |
| Ecole | |
| Classe | |
| Titulaire | |
| CPS | |
| Enfant | |

Hypothèse 1.1 : Dimension Personnelle : Jugement moral - Adaptation

| Concepts | Indicateur : Identifier... | vu | Remarques |
|-----------------------|---|----|-----------|
| Jugement moral | ❖ Compréhension du mal ou du mauvais | | |
| | ❖ Jugement face à un acte | | |
| | ❖ Moquerie (vivre, comprendre) | | |
| | ❖ Autres | | |
| | | | |
| Adaptation | ❖ Participation (actif, passif) | | |
| | ❖ Lien avec l'adulte (crainte, confiance) | | |
| | ❖ Relation dans les interactions (aisance, gêne) | | |
| | ❖ Passage du individuel vers le groupe (retour volontaire, facile, poussé, difficile) | | |
| | ❖ Lien avec voisinage (refus, acceptation) | | |
| | ❖ Conduites générales de l'enfant (liées exigences de notre culture) | | |

Hypothèse 1.2 : Dimension Interpersonnelle : Sociabilité – Habiletés sociales

| Concepts | Indicateur : Identifier... | vu | Remarques |
|---------------------------|---|----|-----------|
| Sociabilité | ❖ Relations humaines (sociable, s'adapter au groupe) | | |
| | ❖ Lien avec camarades (respect conscience de leurs qualités) | | |
| | ❖ Accepte règle données pas adulte | | |
| | ❖ Coopération, sa mettre à la place d'autrui | | |
| | | | |
| Habiletés sociales | ❖ Manière d'interagir | | |
| | ❖ Comprend les messages et signes de son entourage | | |
| | ❖ Manière de réagir dans situations difficiles | | |
| | ❖ Intégrer règles du système scolaire | | |

Hypothèse 1.3 : Dimension Sociale : Participation - Communication

| Concepts | Indicateur : Identifier... | vu | Remarques |
|--------------------|--|----|-----------|
| <i>Participat°</i> | ❖ Habitudes de vie ? | | |
| | ❖ Relation à l'autre (réciproque, difficile) | | |
| | ❖ Liens et relations : existence d'un réseau, individuel | | |
| | ❖ Relation dans le groupe (tenir un rôle positif, invisible) | | |
| | ❖ L'environnement (groupe : facilitateur, obstacle) | | |
| | | | |
| <i>Communica°</i> | ❖ Interaction avec camarade : crier, parler, écouter, etc. | | |
| | ❖ Compréhension (enfant et camarades) | | |
| | ❖ Communication compréhensible, intégrée, utile | | |
| | ❖ Aller vers le groupe pour débiter discussion | | |

| Remarques – Résumé de l'observation | | | |
|--|-------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| Remarques enfant observé | Remarques groupe | Remarques enseignant(s) | Remarques générales |
| | | | |

A remplir directement après l'observation

Annexe E

Tableau de synthèse de données récoltées (exemple)

| Entretien n° 5 : 02.11.2012 | |
|--|---|
| Avantages ↑ d'une intégration en classe régulière | ↑ Avec enfants de leur âge Pas uniquement avec enfants avec difficultés Voir la vie de tous les jours avec enfants qui parlent bien français Voir la réalité du monde ↑ Imitation → bcp de progrès Faire partie de la classe ↑ Petits degrés → moins peur de la différence ; bcp de socialisation pour tous les enfants Visibilité : + tolérant |
| Inconvénients ↓ d'une intégration en classe régulière | ↓ grands degrés → + grand écart de compétences ↓ si pas visibilité : incompréhension ; méchanceté |
| Favorisation pour l'intégration | Enseignant titulaire pour intégration Collaboration titulaire et prof CPS Heures à disposition pour l'intégration : bcp d'enseignant spé Autres professionnels (logo, psychomotricien, etc.) Activités extrascolaires (aller au magasin, etc.) → pas que du scolaire 1/semaine avec enfants du CPS ensemble |
| Frein pour l'intégration | Enseignant titulaire réticent |
| Jugement moral | |
| Contacts avec camarades : NEGATIF ↓ | ↓ grands degrés un peu + difficile ↓ traits autistiques |
| Contacts avec camarades : POSITIF ↑ | ↑ petits degrés ↑ donner la main aux camarades sans donner l'impulsion Se mettre en rond avec les autres → OK → très heureux → faire partie du groupe |
| Compréhension des contacts | ↑ enfant allé vers les autres car sentait qu'il pouvait créer des liens Chaque enfant (autiste ou non) sent le lien qu'il peut créer avec les autres |

| | |
|--|---|
| | !! Ils comprennent la méchanceté !! + difficile de comprendre si méchanceté avec vocabulaire difficile |
| Moquerie | / Pas de moquerie car bien expliqué au début → ils intègrent vite L'enfant intégré ne se moque pas |
| Adaptation | |
| Adaptation dans la classe | ↑ un travail sur plusieurs années ! ↑ si diagnostic posé tôt et reconnaissance (acceptation) des parents → placer tôt CPS ! Enfantine : bcp de travail pour socialisation et adaptation ↓ si retard léger et pas "reconnu" des parents → placement en 2ème primaire (tard → perd apprentissages des petits degrés pour adaptation) |
| L'enfant et le groupe : adaptation | Actif ↑ Traits autistiques : ira pas par lui-même vers le groupe, mais une fois pousser → OK Dépend du handicap, mais normalement positif ! Traits autistiques : se rouler par terre, se mordre (pas lié aux exigences de la culture) → objectifs fixés pour travailler ça → si ↓ : isolement - apprentissages |
| Relation à l' adulte | ↑ Dépend handicap : retard léger (6h/sem) : essaie max autonomie (donc CPS s'efface) Grands degrés : bcp besoin de l'adulte → programme bcp + à adapter (écart du niveau plus gros en grandissant) Handicap lourd : bcp CPS (référente) ↑ Se confier – Confiance |
| Sociabilité | |
| L'enfant intégré : sociable ? | ↑ Intégration : aide à la sociabilité But de l'intégration : le rendre le + sociable possible Traits autistiques : objectif principal (apprentissage) |
| Le respect dans une intégration | ↑ si handicap visible ↑ petits degrés (pas notion de la différence) |

| | |
|--|--|
| Compréhension des règles | <p>↑ Ça se met en place (apprentissages) OK Comprend règles : expliquer et apprentissages OK (comme chaque enfant) Règles de comportements pour école → travailler une, deux règles pour arriver un jour aux 10 règles</p> |
| Habiletés sociales | |
| Habiletés sociales – Savoir réagir | <p>↓ traits autistiques Retard léger ↑ → appel maitresse si bobo</p> |
| Participation | |
| La participation de l'enfant | <p>~ participe pas à 100% car sinon pas au CPS ↑ retard léger → bcp avec la classe (même matériel) ↑ chant, piscine, gym, environnement, etc. ↑ si même matériel enfant-classe (adapter) ↑ bcp de débrouille pour venir seul à l'école</p> |
| Loisirs ? | <p>↑ cheval ~ loisir, thérapie ? Importance de la famille (difficile ou pas d'accepter que l'enfant soit à l'extérieur, dans un club) ↓ sport : enfant en général rigide, pas à l'aise avec leur corps, etc. ↓ musique : trop difficile</p> |
| Le groupe et l'enfant | <p>↑ Camarades impliquaient On ne voit pas d'invitation aux anniversaires (peut-être hors de la classe ?)</p> |
| Communication | |
| L'intégration = influence pour l'outil de communication | <p>↑ Noyé dans la masse <u>Institution</u> : une prof – 4 élèves → facile</p> |

| | |
|---------------------------------|---|
| | <p>à communiquer sans peine</p> <p><u>Ecole</u> : une prof – 20 élèves → + difficile : donc, trouver des stratégies pour communiquer → apprentissages → meilleure communication OK</p> <p>→ Être intégré dans une école permet de travailler son outil de communication !</p> |
| Communication ? | <p>↑</p> <p>Professionnel : donner outils pour encore mieux communiquer → OK</p> <p>La plupart peut aller vers les autres pour entamer une discussion ↑</p> <p>↓</p> |
| Compréhension | <p>~</p> <p>↓</p> <p>Plus difficile grand dialogue : bcp de gens en même temps, difficile à tout suivre</p> <p>L'enfant arrive à être compris</p> |
| | |
| Autres | ↑ |
| Améliorations ? | <p>Stagiaires → difficile sans expérience, d'être à 100% avec enfants → + de moyens pour enseignantes spé.</p> |
| Ma question de recherche | « <i>Oui, je suis assez convaincu... D'après moi, oui, vraiment !</i> » |
| Remarques - Répétition | <p>↑ activités extrascolaires, Martigny : très ouvert pour l'intégration (bcp de choses en place)</p> |