



Haute école pédagogique
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Master of Arts et Diplôme d'enseignement spécialisé

Perceptions des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'égard de leur expérience de l'intégration

Mémoire professionnel

Travail de **Mégane Widmer**

Sous la direction de Valérie Benoit

Membres du jury Patrick Bonvin
Annik Skrivan

Lausanne, juin 2020

Remerciements :

Tout d'abord, je tiens à adresser mes sincères remerciements à Madame Valérie Benoit pour ses précieux conseils et soutiens qui m'ont permis de mener à bien ce travail. Grâce à nos échanges, j'ai pu dépasser les obstacles rencontrés au cours de l'élaboration de ce mémoire et vos encouragements m'ont amenée à persévérer et arriver au bout de ce long travail.

Je remercie également la direction de mon établissement, les parents et les élèves qui m'ont donné leur accord pour effectuer les entretiens. Je les remercie chaleureusement pour la confiance qu'ils m'ont témoignée.

Enfin, je remercie Madame Annik Skrivan et Monsieur Patrick Bonvin qui ont accepté de lire mon travail et d'apporter leur regard sur cette thématique importante à mes yeux.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCTION | 5 |
| 2. CADRE THEORIQUE | 7 |
| 2.1. CONTEXTE..... | 7 |
| 2.2. INTEGRATION VERSUS INCLUSION | 9 |
| 2.3. UNE VISEE INCLUSIVE : LE CONCEPT 360° | 14 |
| 2.4. ÉLÈVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS..... | 16 |
| 2.5. ÉTAT DE LA RECHERCHE | 20 |
| 2.5.1. L'IMPORTANCE DE DONNER LA PAROLE AUX ELEVES..... | 21 |
| 2.5.2. PERCEPTIONS VARIABLES..... | 23 |
| 2.5.2.1. VARIABLES PROPRES A L'ELEVE | 24 |
| 2.5.2.2. L'ATTITUDE DE L'ENSEIGNANT..... | 26 |
| 2.5.2.3. LE FACTEUR ENVIRONNEMENTAL | 29 |
| 2.5.2.4. LE FACTEUR ACADEMIQUE..... | 29 |
| 2.5.2.5. LE FACTEUR SOCIAL | 31 |
| 2.5.2.5.1. ASPECTS POSITIFS | 31 |
| 2.5.2.5.2. ASPECTS NEGATIFS..... | 33 |
| 2.5.2.6. LA MISE EN PLACE DE L'INCLUSION DANS LES ETABLISSEMENTS..... | 35 |
| 3. QUESTIONS DE RECHERCHE..... | 37 |
| 4. METHODE | 39 |
| 4.1. METHODE DE RECUEIL DES DONNEES | 39 |
| 4.1.1. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNEES : LE CANEVAS D'ENTRETIEN..... | 40 |
| 4.2. PARTICIPANTS..... | 41 |
| 4.3. PROCEDURE | 44 |
| 4.3.1. ACCES AUX DONNEES..... | 44 |
| 4.3.2. ASPECTS ORGANISATIONNELS ET STRUCTURELS..... | 45 |
| 4.4. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES..... | 46 |

| | |
|---|-----------|
| 5. RESULTATS ET DISCUSSION | 48 |
| 5.1. PERCEPTIONS GENERALES | 48 |
| 5.2. EN CLASSE OU HORS CLASSE ?..... | 49 |
| 5.3. PERCEPTIONS DU TRAVAIL DONNE EN CLASSE | 51 |
| 5.4. PERCEPTIONS DES RESSOURCES | 52 |
| 5.4.1. RESSOURCES MATERIELLES | 52 |
| 5.4.2. LES ENSEIGNANTS : UNE RESSOURCE NON SYSTEMATIQUE..... | 53 |
| 5.4.3. LES PAIRS : UNE RESSOURCE VARIABLE..... | 56 |
| 5.5. ASPECT SOCIAL..... | 57 |
| 5.6. ANALYSE PAR ELEVE..... | 60 |
| 5.6.1. NARC..... | 60 |
| 5.6.2. OTTOMOTO | 60 |
| 5.6.3. NICOLAS | 61 |
| 5.6.4. NADIA | 62 |
| 5.6.5. CELINE | 62 |
| 5.6.6. MARIE..... | 64 |
| 5.6.7. LISANDRO | 65 |
| 5.7. ANALYSE SELON LES VARIABLES PROPRES A L'ELEVE..... | 66 |
| 5.8. ANALYSE SELON LA MISE EN PLACE DE L'INCLUSION DANS L'ETABLISSEMENT..... | 70 |
| 5.9. SYNTHESE DES RESULTATS ET REPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE | 70 |
| 6. CONCLUSION | 75 |
| 7. BIBLIOGRAPHIE | 79 |
| 8. ANNEXES | 88 |
| ANNEXE I : CANEVAS QUESTIONS D'ENTRETIEN | 89 |
| ANNEXE II : LETTRE A LA DIRECTION..... | 93 |
| ANNEXE III : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT | 94 |
| ANNEXE IV : LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX | 96 |

1. Introduction

L'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans les classes du canton de Vaud est une thématique d'actualité. Cette mouvance découle de nombreux accords, déclarations, conventions ou lois qui préconisent désormais des « solutions intégratives » (Loi sur l'enseignement obligatoire [LEO], art. 98, al. 2). Dans mon contexte de travail, j'ai pu observer à quel point ce changement pouvait susciter, chez les différents acteurs scolaires, de l'intérêt, des interrogations, des réjouissances, mais aussi des réticences. Cette pluralité des perceptions face à l'intégration me questionne particulièrement. Par ailleurs, je me suis rendu compte, en épluchant la littérature, que le co-enseignement, les pratiques inclusives, les perceptions des enseignants et des élèves dits ordinaires et de leur rapport à la différence sont des thèmes largement étudiés.

Alors que De Boer, Pijl et Minnaert (2012) relèvent, dans leur revue de littérature, le point de vue neutre qu'ont les élèves ordinaires envers ceux qui ont des BEP, peu d'études s'intéressent, à ma connaissance, aux perceptions des élèves BEP de leur expérience de l'intégration. Si ces élèves sont les premiers concernés dans ce contexte, de nombreux résultats de recherche signalent, paradoxalement, que leur point de vue n'est pas pris en compte dans les décisions de placement en classe ordinaire ou spécialisée et soulignent la nécessité d'en tenir compte (Gordon, 2010 ; Miller, Garriott et Mershon, 2005 ; Shaw, 2004). En outre, certains résultats de recherche démontrent que la perception des élèves BEP à l'égard de leur expérience de l'intégration est variable et dépend de plusieurs facteurs, notamment des ressources à disposition, des attitudes des enseignants et de l'aspect social qui peuvent être vus de manière positive ou négative (Miller et al., 2005). Dans mon contexte professionnel, il semblerait que les élèves ne perçoivent pas tous leur expérience de l'intégration de manière positive. Par exemple, j'ai pu entendre une élève me faire part de ses réticences à l'idée d'être réintégrée en classe ordinaire en raison des moqueries éventuelles des autres enfants à propos de ses performances scolaires. Une autre élève, intégrée, ne souhaite pas utiliser les ressources à disposition sous les yeux de ses camarades. Pourtant, ces ressources devraient être justement une aide à son expérience de l'intégration.

Par conséquent, mieux comprendre le point de vue des élèves BEP vis-à-vis de leur expérience de l'intégration permettrait non seulement aux professionnels d'orienter les décisions en faveur des élèves, mais aussi de permettre à ces derniers d'évoluer dans un

contexte qui leur conviendrait au mieux, d'autant plus que leurs perceptions à propos de leur intégration auraient une influence sur leurs performances scolaires (Miller et al., 2005).

2. Cadre théorique

Afin de pouvoir cerner mon objet de recherche, je vais, dans un premier temps, clarifier le contexte dans lequel s'inscrit ma thématique. En effet, il me paraissait nécessaire de le présenter, car les perceptions des élèves BEP de leur expérience de l'intégration y sont directement liées. En ce sens, les perceptions des élèves peuvent varier en fonction du contexte dans lequel ils évoluent.

Ensuite, je définirai les concepts clés de ma recherche : l'intégration, l'inclusion et les besoins éducatifs particuliers. Ces concepts me paraissent centraux en regard de mon objet de recherche. Cependant, j'ai tenu à non seulement définir les concepts d'intégration et d'inclusion, mais aussi à les distinguer. Comme précisé ci-dessus, les perceptions des élèves BEP peuvent varier selon s'ils vivent une intégration ou une inclusion scolaire.

Enfin, je recenserai l'état de la recherche. Ce point me semble particulièrement pertinent, car il me permet, dans un premier temps, de présenter ce qui a déjà été publié à propos de ma thématique et, dans un deuxième temps, de cerner plus précisément le but de ma recherche.

2.1. Contexte

Depuis les années 70, l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers est progressivement mise en évidence dans les différents textes législatifs, alors que ces élèves étaient scolarisés auparavant en retrait des écoles ordinaires dans des classes spéciales ou des écoles spécialisées.

En 1971, l'Organisation des Nations Unies [ONU] reconnaît le handicap et prône l'égalité de traitement pour les personnes dites handicapées, notamment à travers la Déclaration des droits du déficient mental. Puis, les droits en faveur de ces personnes se spécifient, par exemple, auprès des enfants et de leur scolarité qui doit être effectuée « sur la base de l'égalité des chances » (Convention relative aux droits de l'enfant, 1989, art. 28, al. 1). C'est la Déclaration de Salamanque en 1994 qui pose les premiers fondements de l'intégration scolaire en stipulant que « 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 » (p. 7). Dans cette mouvance, la Suisse arrête

la loi fédérale sur l'égalité pour les handicapés (Lhand), dont « le but est de prévenir, de réduire ou d'éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées (Lhand, 2002, art. 1, al. 1). En 2008, suite à la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), ce n'est plus l'assurance invalidité [AI] qui assume financièrement la scolarisation des élèves BEP mais les cantons. Ces derniers doivent désormais aussi prendre en charge la responsabilité formelle et juridique qui s'y rattache. Dans un souci de cohérence, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP] rédige alors l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée [AICPS]. Cet accord précise que les cantons doivent se tenir aux solutions intégratives telles que préconisées, entre autres, dans la Lhand (2002). Plus tard, en 2014, la Suisse fait entrer en vigueur la Convention relative aux droits des personnes handicapées conclue à New York en 2006. Cette adhésion engage le pays à privilégier un système d'éducation inclusif.

Parallèlement, dans la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé [CIF], la vision du handicap n'est plus perçue comme une caractéristique individuelle, mais comme un « processus interactif et évolutif » (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2001, p. 24) dans lequel plusieurs composantes interagissent, notamment l'environnement. Ce changement peut se percevoir dans le vocabulaire utilisé. En effet, il n'est plus question de personnes handicapées, mais de personnes en situation de handicap ou à besoins éducatifs spéciaux. Dans le même ordre d'idées, il importe désormais de « déconstruire les catégories diagnostiques qui contribuent à la construction sociale du handicap » (Danforth & Rhodes, 1997 ; Goodley & Rapley, 2002 in Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese & Doudin, 2013, p. 129). En ce sens, il n'est plus censé y avoir de catégorisations : tous les élèves, avec leurs différences, évoluent ensemble dans un « environnement éducatif sain et sûr, inclusif et équitablement doté en ressources » (UNESCO, 2000, cité par Prud'Homme, Duchesne, Bonvin & Vienneau, 2016, p. 33). Ainsi, petit à petit, la visée intégrative se modifie pour laisser place à la visée inclusive.

C'est en plein dans ce changement de paradigme que le canton de Vaud met en place une politique à visée inclusive. En 2011, le canton rédige la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire [LEO] qui promeut l'égalité des chances et les « solutions intégratives » (art. 98, al. 2), de manière concordante avec les injonctions de l'AICPS. Puis, en 2015, la loi sur la

pédagogie spécialisée [LPS] est rédigée. Elle encourage « l'autonomie, l'acquisition de connaissances, le développement de la personnalité et l'ouverture à autrui, en vue de la meilleure intégration sociale possible » (art. 2, al. 1). Enfin, en 2019, le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC] rédige le concept 360° qui unit l'enseignement ordinaire et spécialisé et tend vers l'idéologie inclusive. Il s'agit, entre autres, d'adapter l'environnement – tel que tenu compte dans la CIF – de façon à ce que tous les élèves puissent apprendre. Dès lors, les « solutions à privilégier tendent [...] à proposer un cadre éducatif commun suffisamment flexible pour tenir compte de l'ensemble des besoins spécifiques des élèves » (DFJC, 2019, p. 1).

2.2. Intégration versus inclusion

Bien que les termes d'intégration et d'inclusion sont souvent interprétés comme étant des synonymes, dans la théorie comme dans la pratique, il semblerait que la communauté francophone utilise plus fréquemment le terme d'intégration et la communauté anglophone serait plus encline à parler d'inclusion (Shey, 2018). Toutefois, si ces termes sont souvent mis en parallèle, ils sont conceptuellement différents.

En ce qui concerne l'intégration, plusieurs auteurs soulignent la notion d'adaptation de l'élève à la classe ou au système préexistant (Bonvin et al., 2013 ; DFJC, 2019; Gordon, 2010). Dans le même sens, l'intégration est, selon Gordon (2010), un « mécanisme dans lequel chaque élève est attendu de s'adapter aux conditions et aux pratiques dans les classes ordinaires » (p. 2, traduction libre de l'auteure). De cette manière, les auteurs sous-entendent qu'il y a un écart entre les besoins éducatifs particuliers de l'élève et le système ordinaire ou préexistant de la classe. Une réponse intégrative préconise, dans ce cas, de combler cet écart, principalement par le biais de ressources complémentaires qui doivent être apportées à l'élève BEP. De cette façon, un élève intégré est un élève qui est « au bénéfice d'une mesure renforcée [de pédagogie spécialisée, et] qui fréquente une structure scolaire ordinaire » (DFJC, 2019, p. 74). Donc, l'approche intégrative se centre sur l'élève et ses besoins éducatifs particuliers tout en sachant qu'il fait partie d'une classe d'enseignement ordinaire.

L'inclusion ne concerne pas seulement un type de population particulier, mais bien tous les élèves, quel que soit leur genre, leur statut économique, social ou culturel ou encore leur

handicap (Gordon, 2010 ; Loreman, McGhie-Richmond, Barber & Lupart, 2008 ; MacArthur & Kelly, 2004 ; Shah, 2007 ; Shaw, 2004 ; Shey, 2017 ; Shey, 2018 ; Zimitat, 2003). Cet élément est largement souligné par les auteurs, car l'entité « élève et ses besoins éducatifs particuliers » disparaît - comme la norme - et la classe entière bénéficie au même titre d'un enseignement dans le même contexte (Loreman et al, 2008). Plusieurs auteurs parlent même de « communauté » dans laquelle tous les élèves évoluent ensemble (Kim & Kim, s.d. ; Shaw, 2004 ; Shey, 2018 ; Zimitat, 2003). Partant de cet élément, les diverses définitions proposées par la littérature concernent bien tous les élèves et non plus l'élève BEP. De cette façon, la diversité est bel et bien mise en avant dans une perspective inclusive (DFJC, 2019 ; Gordon, 2010 ; Shey, 2018 ; Zimitat, 2003). Alors que Gordon (2010) parle de l'éducation inclusive comme étant une « réponse à la diversité » (p. 2, traduction libre de l'auteure), Shey (2018) souligne à quel point, dans une société faite de différences, « chaque individu doit reconnaître les valeurs et les différences de chacun » (p. 19, traduction libre de l'auteure).

Un autre élément sur lequel les auteurs s'accordent à propos de l'inclusion concerne la notion d'adaptation de l'environnement ou du système scolaire aux besoins des élèves (DFJC, 2019 ; Gordon, 2010 ; Loreman et al., 2008 ; Shey, 2018). D'après Loreman et al. (2008), « l'éducation inclusive implique que les écoles et les salles de classe adaptent leurs méthodes de travail [...] de manière à répondre aux besoins d'apprentissage de tous les élèves, quelles que soient leurs capacités » (pp. 2-3, traduction libre de l'auteure). Dans le même ordre d'idées, pour le DFJC (2019), il s'agit de « proposer un cadre éducatif commun suffisamment flexible pour tenir compte de l'ensemble des besoins spécifiques des élèves » (p. 1). Cette idée de « cadre éducatif commun suffisamment flexible » se retrouve chez Shaw (2004) qui parle d'enseignement « flexible et approprié à différents niveaux et modalités » (p. 11, traduction libre de l'auteure). Plus précisément, pour cette auteure, un enseignement flexible comprend : différentes modalités d'enseignement, différents niveaux, des projets et des apprentissages coopératifs. Dans le même sens, Chmiliar (2009) rajoute que « les salles de classe inclusives sont des environnements variés et dynamiques, avec une multitude de relations entre les élèves, les enseignants et les parents » (p. 72, traduction libre de l'auteure).

Par ailleurs, la relation entre les enseignants ordinaires et spécialisés est également relevée par plusieurs auteurs (Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen & Forgan, 1998 ; Meuli & Zuccone, 2013 ; Shaw, 2004). Dans une perspective inclusive, il est important pour ces enseignants de trouver du temps pour collaborer et planifier leurs activités (Klingner et al., 1998 ; Meuli &

Zuconne, 2013). Shaw (2004) sous-entend que ce travail de collaboration est nécessaire, d'une part pour que l'enseignant spécialisé soit au service de tous les élèves de la classe et d'autre part, pour que l'enseignant ordinaire puisse mettre en place les modifications lorsqu'il se retrouve seul, c'est-à-dire sans l'enseignant spécialisé.

En ce qui concerne les modifications à mettre en place, le Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS] rédige des notices destinées aux enseignants et qui, en fonction du trouble ou des difficultés de l'élève, listent les différents aménagements et adaptations à entreprendre. Comme ces modifications sont nombreuses et dépendent du trouble ou des difficultés des élèves, je ne citerai que quelques exemples qui peuvent répondre au plus grand nombre : accorder plus de temps, lire les consignes, surligner les éléments importants, utiliser des pictogrammes, décomposer les exercices, ne donner qu'une consigne à la fois, offrir une place de travail au calme et sans éléments distrayants, etc. Devries, Voss et Gebhardt (2018), listent aussi les différentes modifications accordées par le gouvernement allemand, comme donner du temps supplémentaire, mettre en place un programme personnalisé, adapter les objectifs, collaborer (entre enseignant ordinaire et spécialisé) ainsi qu'évaluer les compétences des élèves de manière à favoriser « l'enseignement, la prise de décisions et l'utilisation des ressources de l'école » (p. 9, traduction libre de l'auteure).

De manière plus large, plusieurs auteurs mettent en évidence la différenciation pédagogique comme pratique flexible à visée inclusive (DFJC, 2019 ; Prud'homme et al., 2016). En effet, la différenciation pédagogique est « une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser [...] » (Prud'Homme & Bergeron, 2012, cités par le DFJC, 2019, p. 7). Plus précisément, la différenciation pédagogique regroupe différents aspects qui peuvent être variés lors de situations d'enseignement-apprentissage comme :

- les contenus : « faits, concepts, principes et habiletés propres à une discipline scolaire » (p. 6);
- les structures : « modalités d'organisation de la tâche » (p. 6) ;
- les processus : « le « comment » de la tâche » (p. 6) ;
- les productions : « les résultats de la tâche » (p. 6).

Plus généralement encore, plusieurs auteurs parlent de pédagogie universelle. Alors que la différenciation pédagogique se centre sur les différents chemins pour apprendre suite à une

évaluation des besoins des élèves, la pédagogie universelle correspond plus largement à « une façon de concevoir l'enseignement [qui] s'inscrit dans une rupture avec l'école traditionnelle en valorisant les différences et en accordant une place de choix à une gestion de la diversité d'élèves et de la pluralité des besoins » (Bergeron, Rousseau, Leclerc, 2011, p. 87). Pour ces auteurs, la pédagogie universelle tend à réfléchir aux besoins avant de planifier des séances d'enseignement-apprentissage en conséquence. C'est-à-dire, qu'au lieu de « proposer un chemin quasi unique et de pallier les difficultés au fur et à mesure qu'elles émergent, la pédagogie universelle mise sur l'accès à une multitude de chemins susceptibles de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'élèves » (p. 92). À noter que cette pédagogie universelle peut autant concerner des adaptations physiques (donc au niveau architectural), que des adaptations « environnementales ou [des] types d'enseignement susceptibles de contribuer aux apprentissages à un moment ou à un autre » (p. 94) (soit au niveau des apprentissages).

Également, plusieurs auteurs mettent en évidence le co-enseignement comme pratique à visée inclusive (Bauquis, 2014 ; Benoit & Angelucci, 2016 ; Meuli & Zuccone, 2013). Pour Benoit et Angelucci (2016), « le co-enseignement est une modalité d'intervention qui permet de répondre à la diversité d'une classe » (p. 48). Cependant, d'après Bauquis (2014), il ne s'agit pas uniquement d'animer conjointement une séance d'enseignement-apprentissage, mais aussi d'inclure « toute une série de tâches professionnelles d'ordre didactique en l'absence des élèves, telles que la planification et la désignation des objectifs, la préparation du matériel, l'anticipation d'obstacles et de régulations, l'évaluation » (p. 18).

En outre, certains auteurs soulignent à quel point l'éducation inclusive permet à tous les élèves de favoriser leur participation en classe (MacArthur & Kelly, 2004 ; Shah, 2007 ; Shey, 2017 ; Shey, 2018). Selon Shah (2007), « une véritable inclusion devrait signifier qu'il existe de réelles opportunités pour tous les élèves de participer, au mieux de leurs capacités, à toutes les activités que l'école a à leur offrir » (p. 440, traduction libre de l'auteure). Shey (2018) va plus loin et rajoute qu'une éducation inclusive peut augmenter, non seulement la participation des élèves, mais aussi leur réussite scolaire.

De plus, quand il est question d'inclusion, la notion d'équité est passablement citée dans la littérature (DFJC, 2019 ; Gordon, 2010 ; Loreman et al., 2008 ; Shey, 2018). Alors que pour Loreman et al. (2008) et Gordon (2010) l'éducation inclusive permet de mener un

enseignement de manière équitable pour tous les élèves, pour Shey (2018), il s'agit de permettre à ces derniers de « jouir des mêmes droits pour contribuer au progrès de la société, indépendamment des différents niveaux de capacités » (Shey, 2018, p. 19, traduction libre de l'auteure).

Par conséquent, une définition complète de l'inclusion pourrait se rapporter à l'adaptation du système scolaire aux besoins éducatifs spécifiques de tous les élèves quels qu'ils soient, de façon à augmenter leur participation et leur réussite scolaire, et donc à promouvoir un enseignement équitable.

Néanmoins, une inclusion réussie ne veut pas simplement dire placer un élève dans une classe ordinaire, mais aussi tenir compte de l'aspect social (Kim & Kim, s.d. ; Shah, 2007 ; Shey, 2017 ; Shey, 2018). D'après Kim et Kim (s.d.), « lorsque les élèves [...] sont inclus socialement [...] dans une école, alors ils peuvent vivre en tant que membre de la communauté [...] » (Kim & Kim, s.d, p. 9, traduction libre de l'auteure). Pour certains auteurs, être inclus socialement signifie partager « des espaces sociaux, que cela soit dans la cour de récréation ou dans des activités extra-scolaires » (Shah, 2007, p. 428, traduction libre de l'auteure). Pour d'autres, il s'agit de « participer, créer des liens d'amitié et interagir [avec les pairs] (Shey, 2017, p. 128, traduction libre de l'auteure). Créer des liens d'amitié est également repris par Venetz, Zurbriggen, Eckhart, Schwab et Hessels (2015) dans leur questionnaire de la perception de l'inclusion [PIQ]. En effet, ces derniers utilisent des indicateurs tels qu'avoir des amis, bien s'entendre avec ses pairs ou encore avoir des bonnes relations avec ses camarades pour évaluer le taux d'inclusion sociale des élèves. Cependant, Koster, Nakken, Pijl et Van Houten (2009, in Rousseau, 2015) ont analysé 62 études « dans le but de comparer les définitions accordées à la dimension sociale de l'inclusion scolaire » (p. 107). D'une part, il en ressort que les termes d'inclusion sociale, d'intégration sociale et de participation sociale sont « souvent utilisés de manière interchangeable » (p. 107). D'autre part, ces auteurs révèlent que l'inclusion sociale peut être rattachée à quatre dimensions : « amitiés et relations interpersonnelles ; interactions sociales et contacts ; perceptions de l'élève ayant des besoins particuliers ; acceptation par les pairs » (p. 107). Pour chacune des dimensions, Koster et al. (2009, in Rousseau, 2015) y ont rajouté des indicateurs (voir figure 1) :

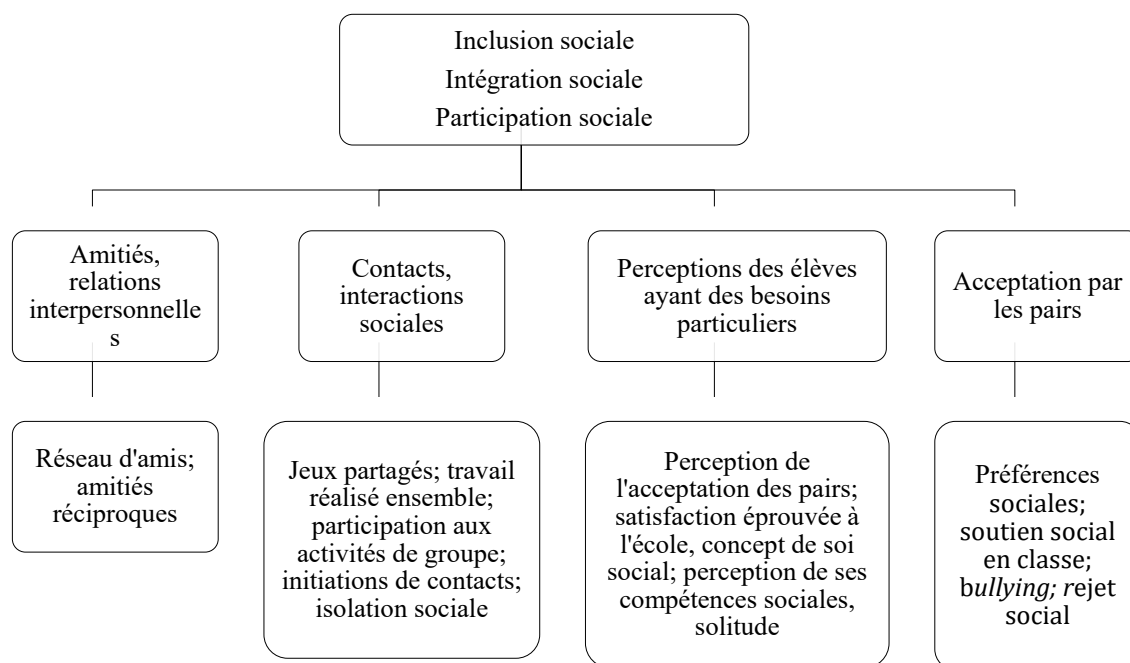


Figure 1: « Composantes de la dimension sociale de l'inclusion scolaire » (Koster et al., 2009, cités par Rousseau, 2015, p. 108)

Ainsi, l'inclusion sociale semble recouvrir plusieurs aspects, tant au niveau interpersonnel (amitiés, contacts, acceptation par les pairs) que personnel (perceptions d'eux-mêmes).

2.3. Une visée inclusive : le concept 360°

Le concept 360° est le concept cantonal vaudois qui pose un cadre à visée inclusive, dans lequel « doivent être élaborés les concepts d'établissement » (DFJC, 2019, p. 3). Ce cadre propose un « référentiel commun indépendant des champs d'intervention (pédagogie régulière, pédagogie spécialisée, socio-éducatif, allophonie, promotion de la santé et prévention du milieu scolaire) » (p. 3). Ce référentiel commun est présenté sous forme de socles qui montrent les différents niveaux d'intervention. « Ces niveaux tiennent compte de l'intensité du besoin auquel il s'agit de répondre et donc corollairement du type de collaboration à mettre en œuvre (souple/étroite, peu formalisée/formalisée) » (p. 3). La figure 2 ci-dessous illustre ces différents niveaux d'intervention :

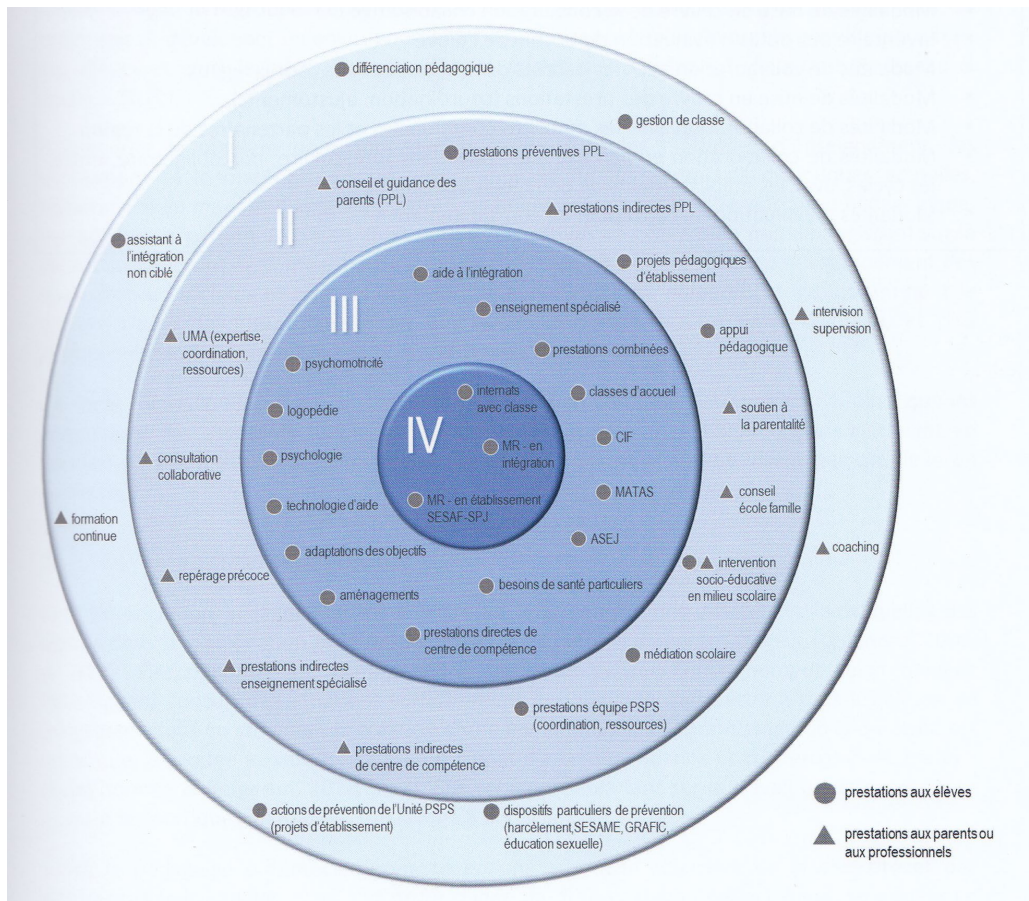


Figure 2: « Cartographie de l'offre de prestations » (DFJC, 2019, p. 5)

Le premier socle est présenté par le DFJC (2019) comme étant le niveau d'intervention universel dans lequel on retrouve la notion de « flexibilité » de l'enseignement. Comme dit précédemment, cette flexibilité se traduit par des modifications de l'environnement ou de l'enseignement de sorte que tous les élèves puissent atteindre les objectifs (voir section 2.2). En outre, ce socle comprend toutes les actions préventives concernant le climat scolaire.

Le second niveau d'intervention correspond aux « actions ciblées » (p. 3). Ces actions ciblées « répondent à une difficulté de l'élève – généralement non pérenne – ayant des répercussions sur son rôle d'apprenant » (p. 3).

Lorsque les difficultés de l'élève sont durables et qu'un « besoin spécifique [est] avéré » (p. 4), des interventions spécifiques peuvent alors être mises en place (niveau III). Il peut s'agir d'aménagements (fournis par l'école régulière (voir niveau I)) ou encore de mesures ordinaires de pédagogie spécialisée. Les mesures ordinaires correspondent à des prestations « dispensées sous forme d'interventions didactiques et méthodologiques spécifiques élaborées

en fonction des caractéristiques du trouble ou de la déficience de l'élève agissant sur son contexte de formation » (p. 34). Il est également stipulé que les mesures ordinaires ont pour but de « réduire les conséquences du trouble ou de la déficience » (p. 76).

« Le quatrième niveau concerne les élèves présentant un trouble invalidant ou une déficience ayant pour conséquence des limitations durables dans leur environnement social, scolaire et familial au point de compromettre leur avenir scolaire ou professionnel » (p. 4). Dans ce cas, des mesures renforcées de pédagogie spécialisée sont dispensées pour les élèves concernés. Il s'agit d'une « adaptation majeure et durable des objectifs standards de formation et [d'une] mise en place d'un projet individualisé de pédagogie spécialisée [PIPS], que ce soit au sein d'un établissement public de la scolarité obligatoire ou d'un établissement de pédagogie spécialisée » (p. 77). Au regard de la définition des termes d'inclusion et d'intégration, force est de constater que, bien que le niveau I corresponde à une visée inclusive, les niveaux suivants se rattachent essentiellement à des principes intégratifs.

Toutefois, c'est sur la base de cette structure que les écoles doivent désormais élaborer leur concept d'établissement dans un délai de trois ans à partir d'août 2019. Dans l'attente de cette élaboration, il va de soi que les pratiques inclusives dans les classes telles que décrites dans ce projet ne sont pas encore mises en place. Effectivement, cette mise en œuvre prend du temps car tous les acteurs de l'école vaudoise (directions, enseignants, parents, élèves, psychologues, logopédistes, psychomotriciens, etc.) doivent s'adapter à ce changement. C'est donc dans cette mouvance que se situe actuellement l'enseignement vaudois.

2.4. Élèves à besoins éducatifs particuliers

En ce qui concerne la définition des élèves à besoins éducatifs particuliers [BEP], Ebersold et Detraux (2013) soulignent la difficulté de l'exercice tant la notion de « besoins éducatifs particuliers » est floue dans les diverses littératures. Norwich et Kelly (2002) rejoignent cette difficulté en nous mettant en garde contre les catégorisations des élèves BEP. D'après eux, « il n'existe aucune hypothèse selon laquelle tous les élèves [considérés comme BEP] partagent les mêmes placements ou caractéristiques d'apprentissage » (p. 44, traduction libre de l'auteure). Ils remettent donc en question la simple catégorisation d'élèves sous le terme de besoins éducatifs particuliers et préconisent « un modèle dimensionnel plus complexe des

difficultés d'apprentissage » (p. 58, traduction libre de l'auteure). Pour en revenir à Ebersold et Detraux (2013), un élève peut être à besoins éducatifs particuliers suite à une « déficience ou une maladie » (p. 104) et/ou suite à « l'interaction entre les capacités d'apprentissage des intéressés et les normes scolaires » (p. 104). Ces deux interprétations de l'expression « besoins éducatifs particuliers » se retrouvent dans la littérature. Autant certains auteurs définissent ce terme du point de vue de la déficience, autant d'autres auteurs se penchent davantage sur une définition du point de vue des besoins d'apprentissage liés aux normes scolaires. Ces deux visions font écho avec celle de la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé [CIF] qui considère que le fonctionnement d'une personne « est déterminé par [...] une relation complexe entre le problème de santé de la personne et les facteurs contextuels (c'est-à-dire les facteurs environnementaux et personnels) » (OMS, 2001, p. 20).

Cependant, dans le canton de Vaud, la LPS (2015) et le DFJC (2019) considèrent les BEP comme découlant « d'un trouble ou d'une déficience » (LPS, 2015, art. 4, al. 1). Pour la LPS (2015), un trouble serait « une perturbation du développement ou de la santé, ou une altération de la capacité d'apprentissage » (art. 5, al. 1, let. d). Le DFJC (2019) s'accorde avec cette définition et rajoute le terme de trouble invalidant comme étant « un trouble grave et durable caractérisé par l'importance des limitations qu'il implique » (p. 80). En outre, le DFJC (2019) exemplifie ce qu'il entend par trouble :

Les troubles du développement, troubles d'acquisition du langage, dysphasie, troubles des apprentissages, dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, troubles du développement moteur, dyspraxie, troubles envahissants du développement, troubles du spectre autistique, syndrome Asperger, troubles envahissants du développement non-spécifiés, hyperactivité et/ou déficit de l'attention. (DFJC, 2019, p. 80)

La déficience est, quant à elle, définie comme étant « une altération d'une ou des fonctions organiques ou de la structure anatomique, sous forme d'écart ou de perte importants par rapport aux normes communément reconnues » (LPS, 2015, art. 5, al. 1, let. f). De la même manière que pour le trouble, le DFJC (2019) s'accorde avec cette définition et cite les déficiences suivantes : « retard mental, léger, moyen, profond ; surdité, déficience auditive ;

cécité, déficience visuelle ; déficience motrice (IMC) ; handicap physique et polyhandicap » (p. 73).

Mais, avoir un trouble ou une déficience comme défini ci-dessus ne semble pas suffire pour cerner le concept de BEP. Effectivement, bien que le DFJC (2019) s'accorde sur ces définitions, il rajoute les répercussions dudit trouble ou de ladite déficience quant aux capacités d'apprentissage. Il s'agit alors d'établir que le trouble ou la déficience de l'élève « peut entraver sa capacité à suivre l'enseignement régulier » (p. 76) et qu'il ne lui est pas ou plus possible de suivre l'enseignement régulier « sans une mesure de soutien spécifique » (p. 76). Cette entrave aux apprentissages est aussi précisée par le DFJC (2019) de la manière suivante :

L'entrave doit cumulativement :

- a) être récurrente, persistante ou intense ;
- b) engendrer une différence importante entre les acquisitions effectives de l'élève et celles qui sont attendues en lien avec l'utilisation des capacités cognitives ou des compétences développementales nécessaires aux apprentissages ;
- c) résulter de l'impossibilité de l'élève à mobiliser ses ressources internes de manière suffisante. (p. 34)

De ce fait, le recours à de la pédagogie spécialisée semble être un indicateur propre à la définition de BEP. En effet, pour le DFJC (2019), un BEP est un « besoin d'une ou plusieurs prestations relevant de la pédagogie spécialisée répondant à des troubles ou des déficiences ayant des répercussions sur les capacités d'apprentissage » (p. 71). Alors, le DFJC (2019) s'appuie sur la loi sur l'enseignement obligatoire [LEO] (2011) et répertorie les différentes prestations auxquelles les élèves BEP auraient droit, dont de la pédagogie spécialisée (enseignement spécialisé, psychologie, psychomotricité et/ou logopédie), des mesures d'appui pédagogique, un enseignement aux élèves allophones, un accompagnement socio-éducatif, la mise en place d'un programme personnalisé et un suivi des mesures.

Donc, une définition de BEP pourrait se rapporter à un trouble ou une déficience (comme défini ci-dessus) qui entrave durablement et intensément les capacités d'apprentissage à tel point que des prestations de pédagogie spécialisée sont requises.

Or, comme dit précédemment, d'autres auteurs vont à l'encontre de ce type de définition et mettent en évidence les besoins de l'enfant en lien avec le contexte scolaire (Déclaration de Salamanque, 1994 ; Pelgrims, 2011 ; Thomazet, 2012). Pour Thomazet (2012), cela « suppose de penser la différence à l'école en termes de réponse aux difficultés scolaires et non sur la base de l'origine des difficultés » (p. 14). Pelgrims (2011) s'accorde avec ces propos et souligne à quel point ce terme est faussement associé au trouble ou à la déficience de l'élève. Dès lors, pour ces auteurs, il est nécessaire de se focaliser, non pas sur l'origine de la difficulté (trouble, déficience), mais plutôt sur la manière dont l'école va répondre à ces difficultés. Cette réponse est alors traduite par le terme de « besoin ». Pelgrims (2011) va plus loin et distingue quatre dimensions liées aux types de besoins. Selon elle, « les besoins peuvent être éducatifs (par exemple, besoin d'apprendre à prendre un bus), thérapeutiques (par exemple, besoin de surmonter des problèmes de communication), pédagogiques [et] didactiques » (p. 8). Elle rajoute que les enseignants sont principalement concernés par la dimension pédagogique et didactique. Plus précisément, elle décline ces dimensions en indicateurs telles que les savoirs disciplinaires et les moyens que les enseignants doivent adapter de façon à répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves.

Par conséquent, d'après Pelgrims (2011) :

Plutôt que d'identifier des difficultés et leurs causes extrascolaires, les ressources pourraient être déplacées sur l'analyse des savoirs et des savoir-faire requis pour accomplir les tâches scolaires et pour assumer le rôle social d'élève, ainsi que sur l'identification des savoirs qu'un élève a besoin d'apprendre et des moyens dont il a besoin pour les apprendre. (p. 9)

Cette tentative de définition semble faire sens en regard de la visée inclusive actuellement prônée, puisqu'il n'est pas question de se focaliser sur le trouble ou la déficience, mais bien sur l'environnement et l'adaptation de ce dernier de manière à répondre justement aux besoins éducatifs des élèves. Pelgrims (2011) fait aussi ce lien en relevant à quel point « la notion de besoin éducatif particulier, déclinée en besoins pédagogiques et didactiques, émerge dans l'idéologie et les valeurs guidant la conception et les implications opérationnelles de l'inclusion scolaire ou de l'école *inclusive* » (p. 9).

Pour ces raisons, je choisis la définition de Meuli et Zuccone (2013) qui s'accordent avec les propos ci-dessus et qui stipulent qu'un élève est à besoins éducatifs particuliers s'il présente

« à tout moment de sa scolarité des besoins ponctuels qui nécessitent des mesures d'enseignement spécialisé » (p. 95).

2.5. État de la recherche

Premièrement, j'ai effectué des recherches sur les plateformes telles que *Cairn.info*, *Renouvaud*, *Google Scholar* et *PsycInfo* en utilisant plusieurs mots-clés notamment : intégration, inclusion, perceptions, points de vue, avis, intérêts, attitudes et préférences. Ensuite, en lisant le titre, j'ai pu effectuer un premier tri, puis un deuxième en lisant les résumés des articles. Étant donné le peu d'écrits à ce sujet, j'ai dû approfondir ma recherche en me référant à la bibliographie de certains articles. J'ai pu alors amplifier le nombre d'études traitant de ma thématique. Ensuite, j'ai lu les articles en prenant soin de remplir, au fur et à mesure, un tableau dans lequel je notais pour chaque recherche : le(s) nom(s)/prénom(s) des auteur(e)s, l'année de parution, des éléments théoriques, la méthode utilisée (devis de recherche, instrumentation, type de population) ainsi que les résultats principaux. Sur la base de ce tableau, j'ai mis en évidence les récurrences sous forme de thèmes principaux (l'importance de donner la parole aux enfants, la variabilité des perceptions) et de sous-thèmes (les différents facteurs qui semblent influencer les perceptions des élèves). Après, pour chacun des thèmes, j'ai regroupé les idées ou les résultats similaires ou contraires.

Au total, je me suis essentiellement basée sur une trentaine d'articles dont six revues de la littérature. La plupart des articles sont qualitatifs. Seuls neuf sont quantitatifs et trois sont mixtes. Tous les articles choisis sont rédigés entre 1986 et 2020. J'ai volontairement choisi des références qui se suivent dans le temps de manière à identifier des variations temporelles, dont l'évolution des modes de scolarisation (de l'intégration vers davantage d'inclusion) (voir section 2.5.2).

Également, étant donné que mon état de la recherche concerne majoritairement les élèves du primaire, parfois du secondaire et un peu les jeunes adultes qui reviennent sur leurs expériences passées, j'ai regroupé les résultats quel que soit le degré scolaire. Néanmoins, il me paraît pertinent de spécifier les auteurs qui se sont penchés sur le niveau secondaire et ceux qui ont plutôt interrogé des adultes sur leur vécu de manière à pouvoir nuancer certains résultats. Alors que Feuilladiou, Gombert et Harma (2018), Gordon (2010) et Norwich et

Kelly (2002) se sont penchés sur le secondaire, MacArthur et Kelly (2004), Pitt et Curtin (2010), Shah (2007) et Zimitat (2003) se sont intéressés aux perceptions des adultes ou jeunes adultes sur leurs expériences passées. De plus, j'ai pris soin de préciser si certains résultats étaient différents entre le primaire et le secondaire.

2.5.1. L'importance de donner la parole aux élèves

Donner la possibilité aux élèves BEP de pouvoir s'exprimer quant aux décisions de placements ou quant à leur expérience de l'intégration semble être un élément fortement mis en avant dans la littérature. En effet, de nombreux auteurs ont souligné l'importance de tenir compte des perceptions des élèves à l'égard de leur expérience de l'intégration, et ce depuis de nombreuses années (Chmiliar, 2009 ; Gordon, 2010 ; Jenkins & Heinen, 1989 ; Klingner et al., 1998 ; Klingner & Vaughn, 1999 ; Miller et al., 2005 ; Norwich & Kelly, 2002 ; Pitt & Curtin, 2010 ; Shah, 2007 ; Shaw, 2004 ; Shey, 2017 ; Vaughn & Klingner, 1998 ; Whinnery, King, Evans & Gable, 1995). Malgré cela, Miller et al. (2005) précisent dans leur revue de la littérature à quel point peu d'études sont recensées à ce sujet. D'autres auteurs s'accordent avec cet élément (Gordon, 2010 ; Shey, 2017). Pour Shey (2017), non seulement les études ne se penchent pas suffisamment du côté des perceptions des élèves BEP à l'égard de leur expérience de l'intégration, mais ne cherchent pas non plus à investiguer comment ces élèves pourraient être mieux pris en charge. Pourtant, il semblerait que les élèves se sentent valorisés lorsque les professionnels de l'éducation leur demandent leur avis (Gordon, 2010 ; Shey, 2017). Or, Vaughn et Klingner (1998) relèvent que « la plupart des élèves ne savent pas comment ils sont placés dans l'éducation spécialisée, ni qui est responsable de cette décision qu'il s'agisse de recevoir de l'enseignement spécialisé en classe ordinaire ou en classe ressource » (p. 79, traduction libre de l'auteure).

Miller et al. (2005) soulignent à quel point les résultats différents qui ont été identifiés dans les diverses études (certains préfèrent la classe ordinaire, d'autres non) sont révélateurs du manque de considération des perceptions des élèves BEP sur leur expérience scolaire. Par exemple, ils ont relevé que « toutes les études ont identifié au moins quelques élèves qui préféreraient la classe ordinaire, certains ne souhaitant même pas avoir l'aide de l'enseignant spécialisé » (p. 7, traduction libre de l'auteure). En ce sens, Chmiliar (2009) relève la diversité des perceptions des élèves à propos de leur expérience de l'intégration et, par conséquent, la nécessité de tenir compte de leurs préférences « plutôt que d'adopter une approche unique »

(p. 80, traduction libre de l'auteure). De manière plus générale, Gordon (2010) remet en question l'efficacité de la scolarisation inclusive tant que les élèves ne sont pas entendus : « on ne peut pas prétendre l'efficacité de la scolarisation inclusive sans écouter directement les personnes concernées par ce type de scolarité » (p. 39, traduction libre de l'auteure).

Plusieurs auteurs font part des avantages à tirer d'être à l'écoute des élèves BEP : tandis que certaines recherches ont fait ressortir des intérêts qui les concernent directement, d'autres en ont identifié du côté des professionnels de l'école. Ainsi, pour certains auteurs, tenir compte de l'avis des élèves BEP faciliterait la prise de décisions, plus particulièrement quand il s'agit de placer l'élève en classe ordinaire ou spécialisée (Klingner et al., 1998 ; Norwich & Kelly, 2002). De surcroît, les informations recueillies auprès des élèves BEP seraient « de bons indicateurs de ce qui devrait changer » (Fullerton & Guardino, 2010, p. 10, traduction libre de l'auteure). Pour d'autres auteurs, obtenir ces informations permettraient aux enseignants de mettre en place des « routines pédagogiques » (Klingner & Vaughn, 1999, p. 35, traduction libre de l'auteure).

Du côté des élèves, Chmiliar (2009) met en évidence l'intérêt d'une expérience réussie en matière d'intégration. Fullerton et Guardino (2010) s'accordent avec ces propos et relèvent une corrélation entre les perceptions positives des élèves BEP par rapport à leur environnement d'apprentissage et les performances scolaires. À l'inverse, « les expériences perçues négativement par les élèves peuvent avoir un impact négatif sur eux et dans la classe » (Chmiliar, 2009, p. 83, traduction libre de l'auteure). Il semblerait que l'implication, l'engagement et la motivation des élèves BEP dans leurs apprentissages soient également favorisés dans la mesure où ces derniers sont considérés comme partie prenante de leur scolarité (Gordon, 2010 ; Vaughn & Klingner, 1998). D'après Gordon (2010), « il est de plus en plus évident que les élèves réussissent mieux sur le plan personnel, social et scolaire lorsqu'ils sont encouragés à prendre en charge leurs apprentissages » (p. 3, traduction libre de l'auteure). Certains auteurs encouragent à rendre des adolescents (interrogés dans leur étude) acteurs plutôt que prisonniers de leur expérience scolaire (Shah, 2007 ; Gordon, 2010). En ce sens, les élèves devraient être « de véritables citoyens de leur école, et pas uniquement des captifs temporaires » (Dunleavy, 2008, cité par Gordon, 2010, p. 5, traduction libre de l'auteure).

Parallèlement, de nombreuses recherches mettent en évidence l'importance de demander l'avis des élèves, en partie car il semblerait que les perceptions des adultes vis-à-vis de l'intégration ne correspondent pas forcément avec celles des enfants (Jenkins & Heinen, 1989 ; Miller et al., 2005 ; Norwich & Kelly, 2002 ; Shah, 2007 ; Shaw, 2004). En effet, Christiansen et James (2001, cités par Shah, 2007), « ont découvert un décalage entre les raisonnements de l'enseignant sur la scolarisation, et comment les élèves eux-mêmes perçoivent leur expérience scolaire » (p. 427, traduction libre de l'auteure). Ce décalage est expliqué par Miller et al. (2005) qui stipulent que les adultes ne peuvent pas forcément se mettre à la place de l'enfant et que, de ce fait, il est subjectif de prédire leurs préférences. Pour Shah (2007), ce que l'adulte connaît de l'enfance reste « restreint » et ne peut pas recouvrir l'ensemble des points de vue et expériences de l'enfant. En ce sens, Pitt et Curtin (2010) soulignent à quel point les opinions des adultes ordinaires peuvent être « inadéquats et non-représentatifs » (p. 388, traduction libre de l'auteure). Par conséquent, Shaw (2004) soulève l'ironie dans le fait que le placement de l'enfant soit déterminé par des personnes qui « n'ont probablement jamais expérimenté l'un ou l'autre de ces placements, et qui sont considérés comme étant des experts à ce sujet » (pp. 61-62, traduction libre de l'auteure).

2.5.2. Perceptions variables

Beaucoup d'auteurs relèvent les perceptions variables des élèves BEP à l'égard de leur expérience de l'intégration (Chmiliar, 2009 ; Klingner et al., 1998 ; Lynas, 1986 ; Miller et al., 2005 ; Norwich & Kelly, 2002 ; Pitt & Curtin, 2010 ; Shaw, 2004). Effectivement, d'après Miller et al. (2005), autant les élèves peuvent avoir « des perceptions négatives à l'encontre des classes ressources et préférer la classe ordinaire, autant ils peuvent apprécier la classe ressource, du moins pour certaines matières » (p. 7, traduction libre de l'auteure).

Toutefois, il semble se dessiner une évolution historique quant aux perceptions des élèves à ce propos. Alors que dans les années 90, plusieurs auteurs révèlent que la majorité des élèves BEP préfère un enseignement dans une classe ressource plutôt qu'en classe ordinaire (Jenkins & Heinen, 1989 ; Klingner et al., 1998 ; Vaughn & Klingner, 1998), dès le début des années 2000, la tendance semble s'inverser : de nombreux auteurs relèvent une majorité de perceptions positives chez les élèves BEP (Chmiliar, 2009 ; Loreman et al., 2008 ; Meuli & Zuccone, 2013 ; Miller et al., 2005 ; Norwich & Kelly, 2002 ; Shaw, 2004 ; Shey, 2018). En effet, Miller et al. (2005) soulèvent que « bien que diverses préférences aient été trouvées, le

nombre de personnes qui argumentaient pour une préférence en classe ordinaire [...] était frappante » (p. 8, traduction libre de l'auteure).

En regard de la littérature, plusieurs éléments peuvent expliquer ce type de résultat. Non seulement les perceptions des élèves BEP ne sont pas unanimes à l'égard de leur expérience de l'intégration, mais semblent surtout dépendre de plusieurs facteurs, notamment académiques, sociaux, environnementaux et liés à l'enseignant. De plus, quelques chercheurs ont mis en évidence le facteur de l'âge, la nature du trouble et/ou l'expérience actuelle ou passée en intégration. Dans le même ordre d'idées, de nombreux auteurs soulignent à quel point ressentir de la gêne est un élément important et transversal qui semble influencer les perceptions des élèves BEP. Également, ressentir de la gêne serait dépendante d'autres facteurs, comme ceux cités ci-dessus. C'est pourquoi, j'inclurai ces résultats au fur et à mesure de l'état de la recherche.

2.5.2.1. Variables propres à l'élève

Pour certains auteurs, les perceptions des élèves BEP à l'égard de leur expérience de l'intégration pourraient dépendre de l'âge de ces derniers (Miller et al., 2005 ; Zimitat, 2003). Devries et al. (2018) s'accordent avec ces propos et précisent que ces perceptions semblent s'améliorer avec le temps. Pour d'autres, le type de difficulté d'apprentissage (Miller et al., 2005) ou la nature du trouble (Meuli & Zuccone, 2013 ; Norwich & Kelly, 2002) semble jouer un rôle important dans les perceptions des élèves BEP. D'après ces auteurs, l'inclusion ne profiterait pas pour les élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage sévères. Plus précisément, pour Meuli et Zuccone (2013), les élèves qui présentent une surdité sévère se retrouveraient davantage en difficulté pour communiquer avec leurs pairs entendants, ce qui péjorerait leur perception du climat de classe. Dès lors, selon Norwich et Kelly (2002), « l'inclusion profiterait [davantage] aux enfants ayant moins de difficultés complexes et sévères » (p. 58, traduction libre de l'auteure).

De surcroît, l'expérience actuelle et/ou passée des élèves BEP semble influencer leurs perceptions de leur intégration scolaire (Jenkins & Heinen, 1989 ; Miller et al., 2005 ; Pitt & Curtin, 2010 ; Shaw, 2004 ; Whinnery et al., 1995). Alors que ces auteurs s'accordent à dire que les élèves qui ont toujours, ou à l'inverse jamais, connu la classe ordinaire ou la classe ressource, seront plus facilement satisfaits de leur placement actuel, Shaw (2004) va plus loin et souligne la faculté de ces élèves à « regarder au-delà des inconvénients et à tirer profit des

avantages inhérents à leur modèle de placement actuel » (p. 64, traduction libre de l'auteure). En ce sens, plusieurs résultats de recherche relèvent à quel point les élèves sont généralement satisfaits de leur contexte actuel (Norwich & Kelly, 2002 ; Shaw, 2004 ; Whinnery et al., 1995).

Parallèlement, plusieurs auteurs mettent en relation l'estime de soi des élèves et leurs perceptions à l'égard de leur expérience de l'intégration. En effet, bien que Shaw (2004) remette en question l'idée que l'inclusion favoriserait l'estime de soi des élèves en soulignant la stigmatisation que ces derniers peuvent ressentir (voir sections 2.5.2.4 et 2.5.2.5), plusieurs auteurs rectifient cet élément. Effectivement, il semblerait qu'en mettant en place une politique inclusive dans laquelle les élèves ont « le choix, la capacité d'assumer des rôles de leadership et où ils ont un sentiment d'autonomie » (Langhout, 2004, in Loreman et al., 2008, p. 9, traduction libre de l'auteure), cela favoriserait leur estime d'eux-mêmes et, de ce fait, leurs perceptions à l'égard de leur expérience de l'intégration. En ce sens, Fitch (2003, cité par Shey, 2018) rajoute que les élèves sont davantage sûrs d'eux-mêmes et optimistes en classe inclusive, car ils se perçoivent comme étant des « participants légitimes de la culture scolaire traditionnelle » (p. 23, traduction libre de l'auteure).

Également, Jenkins et Heinen (1989) soulèvent que les perceptions des élèves BEP peuvent être influencées par la quantité de gêne occasionnée quel que soit leur placement (en classe spécialisée ou ordinaire). D'après ces auteurs, que cela soit en classe spécialisée ou en classe ordinaire, recevoir de l'enseignement spécialisé générerait de l'embarras. Néanmoins, dans leur étude, il apparaît que les élèves BEP préfèrent encore être dans une classe spéciale qu'en classe ordinaire, car, selon eux, il est moins gênant d'être isolé que d'être intégré avec un enseignant spécialisé (voir section suivante, « L'attitude des enseignants »).

Cependant, davantage que l'âge des élèves, leur vécu ou la nature de leur trouble, le facteur académique, social, ainsi que l'environnement et l'attitude des enseignants semblent être, en regard de la littérature, des facteurs qui influenceraient de manière plus importante les perceptions des élèves BEP à l'égard de leur expérience de l'intégration. Miller et al. (2005) précisent que les perceptions des élèves dépendent plus particulièrement des ressources à disposition, des attitudes des enseignants et de l'aspect social qui peuvent être vus de manière positive ou négative.

2.5.2.2. L'attitude de l'enseignant

L'attitude de l'enseignant semble influencer les perceptions des élèves BEP à l'égard de leur expérience de l'intégration (De Boer et al., 2012 ; MacArthur & Kelly, 2004). Pour Shey (2017), les élèves BEP peuvent se sentir « abandonnés à eux-mêmes car la majorité des enseignants n'a pas les compétences nécessaires pour répondre [à leurs] besoins éducatifs particuliers » (p. 130, traduction libre de l'auteure). Plusieurs auteurs s'accordent avec ce point, en relevant l'écart entre le niveau de formation des enseignants ordinaires et les compétences requises pour répondre aux besoins spécifiques de tous les élèves (Gordon, 2010 ; Shey, 2017). Plus précisément, les enseignants ne seraient ni suffisamment informés quant aux particularités des élèves BEP, ni prêts à passer du temps pour adapter ou aménager leur programme (Gordon, 2010). De plus, les enseignants qui ont des attitudes négatives envers ces élèves peuvent « affecter la mise à disposition de ressources » (Shey, 2018, p. 27, traduction libre de l'auteure). C'est pourquoi, Pitt et Curtin (2010) soulignent l'intérêt de la part des politiques de former les enseignants ordinaires à l'accueil des élèves BEP. Toutefois, il apparaît que la présence des enseignants spécialisés en classe pourrait être formatrice, en partie grâce au co-enseignement et à la co-préparation des activités. Mais, il semblerait que cette présence ne soit pas toujours souhaitée de la part des enseignants ordinaires (Gasser, Cillessen, Huber, Mainhard, Müller & Zurbriggen, 2019).

Par ailleurs, la qualité de la relation entre les enseignants ordinaires et les élèves BEP influencerait de manière positive les perceptions de ces derniers à l'égard de leur expérience de l'intégration sociale (Gasser et al., 2019). En effet, plus les attitudes des enseignants sont positives en ce qui concerne l'intégration des élèves BEP, plus ces derniers vont percevoir positivement leur environnement d'apprentissage (Monsen, Ewing & Kwoka, 2014 ; Monsen & Frederickson, 2004). De ce fait, il semblerait qu'ils expérimentent « moins de frictions et de compétitivité [...] » (Monsen et al., 2014, p. 113, traduction libre de l'auteure).

Également, ce que les enseignants attendent des élèves BEP d'un point de vue académique aurait un impact sur leurs perceptions de leur expérience scolaire. D'après MacArthur et Kelly (2004), une élève interrogée dans le cadre de leur recherche aurait « décrit l'impact des attentes faibles et élevées [des] enseignants [...] comme étant critiques pour sa réussite scolaire » (p. 45, traduction libre de l'auteure). Cet élément va dans le même sens que les résultats de Gordon (2001) qui stipule que les attentes faibles des enseignants envers les élèves BEP sont liées à leur faible réussite scolaire. D'ailleurs, des élèves BEP percevraient

une certaine forme d'irrespect de la part des enseignants ordinaires, en raison des faibles attentes académiques et des découragements à poursuivre leurs études (MacArthur & Kelly, 2004). Aussi, il semblerait que les élèves préfèrent lorsque « les enseignants se focalisent sur leurs forces et leur potentiel d'apprentissage plutôt que sur leurs difficultés et les conséquences de leur trouble » (MacArthur & Kelly, 2004, p. 47, traduction libre de l'auteur).

Les résultats ci-dessus montrent que les élèves BEP (encore plus que les élèves ordinaires) se retrouveraient « tributaires des bonnes intentions de chaque enseignant » (Pitt & Curtin, 2010, p. 397, traduction libre de l'auteur).

Toutefois, plusieurs auteurs s'accordent à dire qu'offrir trop d'attention et de soutien auprès des élèves BEP aurait des conséquences négatives sur leurs perceptions à l'égard de leur expérience de l'intégration. Alors que pour MacArthur et Kelly (2004), de telles pratiques génèrent de « la dépendance plutôt que de l'indépendance » (p. 47, traduction libre de l'auteur), pour d'autres auteurs, ces dernières occasionneraient de la gêne (Lynas, 1986 ; Whinnery et al., 1995). Selon Whinnery et al. (1995), les élèves BEP « sont plus enclins à ressentir que l'enseignant ordinaire les gêne devant les autres élèves » (p. 8, traduction libre de l'auteur). Lynas (1986) s'accorde avec ces propos et précise à quel point « ces élèves ont l'impression d'être « montrés » [...] en face des autres » (p. 32, traduction libre de l'auteur). Ainsi, pour Shah (2007), les pratiques des enseignants en classe ordinaire sont finalement perçues par les élèves BEP comme étant des « obstacles à leur pleine participation à l'enseignement ordinaire » (p. 425, traduction libre de l'auteur). Ce paradoxe est aussi soulevé par plusieurs auteurs (Lynas, 1986 ; Meuli & Zuccone, 2013). Selon Lynas, bien que les enseignants « s'efforcent de faire les bons choix auprès des élèves BEP en leur accordant une attention particulière, cela les éloigne encore plus de la norme scolaire » (p. 31, traduction libre de l'auteur). D'après Meuli et Zuccone (2013), les élèves « se sentent limités dans les interactions et les échanges qu'ils peuvent avoir avec autrui » (p. 94) lorsqu'un enseignant est constamment à leur côté. Dans le même ordre d'idées, Shah (2007) relève que les élèves BEP seraient davantage en interaction avec les assistants à l'intégration plutôt que les enseignants de la classe qui, eux, sont en interaction avec les élèves dits ordinaires. De cette façon, cette auteure souligne à quel point ce type de pratique divise encore plus les élèves avec et sans BEP. Alors que Shah (2007) se penche du côté des élèves BEP en relevant à quel point cette

différence de traitement les rend plus enclins à se faire harceler, Lynas (1986) parle de discrimination positive du côté des enseignants.

Dans la littérature scientifique, il apparaît que les élèves BEP peuvent se sentir éloignés de la norme, notamment en raison des termes « enseignement spécialisé » et « élèves en difficulté » qui sont souvent associés (Klingner et al., 1998 ; MacArthur & Kelly, 2004 ; Shaw, 2004). Selon Klingner et al. (1998), « le rôle de l'enseignant spécialisé est avant tout perçu par les élèves BEP comme étant une aide pour eux-mêmes plutôt qu'une aide à l'enseignant, tel un assistant » (p. 156, traduction libre de l'auteure). Plus précisément, MacArthur et Kelly (2004) rajoutent que, plus l'enseignant spécialisé est « catégorisé » comme étant l'enseignant pour les élèves en difficulté, plus ces derniers seront différenciés de leur groupe de pairs. Shaw (2004) s'accorde avec cette idée et met en lien les élèves qui n'ont pas été sensibilisés ou informés quant aux buts de l'enseignant spécialisé avec « l'impact de la stigmatisation négative qui a été associée au terme « éducation spécialisée » [...] » (p. 26, traduction libre de l'auteure). Par conséquent, « les pratiques [...] utilisées pour soutenir les élèves BEP dans les écoles ordinaires servent à créer un fossé entre eux et les élèves sans BEP, empêchant ainsi les écoles ordinaires d'être totalement inclusives » (Shah, 2007, p. 435, traduction libre de l'auteure).

Outre l'embarras généré chez les élèves BEP, la focalisation trop excessive autour de leurs difficultés fait ressortir la question de la justice chez les élèves dits ordinaires. En 1999, Klingner et Vaughn révélaient que les élèves étaient « particulièrement sensibles aux différences de traitement entre eux, même si les enseignants [étaient] certains de les traiter tous de la même façon » (p. 24, traduction libre de l'auteure). D'ailleurs, Lynas (1986) rapporte que les élèves dits ordinaires font la différence entre « offrir certaines aides et considérations supplémentaires et faire trop de concessions » (p. 31, traduction libre de l'auteure) aux élèves en difficulté. Alors qu'à l'époque la différence de traitement était scrutée par les élèves ordinaires, dans une étude plus récente, il semblerait que ces derniers soient « plus nombreux à considérer qu'il s'agisse d'une action scolaire « normale » » (Feuilladiou et al., 2018, p. 17). Selon ces auteurs, « le vécu, la connaissance concrète de l'adaptation pédagogique destinée à un élève en situation de handicap en langage écrit dans la classe, ne développe pas un sentiment d'injustice chez les élèves, au contraire » (p. 17).

2.5.2.3. Le facteur environnemental

La qualité de l'adaptation de l'environnement influencerait aussi les perceptions des élèves à l'égard de leur expérience de l'intégration. Quelques auteurs se sont penchés sur les adaptations de l'environnement pour des élèves ayant des déficiences physiques ou motrices et ont montré à quel point ces derniers se sentent finalement exclus de leur classe ordinaire. En effet, l'environnement n'étant pas adapté à leurs besoins, les élèves ayant un handicap ou une déficience physique ne peuvent, par la contrainte, pas être intégrés socialement. Gordon (2010) se joint à cette idée et relève que l'école se trouve en difficulté lorsqu'il s'agit de permettre à ce type d'élèves de pouvoir participer pleinement à des sorties scolaires. Ainsi, cet auteur souligne que « l'exclusion des activités de la classe, conduit les élèves à se sentir comme *outsiders* et comme étant de trop par leurs camarades sans BEP » (p. 5, traduction libre de l'auteure). De surcroît, pour Pitt et Curtin (2010), les accès physiques n'étant pas adaptés, les personnes BEP quitteraient la classe ordinaire pour un environnement spécialisé. Ces auteurs révèlent donc à quel point « leur décision de passer à des écoles spécialisées n'est pas basée sur un choix réel » (p. 387, traduction libre de l'auteure). Dans cet exemple, l'environnement ne semble pas être accessible pour tous les élèves contrairement à la définition de l'inclusion et plus précisément à la pédagogie universelle (voir section 2.2).

Par ailleurs, les élèves BEP préfèrent un environnement calme de façon à ce qu'ils puissent suivre le cours et mieux se concentrer (Klingner et al., 1998 ; Lynas, 1986 ; Vaughn & Klingner, 1998). D'après Vaughn et Klingner (1998), « à cause des problèmes d'attention et d'autres difficultés d'apprentissage, les élèves considèrent qu'il est bénéfique de pouvoir travailler dans un endroit calme » (p. 86, traduction libre de l'auteure). Néanmoins, ces auteurs restent vagues quant à ce qui correspond à l'endroit calme : sans parler de classes à effectif réduit, les élèves ont tout simplement fait part de leur préférence pour un travail en dehors de la classe ou de leur réticence par rapport au bruit généré en classe ordinaire.

2.5.2.4. Le facteur académique

D'un point de vue académique, certains résultats de recherche révèlent que les élèves BEP préfèrent la classe séparée car ils perçoivent le travail comme étant plus facile, et par conséquent plus difficile en classe ordinaire (Shaw, 2004 ; Vaughn & Klingner, 1998). Pour plusieurs auteurs, ces résultats peuvent s'interpréter de deux façons : soit le travail donné aux élèves correspond à leur niveau d'apprentissage, soit le travail donné est réellement trop facile

et, dans ce cas, ne représente pas suffisamment un défi pour eux (Klingner et al., 1998 ; Vaughn & Klingner, 1998). Shah (2007) se rapproche de cette idée et souligne les dilemmes que cela peut générer lorsque l'élève BEP reçoit un enseignement très adapté alors qu'il pourrait avoir des aspirations académiques élevées. Tandis que Shah (2007) défend l'idée de respecter les intérêts académiques de l'élève, Shey (2017) relève le choix à faire entre cette réussite académique et la transition à la vie d'adulte. Selon lui, les compétences professionnelles, mais aussi « sociales et de vie pourraient être plus utiles pour aider les élèves BEP à réussir leur transition vers la vie d'adulte » (p. 130, traduction libre de l'auteur). D'ailleurs, cet auteur rapporte que les élèves BEP ont des perceptions plutôt négatives à l'égard de leur expérience en classe ordinaire, à force de vouloir trop les focaliser sur la réussite académique.

Néanmoins, d'autres résultats de recherche ont révélé les perceptions positives des élèves BEP en classe inclusive quant à leurs propres apprentissages (Gordon, 2010 ; Shey, 2018). Il paraît, pour ces auteurs, que les élèves BEP apprennent mieux en contexte inclusif. Plus précisément, Gordon (2010) explique que ces derniers « ont acquis des compétences ciblées, ont été plus impliqués pendant le temps d'enseignement et ont été davantage exposés aux activités scolaires » (p. 4, traduction libre de l'auteur). De plus, certains élèves BEP semblent apprécier les ressources et les adaptations disponibles pour eux (Chmiliar, 2009 ; Meuli & Zuccone, 2013 ; Shey, 2017 ; Whinnery et al., 1995). D'ailleurs, un matériel suffisant et varié semble les satisfaire (MacArthur & Kelly, 2004 ; Shaw, 2004). À l'inverse, d'autres résultats de recherche relèvent que les élèves BEP se voient limités dans leurs possibilités d'apprendre à cause du manque de ressources et d'adaptations (Pitt & Curtin, 2010). Ces auteurs expliquent ce manque en soulignant l'écart entre les prescriptions (pour lesquelles il est demandé d'élaborer un programme personnalisé) et la réalité. Selon eux, « les enseignants n'ont tout simplement pas le temps de différencier le travail [...] ainsi, malgré le soutien individuel, [les élèves BEP] ont rapporté les difficultés rencontrées pour suivre le travail à l'école » (p. 397, traduction libre de l'auteur). Vaughn et Klingner (1998) rejoignent cette idée en rapportant que ces derniers « aiment la classe ressource car [...] ils peuvent avoir l'aide dont ils ont besoin » (p. 79, traduction libre de l'auteur). Avoir accès à de l'aide et du soutien de la part des enseignants est un élément bien perçu par les élèves BEP : par exemple, lorsqu'il est question des devoirs à domicile, les élèves en difficulté préfèrent pouvoir les « terminer à l'école [dans la mesure où ils ont] accès à l'aide et au soutien des enseignants » (p. 81, traduction libre de l'auteur). Pour Chmiliar (2009), effectuer ses devoirs à la maison

est perçu comme « un processus lent, difficile et frustrant » (p. 81, traduction libre de l'auteure). Dès lors, « certains élèves ne peuvent tout simplement pas obtenir un apprentissage satisfaisant sans un programme et des installations pédagogiques importantes » (Whinnery et al., 1995, p. 9, traduction libre de l'auteure).

Pourtant, et paradoxalement, d'autres résultats de recherche démontrent des perceptions plutôt négatives à l'encontre des ressources et des adaptations fournies aux élèves BEP. D'après Whinnery et al. (1995), pour ne pas être différenciés des autres élèves de la classe, les élèves BEP recourent à différentes stratégies pour cacher leurs difficultés, notamment en « copiant le travail des autres, en acquiesçant et souriant à l'enseignant pour prétendre avoir compris [ou encore] en refusant de demander de l'aide » (p. 32, traduction libre de l'auteure). Par ailleurs, il semblerait que, plus l'élève est conscient de ses difficultés, plus il serait enclin à apprécier les ressources et les adaptations fournies par l'école (Lynas, 1986 ; Vaughn & Klingner, 1998).

2.5.2.5. Le facteur social

Plusieurs études s'accordent à dire que l'aspect social est un facteur important qui influencerait la perception des élèves quant à leur expérience de l'intégration (Devries et al., 2018 ; Gordon, 2010 ; Loreman et al., 2008 ; Meuli & Zuccone, 2013 ; Pitt & Curtin, 2010 ; Shey, 2018 ; Vaughn & Klingner, 1998). Toutefois, les résultats de recherche diffèrent : bien que certains auteurs exposent des perceptions positives à l'égard de l'expérience de l'intégration sociale des élèves BEP, d'autres révèlent le contraire.

2.5.2.5.1. Aspects positifs

Shey (2018) et Rousseau (2015) expliquent à quel point l'éducation inclusive permet à tous les élèves de développer des compétences sociales. Pour Rousseau (2015), l'inclusion sociale des élèves BEP « trouve un terrain privilégié pour s'accroître et surtout pour se diversifier lorsque ces élèves fréquentent une école inclusive ou [...] lorsqu'ils sont inclus à temps plein en classes ordinaires » (p. 108). En outre, Meuli et Zuccone (2013) soulignent « l'importance des relations entre pairs et du climat de classe dans les points de vue des élèves concernant leur intégration » (p. 94). Les relations entre pairs et le climat de classe sont autant d'éléments

qui « influencent grandement les perceptions que les élèves peuvent avoir de leur sentiment d'être intégrés au groupe-classe qu'ils fréquentent » (p. 94).

D'après Shey (2018), l'éducation inclusive permet plus précisément de développer l'acceptation sociale des élèves BEP. Selon Pitt et Curtin (2010), cette dimension est même « l'un des aspects les plus importants de l'inclusion » (p. 396, traduction libre de l'auteure). En ce sens, Whinnery et al. (1995) soulèvent les perceptions positives qu'ont les élèves BEP de leur propre acceptation sociale. En effet, ils ont l'impression que « leurs camarades les apprécient et qu'ils sont des membres importants de la classe » (p. 8, traduction libre de l'auteure). Grâce à l'inclusion sociale, plusieurs auteurs mettent également en évidence la diminution de conséquences négatives (menaces, discrimination, stigmatisation) à leur égard (Devries et al., 2018 ; Loreman et al., 2008 ; Meuli & Zuccone, 2013 ; Shey, 2018). Par conséquent, l'inclusion permettrait « d'encourager les attitudes positives parmi [...] les élèves avec ou sans BEP » (Shey, 2018, p. 19, traduction libre de l'auteure). D'ailleurs, Loreman et al. (2008) relèvent que les élèves BEP nouent davantage de liens d'amitié et souffrent de moins en moins de maltraitance de la part de leurs pairs dans un contexte inclusif.

En somme, pour plusieurs auteurs, plus l'élève BEP se sent bien intégré socialement, plus ses perceptions seront positives à l'égard de son intégration (Devries et al., 2018 ; Gordon, 2010 ; Loreman et al., 2008 ; Pitt & Curtin, 2010 ; Shey, 2018 ; Vaughn & Klingner, 1998). Effectivement, Vaughn et Klingner (1998) soulignent que les « élèves BEP placés en classe ordinaire ont une meilleure perception d'eux-mêmes, sont plus appréciés et acceptés, et ont plus d'amis que s'ils étaient dans une classe séparée » (p.79, traduction libre de l'auteure).

Avoir beaucoup d'amis est précisément un aspect positif relevé par les élèves BEP (Gordon, 2010 ; Loreman et al., 2008 ; Miller et al., 2005 ; Shaw, 2004 ; Shey, 2018 ; Vaughn & Klingner, 1998). Il se trouve que les méthodes pédagogiques telles que l'apprentissage coopératif et les travaux de groupe sont mises en avant car ils ont la possibilité d'être en contact avec davantage de camarades (Klingner et al., 1998 ; Shaw, 2004). Plusieurs auteurs s'accordent avec cet élément et rapportent à quel point les élèves aiment lorsqu'ils peuvent aider ou être aidés par leurs pairs (Klingner & Vaughn, 1999 ; Shaw, 2004). D'ailleurs, les élèves sont perçus comme étant des ressources les uns pour les autres (Klingner et al., 1998).

Enfin, plusieurs auteurs soulèvent l'intérêt chez les élèves BEP de pouvoir participer aux mêmes activités que leurs pairs (Klingner & Vaughn, 1999 ; MacArthur & Kelly, 2004). D'après Klingner et Vaughn (1999), ils « souhaitent être impliqués dans les mêmes activités, lire les mêmes livres, avoir les mêmes devoirs, être notés avec la même échelle et faire partie du même groupe que leurs camarades de classe » (p. 35, traduction libre de l'auteure). Pour Gordon (2010), les élèves BEP apprécient leur expérience de l'intégration, en partie car ils se sentent « traités de la même façon que leurs pairs » (p. 6, traduction libre de l'auteure).

2.5.2.5.2. Aspects négatifs

Cependant, bien que la majorité des résultats de recherche mette en évidence des perceptions positives chez les élèves BEP, d'autres résultats semblent soulever des perceptions relativement négatives, notamment en raison de l'embarras que peuvent ressentir les élèves BEP dans un contexte inclusif (Jenkins & Heinen, 1989 ; MacArthur & Kelly, 2004 ; Shaw, 2004). Ces résultats de recherche montrent que, recevoir de l'enseignement spécialisé participe à stigmatiser les élèves BEP et par conséquent, péjore leur expérience de l'intégration. Selon Jenkins et Heinen (1989), ils préfèrent encore être dans une classe séparée plutôt que dans une classe ordinaire, car la venue d'un enseignant spécialisé pour eux marque d'autant plus leur différence. Dans le même ordre d'idées, Shaw (2004) souligne que, « bien que la classe inclusive soit supposée être moins stigmatisante car les élèves en difficulté ne se retrouvent pas isolés, ils sont pour autant bien identifiables » (p. 64, traduction libre de l'auteure).

Effectivement, recevoir de l'enseignement spécialisé semble contribuer à la construction d'une barrière sociale. Du point de vue de jeunes adultes BEP qui reviennent sur leur expérience passée, la présence parfois constante des assistants à l'intégration peut les couper des contacts sociaux qu'ils pourraient développer avec leurs pairs (MacArthur & Kelly, 2004 ; Shah, 2007). Pour MacArthur et Kelly (2004), bénéficier constamment de l'aide à l'enseignement – en raison des difficultés de l'élève en question – « ferme ou entrave leur capacité à se faire des amis » (p. 46, traduction libre de l'auteure). Shah (2007) s'accorde avec ces auteurs en parlant d'entrave au « processus social de l'acceptation parmi les autres élèves de la classe » (p. 429, traduction libre de l'auteure). D'après MacArthur et Kelly (2004), plutôt que d'être placés comme étant égaux, il est parfois demandé aux élèves sans BEP d'aider leurs pairs BEP ce qui met ces derniers dans une situation embarrassante en marquant à

nouveau leur différence. Ce dernier point fait écho avec les dires de certains auteurs cités ci-dessus concernant les perceptions positives qu'ont les élèves BEP lorsqu'il s'agit d'aider et de se faire aider au sein de leur groupe de pairs. Leurs perceptions semblent alors être positives dans la mesure où tous les élèves « sont placés dans le rôle d'assistant » (Klingner & Vaughn, 1999, p. 35, traduction libre de l'auteure) et pas exclusivement ceux sans BEP.

Aussi, tandis que la majorité des élèves BEP semble apprécier la quantité de camarades avec lesquels ils peuvent se nouer d'amitié en classe ordinaire, d'autres, paradoxalement, trouvent que les classes avec des petits groupes sont plus favorables à cet égard. Selon Shah (2007), les élèves BEP « considèrent qu'il est plus facile de développer des amitiés et des réseaux sociaux dans des classes spéciales plutôt qu'en classe ordinaire » (p. 435, traduction libre de l'auteure). Cette auteure précise ces propos en soulignant que, les élèves BEP qui bénéficient tous d'enseignement spécialisé, ressentent moins d'embarras et de stigmatisation de la part de leurs pairs car ils ont tous un besoin éducatif particulier. En effet, « le fait que chaque élève [...] ait un trouble ou une déficience signifie qu'ils ne sont pas inquiets d'être mis de côté ou considérés comme étant différents alors qu'ils pensent que cela aurait pu être le cas à l'école ordinaire » (Shah, 2007, p. 436, traduction libre de l'auteure).

Plus que de l'embarras, quelques résultats de recherche soulignent le harcèlement que peuvent percevoir les élèves BEP en classe inclusive (Devries et al., 2018 ; Klingner et al., 1998 ; MacArthur & Kelly, 2004 ; Norwich & Kelly, 2002 ; Pitt & Curtin, 2010 ; Shah, 2007). D'après plusieurs résultats de recherche, certains jeunes adultes BEP ont expérimenté dans leur passé de l'intimidation, qu'elle soit manifeste et/ou dissimulée (Pitt & Curtin, 2010 ; Shah, 2007). Devries et al. (2018) rajoutent que les élèves « peuvent être victimes de plus de préjugés [...] et risquent davantage de se sentir exclus dans les écoles » (p. 5, traduction libre de l'auteure). Il se trouve que les élèves BEP sont régulièrement « identifiés comme étant les moins populaires ou les plus rejetés de leur classe » (Klingner et al., 1998, p. 148, traduction libre de l'auteure). Pitt et Curtin (2010) ont également révélé dans leurs résultats que certains élèves se sentent isolés ou rejetés. Pour Norwich et Kelly (2002), ce type d'expérience serait, pour les élèves BEP, en lien avec leurs difficultés d'apprentissage tandis que pour Devries et al. (2018), ces élèves « peuvent manquer de compétences sociales » (p. 5, traduction libre de l'auteure). Parallèlement, MacArthur et Kelly (2004) soulèvent le contraste entre les expériences de harcèlement ou de discrimination chez les élèves BEP et leur envie de faire partie de la classe ordinaire (comme relevé ci-dessus).

En raison des perceptions parfois négatives des élèves BEP quant à l'aspect social, Shaw (2004) dévoile à quel point « les bénéfices sociaux inhérents à l'inclusion [...] peuvent être mis en doute » (p. 64, traduction libre de l'auteure). D'autres auteurs s'accordent avec ces propos et relèvent l'aspect incertain quant à l'efficacité de l'inclusion sociale (Shah, 2007 ; Vaughn & Klingner, 1998). Effectivement, il ne suffit pas de placer un élève BEP en classe ordinaire pour considérer qu'il sera inclus socialement (Garrote, Sermier Dessemontet & Moser Opitz, 2017 ; Heyder, Südkamp & Steinmayr, 2020 ; Meuli & Zuccone, 2013 ; Shah, 2007 ; Vaughn & Klingner, 1998). Selon Vaughn et Klingner (1998), bien que l'acceptation sociale soit un facteur qui semble influencer positivement les perceptions des élèves BEP, cette dernière n'est cependant pas « un résultat automatique d'un placement en classe ordinaire » (p. 86, traduction libre de l'auteure). Pour Shah (2007), ces résultats supposent « que les écoles ordinaires ne pratiquent pas encore une inclusion totale et continuent de désavantager les élèves BEP avec des procédures et des pratiques qui excluent » (p. 439, traduction libre de l'auteure). Cependant, Garrote et al. (2017) soulignent que la participation sociale des élèves BEP peut être facilitée, notamment en enseignant des stratégies d'interaction, puis en mettant en place le tutorat entre pairs, ou en favorisant l'apprentissage coopératif et la formation de professionnels.

Par conséquent, il semblerait que d'un point de vue social, les perceptions des élèves BEP peuvent être autant positives que négatives. Toutefois, d'après Meuli et Zuccone (2013), ce qui semble être une condition pour que les élèves BEP perçoivent de manière positive leur expérience de l'intégration est le fait d'être « scolarisé dans un milieu sécurisant, où les relations entre pairs permettent de ne pas se sentir menacé ou stigmatisé » (p. 94).

2.5.2.6. La mise en place de l'inclusion dans les établissements

Pour aller plus loin, plusieurs auteurs mettent en lien l'expérience et le vécu des élèves BEP avec la façon dont la politique inclusive est mise en place dans les établissements qu'ils fréquentent (Loreman et al., 2008 ; Pitt & Curtin, 2010 ; Shah, 2007 ; Shaw, 2004 ; Shey, 2018). Les perceptions positives recensées montrent « qu'un établissement scolaire qui suit un modèle d'inclusion peut être efficace pour les élèves, produisant un environnement positif où ils ont une bonne estime d'eux et perçoivent des attentes [...] académiques élevées » (Loreman et al., 2008a, in Loreman et al., 2008, p. 10, traduction libre de l'auteure). À

l'inverse, les perceptions négatives peuvent indiquer que l'établissement ne met pas en place une politique inclusive ou ne défend pas les lois en faveur des personnes en situation de handicap (Pitt & Curtin, 2010). Shey (2018) s'accorde avec cette idée mais précise que la réussite de l'inclusion tient plus à une attitude positive à cet égard qu'à des lois à appliquer. Selon Shah (2007), si les élèves BEP ont des perceptions négatives à propos de leur expérience scolaire, c'est que l'inclusion n'est pas totalement mise en place dans l'établissement.

Ainsi, dans un contexte où l'inclusion dite « réelle » (voir section 2.2) n'est pas complètement mise en place, il est préconisé non seulement de tenir compte de l'avis des élèves BEP, mais surtout de faire des placements au cas par cas (Klingner et al., 1998 ; Shah, 2007 ; Shaw, 2004). Pour Shah (2007), un placement approprié devrait tenir compte des « capacités et des besoins physiques, scolaires, psychologiques, sociaux et affectifs de chaque élève » (p. 439, traduction libre de l'auteure).

3. Questions de recherche

Au vu de la littérature, les perceptions des élèves à l'égard de leur expérience de l'intégration sont variables et dépendent de différents facteurs. Cependant, il semblerait que certains facteurs n'influenceraient pas de manière catégorique les perceptions des élèves BEP, comme l'aspect social, l'attitude de l'enseignant et les ressources à disposition. C'est-à-dire qu'il ne suffit pas de mettre en place des ressources pour s'assurer que ces élèves auront des perceptions positives. En effet, bien que leur mise à disposition semble nécessaire pour qu'ils puissent percevoir leur intégration de manière positive, il a été révélé dans la littérature, à quel point l'élève BEP pouvait ressentir de la gêne en utilisant ces ressources, tant ces dernières soulignent leur différence. Dans le même sens, un enseignant qui propose aux élèves du matériel varié et des travaux de groupe est, certes perçu de manière positive par les élèves BEP, or cela implique davantage de déplacements et de bruit dans la classe ce qui peut les empêcher de se concentrer.

Il en est de même pour le facteur social : scolariser l'élève BEP en classe ordinaire peut lui permettre d'avoir davantage d'amis et favoriser les interactions avec ses pairs (aspect perçu positivement) mais, à nouveau, mettre à nu sa différence (aspect perçu négativement). Par conséquent, les élèves BEP peuvent être plus facilement sujets à de la stigmatisation et/ou peuvent ressentir de la gêne face à leurs camarades.

Ainsi, dans une perspective toujours plus inclusive avec la mise en place du concept 360°, il paraît important et nécessaire de se pencher sur les perceptions des élèves BEP à l'égard de leur expérience en classe ordinaire tant ces dernières ne semblent pas catégoriques. Effectivement, non seulement les perceptions de ces élèves varient en fonction de différents facteurs, mais aussi semblent être liées à des aspects paradoxaux. C'est pour cette raison que j'ai défini une question de recherche principale autour des perceptions globales et quatre autres sous-questions plus spécifiques : deux traitant de leurs perceptions à l'égard de leur inclusion sociale et deux autres traitant des ressources mises à disposition comme le matériel spécifique ou la simple présence des enseignants. De cette façon, j'ai rédigé les questions de recherche suivantes :

Question principale :

1. Dans un établissement scolaire ordinaire, comment les élèves BEP bénéficiant de mesures ordinaires ou renforcées, perçoivent-ils leur expérience de l'intégration ?

Sous-questions :

1.1 Comment les élèves BEP se sentent-ils dans leur groupe de pairs ?

1.2 Quel(s) rôle(s) les aspects sociaux jouent-ils sur les perceptions des élèves BEP à l'égard de leur expérience de l'intégration ?

1.3 Comment les élèves BEP perçoivent-ils les ressources (matérielles ou humaines) ?

1.4 Quel(s) rôle(s) les ressources (matérielles ou humaines) allouées jouent-elles sur les perceptions des élèves BEP à l'égard de leur expérience de l'intégration ?

4. Méthode

C'est sur la base des questions de recherche précédemment définies, que j'ai cherché à comprendre un phénomène (Fortin, 2010), celui de l'expérience de l'intégration scolaire des élèves BEP. Plus précisément, je me suis penchée, non seulement sur leurs perceptions générales, mais aussi sur le lien avec l'aspect social et les ressources (matérielles ou humaines) à disposition. J'ai adopté une approche qualitative. Cette approche m'a paru adéquate car elle « se caractérise par la compréhension des phénomènes et cherche à décrire [...] la manière dont [les êtres humains] perçoivent leurs propres expériences à l'intérieur d'un contexte social particulier » (Fortin, 2010, p. 258). Étant donné que je cherche à comprendre l'expérience des élèves BEP dans leur classe ordinaire, je me centre sur une étude plutôt phénoménologique qui me permettrait de « saisir l'essence du point de vue des personnes qui en font l'expérience » (p. 259). Pour ce faire, je présenterai ci-dessous ma méthode de récolte des données, les participants, la procédure employée ainsi que la méthode d'analyse des données.

4.1. Méthode de recueil des données

Pour recueillir les données, les entretiens semi-directifs auprès des élèves BEP m'ont paru être la méthode la plus adéquate. Selon Desbien (2013), les entretiens me permettent d'être en contact direct avec les élèves BEP et d'avoir donc accès à une « compréhension de l'intérieur » (s.p.) de leur expérience. Plus précisément, l'aspect semi-directif n'étant « ni entièrement ouvert, ni entièrement fermé » (s.p.), il me permet de laisser l'interlocuteur s'exprimer librement à propos des questions posées, tout en pouvant recentrer l'entretien autour de mes questions de recherche (Lefèvre, 2010, in Desbien, 2013).

Par ailleurs, il m'a paru nécessaire et pertinent de prendre des précautions pour la conduite des entretiens. En effet, il semble important d'établir une relation de confiance auprès des personnes à interviewer, notamment car celle-ci « conditionne la richesse, la densité (qualité – authenticité, pertinence) du matériel collecté » (Imbert, 2010, p. 26). Par conséquent, j'ai pris soin de créer en premier lieu cette relation de confiance en passant du temps (environ deux mois) auprès des élèves avant de les interviewer. Dans le même ordre d'idées, il est nécessaire d'adopter une posture d'écoute et d'empathie durant les entretiens (Desbien, 2013 ; Imbert,

2010). J'ai donc veillé à trouver un équilibre entre distance et proximité, comme préconisé par Imbert (2010).

4.1.1. Instrument de collecte de données : le canevas d'entretien

Pour réaliser les entretiens, je me suis inspirée, non seulement du questionnaire du concept de soi (CoSoi) de Bless, Bonvin et Schuepbach (2005) ainsi que de son adaptation de Lannutti et Porchet (2017), mais aussi du questionnaire sur les perceptions de l'inclusion de Venetz et al. (2015). Alors, sur la base de mon cadre théorique et de ces différents questionnaires, j'ai élaboré un canevas (voir Annexe I). D'une part, j'ai ressorti de celui-ci l'aspect général de ma question de recherche principale, soit les perceptions globales des élèves à l'égard de leur expérience de l'intégration. D'autre part, j'ai ressorti les aspects plus spécifiques, soit les facteurs qui semblent influencer ces perceptions et qui peuvent révéler un aspect paradoxal comme les ressources, l'attitude des enseignants et l'aspect social. Ces aspects plus spécifiques correspondent à mes deux sous-questions de recherche.

Pour chacun de ces aspects en lien avec mes questions de recherche, j'ai rédigé une question générale, puis plusieurs questions de relance. Les questions générales permettent à l'interlocuteur de s'exprimer plus librement à propos de son expérience, et les questions de relance me permettent de pouvoir recentrer l'entrevue ou de préciser le(s) propos. Également, si dans son discours l'interlocuteur ne répond pas spontanément ou n'aborde pas certains aspects que je souhaite chercher, alors j'aurai recours aux questions de relance. En somme, mon canevas est structuré comme suit : les questions de recherche (principale et les sous-questions) se lisent verticalement tandis que les questions générales et de relance que je poserai durant les entretiens se lisent horizontalement.

En outre, étant donné que mes interlocuteurs sont des enfants, j'ai « traduit » les questions du canevas par des pictogrammes de manière à soutenir le verbal et à rendre la compréhension des questions plus explicite et universelle pour ces derniers. Dans le même sens, j'ai veillé à utiliser un vocabulaire adapté et accessible (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996). De plus, j'ai découpé chaque question de manière à ne leur en présenter qu'une après l'autre. De cette façon, les élèves ne pouvaient pas être influencés (ou attirés) par les pictogrammes des autres questions.

Dès lors, à l'aide de mon canevas, j'ai abordé les points relevés dans mon cadre théorique tels que les perceptions variées et le facteur environnemental à travers ma question de recherche principale, le facteur social avec les sous-questions 1.1 et 1.2, ainsi que le facteur académique et l'attitude de l'enseignant avec les sous-questions 1.3 et 1.4. Enfin, sans poser de questions ciblées mais en analysant les réponses des élèves, je vais tenter de voir qui du système ou de l'élève s'adapte à ses besoins éducatifs particuliers et si les élèves sont acteurs ou non de leurs apprentissages. Ces éléments me permettront de comparer mes résultats avec la façon dont l'intégration/visée inclusive est mise en place dans les établissements comme relevé dans le cadre théorique. Dans le même sens, je tenterai de voir si l'âge, la nature du trouble ou l'expérience passée joue un rôle dans les perceptions des élèves à l'égard de leur expérience de l'intégration.

Cependant, comme le souligne Gauthier (2003), « l'interviewé peut être mû par un désir de rendre service ou d'être bien vu par le chercheur, limitant ainsi la crédibilité des messages communiqués » (p. 313). De cette façon, j'ai évité de poser des questions qui mettraient les élèves BEP face à un conflit de loyauté, que cela soit envers moi-même (notamment toutes les questions concernant les perceptions qu'ils auraient d'un enseignant spécialisé à leur côté), envers leur propre enseignant ou vis-à-vis de leur famille. Par contre, lorsque l'enfant a abordé de lui-même ces sujets, j'ai récolté ces données.

4.2. Participants

Conformément à la décision n°102 de 2006, je me suis tenue de récolter des données uniquement auprès des élèves que je suis. Le nombre d'élèves interrogés et leurs caractéristiques dépendent donc des situations qui m'ont été confiées. La procédure concernant le recrutement des participants est décrite dans la section suivante. Avant cela, il m'a paru pertinent de décrire de manière plus approfondie le parcours des sept élèves interrogés. En effet, comme il semblerait que leurs perceptions dépendent également de la nature de leur trouble et/ou difficulté ainsi que de leur vécu ou passé, que cela soit dans des institutions ou dans des classes ordinaires, j'ai jugé opportun d'en tenir compte.

Alors que Céline a un trouble du spectre autistique avéré, Marie et Narc ont, quant à eux, une dyslexie-dysorthographe. S'ajoute à la dyslexie, une hypotonie musculaire pour Narc. Cette hypotonie semble le désavantager au niveau des habiletés pratiques (gommer, ranger une

feuille dans une pochette à rabats, etc.). Lisandro et Ottomoto ont tous les deux des troubles spécifiques des apprentissages, liés à la lecture-écriture pour Lisandro et à l'organisation spatiale pour Ottomoto. Enfin, alors que Nadia a été diagnostiquée dyspraxique, Nicolas lui a des troubles du comportement.

Bien que tous les participants bénéficient actuellement de mesures ordinaires d'enseignement spécialisé (de type renfort pédagogique), leurs parcours et leurs vécus diffèrent. En effet, Lisandro est l'unique participant qui a expérimenté de l'enseignement spécialisé en dehors du système scolaire ordinaire (MATAS pendant six mois entre la 3^{ème} et la 4^{ème} année primaire). Marie et Ottomoto expérimentent pour la première fois cette année scolaire un soutien de type renfort pédagogique. Aucun d'entre eux n'a ou n'a eu d'assistant à l'intégration. Quant à Nadia, Narc, Céline et Nicolas, ils ont tous pu avoir de l'assistance à l'intégration depuis le début de leur scolarité. Parmi eux, alors que Narc, Nadia et Nicolas ont du soutien de type renfort pédagogique pour la première fois cette année, Céline, en bénéficie depuis sa 3^{ème} année primaire.

Actuellement, tous les participants sont au bénéfice de deux périodes de soutien de type renfort pédagogique par semaine, sauf Céline et Nadia qui ont respectivement huit et trois périodes de soutien par semaine.

Plus précisément, et compte tenu de mon cadre théorique, il me paraît également important de préciser si ces suivis se font dans la classe ou dans un local annexe. Tandis que Lisandro, Marie et Narc bénéficient de deux périodes de soutien dans un local annexe, Nadia et Nicolas restent en classe. Pour Ottomoto, le suivi se fait tantôt en classe, tantôt dans le local annexe. Céline, quant à elle, reste en classe deux périodes, mais sort dans le local annexe pour les six autres périodes.

Ci-dessous, un tableau récapitulant les caractéristiques des participants :

Tableau 1: Caractéristiques de l'échantillon

| Prénom d'emprunt¹ | Sexe | Âge | Degré scolaire | Type de trouble/difficulté | Nombres de période de soutien par semaine | Vécu hors système scolaire ordinaire ? | Suivi en classe ? |
|-------------------------------------|-------------|------------|-----------------------|--|--|---|------------------------------------|
| Lisandro | M | 7 ans | 4P | Troubles spécifiques des apprentissages | 2 | Oui (MATAS) | Non |
| Ottomoto | M | 7 ans | 4P | Troubles spécifiques des apprentissages | 2 | Non | Tantôt en classe, tantôt en dehors |
| Nadia | F | 8 ans | 4P | Dyspraxie | 3 | Non | Oui |
| Nicolas | M | 7 ans | 4P | Troubles du comportement | 2 | Non | Oui |
| Marie | F | 8 ans | 5P | Dyslexie-dysorthographe | 2 | Non | Non |
| Narc | M | 8 ans | 5P | Dyslexie-dysorthographe et hypotonie musculaire. | 2 | Non | Non |
| Céline | F | 8 ans | 5P | Trouble du spectre de l'autisme (TSA) sans déficience intellectuelle | 8 | Non | Deux périodes uniquement |

¹ Choisi par les élèves eux-mêmes

4.3. Procédure

En ce qui concerne la procédure, je distingue celle qui me permet d'avoir accès aux informations du système scolaire, de celle qui concerne l'aspect organisationnel et structurel des entretiens semi-directifs.

4.3.1. Accès aux données

Premièrement, comme dit précédemment, j'ai d'abord attendu de faire connaissance non seulement avec l'élève, mais aussi avec les parents dans un laps de temps d'environ deux mois. En parallèle, j'ai envoyé une lettre à ma direction (voir Annexe II). Celle-ci explique le but de ce mémoire, présente la méthode de récolte des données ainsi que les précautions éthiques qui s'y rattachent (entretiens uniquement auprès des élèves que je suis, utilisation des prénoms d'emprunt, informations servant uniquement à des fins scientifiques). Dans cette lettre, je sollicite également l'accord de la direction. Dans un souci de transparence, j'y ai joint le formulaire de consentement libre et éclairé (voir Annexe III).

Deuxièmement, après l'accord de la direction et une fois la relation établie avec les élèves et les parents, j'ai explicité à ces derniers ma situation, notamment la nécessité, dans le cadre de ma dernière année de formation, de rédiger un mémoire de fin d'études. Ensuite, je leur ai donné le formulaire de consentement libre et éclairé. Effectivement, conformément au point 3 du code d'éthique de la recherche pour les Hautes écoles pédagogiques [CDHEP] (2002), « toute recherche impliquant la participation active d'individus doit être conduite avec le consentement libre et éclairé des intéressés » (p. 3). Dès lors, j'ai veillé à ce que ce formulaire comprenne tous les critères qui permettent à la personne d'avoir un consentement libre soit :

- « -que les personnes intéressées soient informées ;
- qu'elles décident personnellement [...] ;
- qu'elles puissent se rétracter à tout moment [...] ;
- que leur refus ou retrait n'entraîne aucune conséquence fâcheuse pour elles-mêmes » (p. 4).

De plus, j'y ai inclus les précautions prises quant à la confidentialité des données. En effet, étant donné que j'enregistre les entretiens (de manière à pouvoir les retranscrire), je me suis engagée, conformément au point 4 du CDHEP, à effacer les enregistrements une fois le mémoire terminé, à utiliser des prénoms d'emprunt afin de garantir l'anonymat des élèves et à

n'utiliser les informations recueillies que pour la rédaction de mon mémoire. Également, j'ai informé les parents que les données recueillies n'auraient aucune conséquence sur la scolarité de leur enfant. Enfin, je leur ai laissé l'opportunité de recevoir les résultats de mon mémoire conformément au point 6 du CDHEP (2002)¹. Dans ce cas, j'ai proposé aux intéressés de m'envoyer un SMS, avant de les contacter par Skype, Zoom ou Whatsapp-vidéo. Il se trouve que, compte tenu du contexte actuel, il m'a paru nécessaire d'opter pour un retour à distance. De plus, j'ai opté pour un retour oral de façon à ce que cela soit plus interactif et qu'ils puissent poser des questions plus facilement si besoin.

En parallèle, j'ai pris le temps d'expliquer point par point et oralement le contenu de ce formulaire, de façon à m'assurer que les intéressés aient bien compris les informations et le but relatifs à ce mémoire.

Finalement, dans un souci de cohérence avec ma thématique, j'ai pris soin de réitérer mes explications aux enfants eux-mêmes et de leur demander aussi leur accord. En effet, j'ai explicité aux élèves le but de mon mémoire et les modalités d'entretien avant de solliciter leur approbation.

4.3.2. Aspects organisationnels et structurels

Après avoir eu les accords de la direction, des parents et des enfants fin octobre – début novembre, j'ai fait un pré-test auprès d'un élève dont mon suivi s'arrêtait mi-novembre. Effectivement, j'ai pris soin de tester mon canevas afin de pouvoir modifier certaines formulations de questions ou autres incompréhensions ou malentendus. Imbert (2010) s'accorde avec cette étape qu'elle juge préalable à la conduite des entretiens. L'unique modification concernait la présentation des pictogrammes pour la question suivante : « comment te sens-tu en classe avec les autres enfants ? ». Il a fallu séparer les pictogrammes (nombre de bonhommes) des items (« très bien, bien, bof, pas bien »), de façon à ce que les élèves n'associent pas le nombre de bonhommes avec l'item du dessous. Mais aussi, il a fallu découper chaque « groupe » de bonhommes et les présenter par ordre croissant (le groupe de

¹ « Le chercheur informe la personne, le groupe, ou l'institution concernés des résultats de sa recherche, selon les modalités qui ont été convenues au début de la recherche » (CDHEP, 2002, p. 6).

quatre, le groupe de trois et le bonhomme seul). Une fois mon canevas de questions affiné, j'ai pu commencer les entretiens fin novembre.

Dans un souci d'équité entre tous les élèves, j'ai décidé de poser mes questions d'entretien pendant une période de soutien. En effet, il me paraissait inadéquat de prendre les élèves en dehors des heures d'école ou encore sur une période de gymnastique ou autre discipline communément considérée comme appréciée des élèves. Également, de manière à ce que les élèves puissent s'exprimer le plus librement possible et donc éviter des conflits de loyauté envers leurs camarades ou leur enseignant, j'ai opté pour un entretien en individuel. Enfin, j'ai veillé à respecter la durée de l'entretien, soit 25 minutes maximum en utilisant un timer. Effectivement, il me semblait important de ne pas laisser la fatigabilité de l'élève prendre le pas sur ses réponses et de rester au plus près de leur réalité.

4.4. Méthode d'analyse des données

Une fois les données recueillies, j'ai procédé à une analyse de contenu (Fortin, 2010 ; L'Écuyer, 1990). Selon L'Écuyer (1990), il s'agit d'une « méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification » (p. 9). Pour ce faire, j'ai suivi les étapes de Miles et Huberman (2003) ainsi que de Fortin et Gagnon (2016).

D'abord, il s'agit de transcrire les données. Je l'ai fait de manière rigoureuse, c'est-à-dire que j'ai retranscrit les mots exacts des élèves de même que l'aspect non-verbal (les pauses, les arrêts brutaux, les hésitations, etc.). Ceci m'a permis de m'immerger dans les données, comme préconisé par Fortin et Gagnon (2016). En effet, en relisant les retranscriptions, j'ai pu me familiariser avec ces données et « découvrir toutes les possibilités d'analyse et d'interprétation » (Lodico et al., 2010, in Fortin & Gagnon, 2016, p. 360).

Ensuite, j'ai condensé les données. C'est-à-dire que j'ai mis en évidence certains dires des élèves qui me semblaient pertinents pour l'analyse. En d'autres mots, j'ai codé les données. Il s'agit d'un « processus par lequel [...] des mots clés sont attribués à des segments de phrases de manière à en dégager des thèmes et des modèles » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 360). Ce processus m'a permis de faciliter l'élaboration de catégories et de sous-catégories qui consiste à « relever, dans les segments de texte, des thèmes saillants, des phrases récurrentes et des

modèles de référence qui représentent une signification particulière » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 362). En d'autres mots, j'ai tenté de faire ressortir des « étiquettes » qui « semblent entrelacées dans l'ensemble des données » (Houser, 2008, in Fortin & Gagnon, 2016, p. 363). Puis, j'ai recherché des modèles de référence. C'est-à-dire que j'ai vérifié mes « intuitions en cherchant des confirmations et des explications possibles » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 363). Pour ce faire, j'ai effectué des va-et-vient entre mon intuition et mon cadre théorique, mes questions de recherche et mon canevas d'entretien. Ces allers-retours ont abouti parfois à des recadrages de manière à ce qu'il y ait un équilibre entre des catégories trop larges ou trop précises. Ce travail d'élaboration des catégories a généré une grille d'analyse dont je présente un extrait ci-dessous (la présentation de cette grille a été tirée de Benoit (2016)) :

Tableau 2: Extrait de la grille d'analyse

| 1. Perceptions générales de l'expérience de l'intégration : Cette catégorie concerne l'avis ou les perceptions globales des élèves interrogés concernant leur expérience de l'intégration. Elle inclut le sentiment général éprouvé (comment ils se sentent à l'école) ainsi que leurs intérêts (justification de leur sentiment, à savoir ce qui fait qu'ils se sentent bien ou pas). | |
|---|--|
| Descriptif des catégories | Exemples typiques |
| 1.1 Sentiment général : Cette sous-catégorie regroupe le sentiment général perçu par les élèves à l'égard de leur expérience de l'intégration qu'il soit positif (très bien ou bien) ou négatif (bof ou pas bien). | |
| <i>1.1.1 Positif</i> | <i>« Très bien » (Nicolas)</i> |
| <i>1.1.2 Négatif</i> | <i>« pas bien du tout », « c'est la prison des affaires, des affaires ennuyeuses » (Lisandro)</i> |
| 1.2 Intérêts pour l'école : Cette sous-catégorie regroupe les intérêts des élèves pour l'école, qu'ils concernent l'aspect social, l'environnement, les activités, les enseignants ou autres. De plus, elle regroupe les propos des élèves spontanés à la suite de leur satisfaction générale de leur expérience de l'intégration. | |
| <i>1.2.1 Positifs</i> | <i>« j'aime faire des bricolages (...) le temps libre (...) c'est quand on a le droit de faire ce qu'on veut en classe » (Nadia)</i> |
| <i>1.2.2 Négatifs</i> | <i>« ce que j'aime pas à l'école c'est quand la maîtresse me punit alors que j'ai rien fait » (Narc)</i> |

Suite à l'élaboration de la grille d'analyse, j'ai présenté les données. C'est-à-dire que j'ai organisé et regroupé les réponses des élèves en prenant soin d'y faire ressortir le sens. Par « regrouper », j'entends aussi faire des liens. Au fur et à mesure de la présentation des résultats, j'ai inséré des interprétations. « Il s'agit de dégager des significations pour expliquer les données présentées, relever des régularités et déceler des tendances » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 365). Finalement, interpréter les résultats m'a permis de tirer des conclusions.

5. Résultats et discussion

D'une manière générale, étant donné que les résultats sont très divers et variés, j'ai fait le choix de les présenter et d'en discuter en parallèle.

J'ai analysé les résultats selon deux axes. Dans le premier axe, je suis partie des propos de chaque élève pour monter ensuite en abstraction et en généralité afin de recenser des résultats « par catégorie ». Puis, j'ai fait des liens entre les réponses des élèves au sein d'une même catégorie et émis des interprétations. Enfin, j'ai fait des liens plus larges en comparant les résultats entre chaque catégorie. Dans le deuxième axe, j'ai repris les résultats « par élève » toutes catégories confondues et tenté d'élaborer des explications et de faire des liens. Ainsi, j'ai privilégié une approche allant du général au spécifique.

Dès lors, j'exposerai les perceptions générales, les préférences liées à l'environnement, les perceptions des ressources (en lien avec le matériel, les enseignants et les pairs) et l'aspect social. Puis, je passerai aux résultats et liens entre les catégories pour chaque élève. Enfin, je tenterai d'interpréter les résultats en tenant compte de la nature du trouble, du vécu des élèves, de l'estime de soi et de la gêne occasionnée.

5.1. Perceptions générales

Les élèves interrogés ont rapporté des perceptions variables à l'égard de leur expérience de l'intégration. Tandis que la majorité d'entre eux se sent « bien » (Marie, Céline) voire « très bien » (Nicolas, Nadia, Narc), une minorité d'entre eux a des perceptions plutôt négatives : « bof » (Ottomoto), « pas bien du tout » (Lisandro). Les raisons exposées en ce qui concerne les perceptions positives font ressortir une tendance. En effet, même pour Ottomoto et Lisandro, il semblerait que les activités ludiques ou créatives comme la récréation, les bricolages, les jeux de lecture ou encore le temps libre sous-tendent les ressentis positifs de leur expérience de l'intégration.

En revanche, les raisons exposées en ce qui concerne les perceptions négatives sont variables. Pour un élève, la quantité des activités à faire dans la journée est trop conséquente (« j'ai des grosses journées » (Ottomoto)) alors que pour un autre, l'école représente une prison où les activités sont ennuyeuses ou trop difficiles : « c'est la prison des affaires ennuyeuses »

(Lisandro). Les activités purement scolaires (français, mathématiques) sont également à l'origine des perceptions négatives citées par Ottomoto et Lisandro, respectivement « les calculs, les maths » et « les maths ça m'embête, c'est trop dur les mots du vocabulaire ».

Cependant, certains élèves qui ont répondu positivement à propos de leur expérience de l'intégration ont aussi relevé des aspects négatifs quant à ce qu'ils vivent à l'école, comme l'injustice ou l'aspect social : « ce que j'aime pas c'est quand la maîtresse me punit alors que j'ai rien fait » (Narc) ; « des fois il y a des gens qui m'embêtent » (Marie). En ce sens, ces dires peuvent être représentatifs de ce qu'ils vivent à l'école par moment, mais cela ne représente pas la majorité de leur expérience. Ces aspects perçus négativement sont contrebalancés par d'autres perçus positivement. Ces derniers, ayant possiblement pour eux plus de poids, feraient pencher la balance vers une expérience positive.

Par conséquent, comme plusieurs auteurs (Chmiliar, 2009 ; Klingner et al., 1998 ; Lynas, 1986 ; Miller et al., 2005 ; Norwich & Kelly, 2002 ; Pitt & Curtin, 2010 ; Shaw, 2004), les perceptions générales des élèves à l'égard de leur expérience de l'intégration sont variables et semblent dépendre de plusieurs facteurs (voir ci-après, sections 5.2 à 5.8). Néanmoins, la tendance paraît correspondre avec l'évolution historique. C'est-à-dire que, comme dans la littérature, il y a une prédominance de perceptions positives.

5.2. En classe ou hors classe ?

À nouveau, les réponses des élèves sont variables en ce qui concerne leur préférence quant à leur place de travail. En effet, certains élèves préfèrent travailler en classe tandis que d'autres préfèrent travailler en dehors. Il y a même un élève qui a fait part de son souhait de ne plus être à l'école ordinaire, car pour lui c'est « la prison des ennuis » (Lisandro). Les raisons évoquées diffèrent aussi selon les élèves. Autant certains préfèrent travailler en classe pour des raisons sociales (ne pas être seul, discuter avec ses copains), autant d'autres mettent en avant les activités ludiques : « parce qu'on peut dessiner » (Narc), « on peut faire des jeux » (Lisandro). Il est possible que ce dernier point démontre que la salle (en dehors de la classe) est associée à l'apprentissage et renvoie aux difficultés des élèves, tandis qu'en classe il y a des « échappatoires », entre autres avec les branches artistiques.

En outre, plusieurs élèves, notamment ceux qui ont fait part de leur préférence pour travailler en dehors de la classe, voire de l'école, ont mis en évidence le bruit comme obstacle de leur environnement lié à l'apprentissage. Ces résultats résonnent avec ceux de la littérature. Selon plusieurs auteurs, les élèves BEP préfèrent un environnement calme de façon à ce qu'ils puissent suivre le cours et mieux se concentrer (Klingner et al., 1998 ; Lynas, 1986 ; Vaughn & Klingner, 1998). Plus précisément, Vaughn et Klingner (1998) disent qu'« à cause des problèmes d'attention et d'autres difficultés d'apprentissage, les élèves considèrent qu'il est bénéfique de pouvoir travailler dans un endroit calme » (p. 86, traduction libre de l'auteure). Toutefois, Ottomoto préfère travailler en dehors de la classe, aussi en raison des crayons et des règles qui sont sur sa table et qui l'inciteraient à jouer avec : « quand il y a les crayons et les règles ça me donne envie de construire un bateau ». En ce sens, ses propos pourraient traduire une difficulté d'attention qui serait en lien, non pas avec le bruit généré en classe, mais avec les différents stimuli, par exemple les stimuli visuels. Dès lors, il est possible que pour Ottomoto, l'environnement soit plus épuré en dehors de la classe (par exemple dans une salle annexe) qu'à l'intérieur.

Également, Marie semble dérangée par le bruit environnant même lorsqu'elle utilise le casque anti-bruit : « quand j'ai le casque, les autres parlent et j'arrive pas trop à travailler ». Il est probable que ce résultat démontre que la mise en place d'une pédagogie différenciée avec plusieurs activités en cours ne favorise pas la concentration des élèves BEP. Ainsi, ce résultat se rapprocherait des dires de Klingner et al. (1998) qui relèvent la difficulté pour les élèves BEP « de se concentrer avec autant d'activités en cours » (p. 156, traduction libre de l'auteure).

En ce qui concerne plus précisément la place en classe, la majorité des élèves interrogés préfère être assis à côté d'un camarade. Si certains y voient un intérêt social (« être tout seul c'est nul on peut pas parler à des camarades » (Nadia), « si je suis à côté de quelqu'un ça veut dire que je peux rigoler » (Marie), « on s'ennuie pas » (Lisandro)), d'autres perçoivent l'aide que cela peut engendrer (« Jelena² elle peut m'aider » (Nicolas)). Parmi eux, Marie a nuancé ses propos. Selon elle, être assise à côté de quelqu'un lui permet de rigoler, mais être seule à sa place lui permet de mieux travailler : « si je suis à côté de personne, je travaille ». Céline, quant à elle, préfère être seule à sa place.

² Prénom d'emprunt

5.3. Perceptions du travail donné en classe

Encore ici, les résultats varient d'un élève à l'autre à propos de leur perception du travail donné en classe. Autant pour Céline le travail est « facile », autant pour Ottomoto, Nicolas et Lisandro le travail est difficile. Les autres élèves interrogés ont émis des perceptions mitigées : « des fois c'est facile et des fois il y a des choses difficiles » (Nadia). Ces perceptions mitigées pourraient montrer que le travail donné correspondrait à leur zone proximale de développement. En revanche, les extrêmes (percevoir le travail comme étant facile ou à l'inverse difficile) laisseraient supposer que le travail n'est pas suffisamment adapté ou l'est trop. Par conséquent, comme stipulé dans la littérature, sur-adapter le travail ne représenterait pas suffisamment un défi pour les élèves BEP alors qu'ils pourraient avoir des aspirations académiques élevées (Klingner et al., 1998). Toutefois, Céline n'a pas relevé cet écart dans sa perception du travail donné en classe. À l'inverse, il est possible que, pour Ottomoto et Lisandro, le travail ne soit pas suffisamment adapté ou doté en ressources. D'ailleurs, Ottomoto a mis en évidence le manque de ressources matérielles en classe, tandis que Lisandro perçoit le manque d'aide de la part de son enseignant : « il m'aide jamais ». Ce manque pourrait être expliqué par l'écart entre les prescriptions et la réalité. Comme souligné par Pitt et Curtin (2010), « les enseignants n'ont tout simplement pas le temps de différencier le travail » (p. 397, traduction libre de l'auteure). Dès lors, comme dans la littérature, les élèves se retrouveraient limités dans leurs possibilités d'apprendre à cause du manque de ressources et d'adaptations (Pitt & Curtin, 2010) et percevraient donc le travail comme étant difficile. Cependant, je suppose que le manque de différenciation limite, certes les élèves BEP, mais aussi les élèves « entre-deux » : c'est-à-dire ceux qui ne sont pas considérés comme étant BEP et qui ne font pas non plus partie des « bons élèves ».

Tandis qu'Ottomoto, Narc et Nadia lient la difficulté du travail avec les disciplines scolaires (« les calculs, les maths » (Ottomoto), « les verbes » (Marie)), Nicolas associe ces difficultés aux supports (« les fiches sont trop difficiles »). Il n'était pas évident pour eux d'aller plus loin dans leurs réponses, surtout en quoi les fiches ou les maths relevaient d'une difficulté. Lisandro, quant à lui, perçoit le travail non seulement comme étant « très difficile », mais aussi « très ennuyeux ». D'après lui, s'ennuyer signifie « quand on ne sait rien faire ». Ces propos mettent en évidence l'estime que Lisandro a de lui concernant ses compétences scolaires. Dans la section vouée à cet enfant, je tenterai d'analyser ce résultat en le mettant en lien avec sa perception des ressources, de l'aspect académique et social.

5.4. Perceptions des ressources

Dans cette section, j'ai scindé les résultats en trois sous-sections : les perceptions liées au matériel, à l'enseignant et aux pairs.

5.4.1. Ressources matérielles

Dans le discours de cinq élèves, des indications quant à leurs perceptions des ressources matérielles en classe sont apparues. Ces indications sont relativement unanimes. C'est-à-dire que ces cinq élèves (Marie, Ottomoto, Nadia, Céline et Lisandro) perçoivent le matériel supplémentaire (calepin des nombres, casque anti-bruit, time-timer, etc.) comme étant aidant : « des fois on a des casques alors je le mets et j'entends rien alors je préfère » (Marie). Ottomoto a nuancé ses propos en soulignant que, certes le matériel supplémentaire est aidant pour lui, néanmoins il n'est pas toujours disponible en classe : « il n'y a pas tout en classe » (Ottomoto). La majorité des élèves BEP semble donc apprécier le matériel supplémentaire. Ce point corrobore les dires de plusieurs auteurs qui stipulent qu'un matériel suffisant et varié convient aux élèves BEP intégrés (MacArthur & Kelly, 2004 ; Shaw, 2004). Il est probable que ce matériel soit en fait une condition pour pouvoir accéder aux savoirs scolaires. Ainsi, comme dit par Whinnery et al. (1995) « certains élèves ne peuvent tout simplement pas obtenir un apprentissage satisfaisant sans [...] des dispositifs pédagogiques importants » (p. 9, traduction libre de l'auteure). L'interprétation de la disponibilité du matériel en classe sera abordée dans la section en lien avec l'enseignant.

De plus, bien que Marie apprécie utiliser le casque anti-bruit, elle a tout de même relevé les moqueries que cela engendrait : « des fois si la maîtresse me donne le casque, Ali³ se moque de moi (...), moi au moins je prends des choses pour apprendre ». Je suppose que dans cette classe, seule Marie utilise ou puisse utiliser ce casque anti-bruit. Dès lors, il est possible que l'utilisation de ce matériel rende les difficultés de Marie d'autant plus reconnaissables et cette dernière serait donc sujette à des moqueries. Par conséquent, comme le souligne Shaw (2004), « bien que la classe inclusive soit supposée être moins stigmatisante car les élèves en difficulté ne se retrouvent pas isolés, ils sont pour autant bien identifiables » (p. 64, traduction libre de l'auteure). Néanmoins, dans les dires de Shaw (2004), il est question de classe inclusive. Or, dans une perspective inclusive, et plus particulièrement dans une perspective de

³ Prénom d'emprunt

pédagogie universelle, l'utilisation du matériel devrait être à disposition de tous les élèves et pas seulement de ceux à besoins éducatifs particuliers. Ceci pourrait éviter, du moins en partie, la stigmatisation.

5.4.2. Les enseignants : une ressource non systématique

Les perceptions des élèves en ce qui concerne le soutien des enseignants sont également variables. En effet, pour certains enfants, les enseignants les aident et ils se sentent bien comme ça, pour d'autres les enseignants ne représentent pas forcément une ressource.

Pour Narc, cela dépend de la manière dont l'enseignante lui vient en aide : « quand elle me prend au bureau pour travailler ça me dérange un peu » (Narc). En revanche, il ne voit pas d'inconvénient quand la maîtresse vient l'aider à sa place. Il a été difficile pour lui d'aller plus loin dans ses propos. Toutefois, je me demande si Narc ne ressentirait pas de l'embarras à l'idée d'être pris au bureau devant toute la classe. Whinnery et al. (1995) avaient d'ailleurs mis en évidence à quel point les élèves BEP « sont plus enclins à ressentir que l'enseignant les gêne devant les autres » (p. 8, traduction libre de l'auteure). Ainsi, comme pour Lynas (1986), avoir de l'aide d'un enseignant se paierait au prix d'une mise à nu de ses difficultés face à la classe. Par conséquent, je ne peux que souligner le paradoxe auquel ces élèves peuvent être confrontés : d'une part, ils ont besoin de ressources et de soutien pour favoriser une expérience positive de l'intégration, et d'autre part, ce même soutien peut à son tour générer des expériences perçues négativement à cause de l'embarras ressenti. Je peux alors supposer que, recevoir du soutien, qu'il soit ordinaire (fourni par l'enseignant ordinaire) ou spécialisé (fourni par un enseignant spécialisé ou d'appui) est favorable dans la mesure où il ne génère pas l'embarras de l'élève BEP. Ceci pourrait expliquer la préférence de Narc pour que l'enseignante vienne l'aider à sa place.

En ce qui concerne le nombre d'enseignants en classe, Narc est le seul à avoir fait part de sa préférence pour le moins d'enseignants possible. Selon lui, moins il y a d'enseignants, plus il est possible de « faire les fous dans la classe ». Cependant, bien que cet élève aime mieux lorsqu'un seul enseignant est dans la classe, ce n'est pas le cas pour les autres élèves (Céline, Ottomoto, Nicolas et Lisandro). Effectivement, plusieurs d'entre eux ont exprimé leur préférence pour deux enseignants dans la classe en raison du surplus d'aide : « il y a plus d'aide » (Ottomoto). Deux d'entre eux ont également mis en lien le nombre d'enfants dans la

classe avec la quantité d'aide disponible : « un maître ça peut jamais aider 18 personnes en même temps » (Lisandro), « elle [la maîtresse titulaire] est beaucoup beaucoup beaucoup occupée avec tous les enfants » (Ottomoto). L'avantage d'avoir plus d'aide peut aussi se lire dans les propos de Nadia et Lisandro : « si, par exemple, la maîtresse nous explique et qu'on a pas compris alors tu peux nous réexpliquer » (Nadia), « deux maîtres ça aide mieux » (Lisandro). Il a été difficile pour Lisandro d'aller plus loin dans ses dires, notamment en quoi « ça aide mieux ». La notion d'aide se retrouve aussi en ce qui concerne ma venue en classe. En effet, tous les enfants savent pourquoi je viens : « pour aider les enfants » (Nicolas). Mais, des différences apparaissent quant aux bénéficiaires de cette aide. Pour Lisandro, Narc et Ottomoto, je viens spécifiquement pour eux : « pour que tu m'aides » (Narc). Ottomoto, lui, nuance ses propos en spécifiant que je viens aussi « un petit peu pour les autres ». En revanche, Nicolas, Marie et Nadia lient ma présence aux élèves en difficulté sans se nommer : « pour, par exemple Chloé ou Pascal⁴ s'ils ont besoin d'aide tu peux venir les aider à apprendre des choses » (Marie), « pour aider les enfants qui sont en difficulté et (...) pour leur dire ce qu'ils doivent faire parce que sinon ils ont pas d'école, ils ne savent pas quoi faire à l'école » (Nadia). Il a été difficile pour Céline d'exprimer les raisons de ma venue. Néanmoins, elle a pu exprimer le fait que je viens à l'école pour dire « bonjour » : est-ce ce qu'elle pense réellement de ma venue ? Ou est-ce lié aux difficultés de communication ?

Ces résultats montrent que, pour la majorité d'entre eux, la venue d'un enseignant spécialisé est étroitement liée aux difficultés des élèves. Le fait que certains se sentent concernés ou pas par cette présence pourrait être rattaché à deux hypothèses : la première concerne la conscience qu'ils ont de leurs propres difficultés et la deuxième l'embarras que cela génère d'avoir un enseignant spécialisé pour eux (on ne va pas dire qu'il/elle vient pour moi). Dans tous les cas, ces résultats se rapprocheraient de ceux de la littérature qui soulignent à quel point l'enseignant spécialisé est associé avec la notion de difficulté (Klingner et al., 1998 ; MacArthur & Kelly, 2004 ; Shaw, 2004). Dès lors, comme le stipulent Klingner et al. (1998), « le rôle de l'enseignant spécialisé est avant tout perçu par les élèves BEP comme étant une aide pour eux-mêmes plutôt qu'une aide à l'enseignant, tel un assistant » (p. 156, traduction libre de l'auteure). On voit bien l'impact de la mise en place d'une intégration versus une inclusion. Cela dit, dans ce contexte, je suis mandatée pour un élève en particulier. En ce sens, les prescriptions me poussent à intervenir individuellement auprès des élèves en question.

⁴ Prénoms d'emprunt

Pourtant, cela va à l'encontre d'une politique inclusive dans la mesure où cela contribue d'autant plus à stigmatiser les élèves ou à les catégoriser comme étant « en difficulté ». Par conséquent, je rejoins les propos de Shah (2007) qui met en évidence à quel point « les pratiques [...] utilisées pour soutenir les élèves BEP dans les écoles ordinaires servent à créer un fossé entre eux et les élèves sans BEP, empêchant ainsi les écoles ordinaires d'être totalement inclusives » (p. 435, traduction libre de l'auteure).

Par ailleurs, l'attitude de l'enseignant est associée à des perceptions négatives chez plusieurs élèves : « [j'aime pas] quand la maîtresse dit qu'on doit réfléchir tout seul » (Nicolas), « quand je suis avec le maître je me sens pas bien (...) il m'aide jamais » (Lisandro), « j'aime pas quand le maître m'aide parce qu'il est en colère » (Lisandro). Il est possible que cette colère soit ici liée au fait que l'élève « n'y arrive pas » et révélerait alors chez ce maître, un faible sentiment d'efficacité. En ce sens, ces résultats démontrent que les enseignants concernés se retrouveraient en difficulté ou impuissants face à des élèves BEP. En effet, il se peut qu'ils ne sachent pas comment s'y prendre pour pouvoir répondre efficacement à leurs besoins. Dans le même sens, il est possible que les enseignants concernés ne soient pas prêts à passer du temps pour adapter ou aménager leur programme (Gordon, 2010). D'ailleurs, Ottomoto n'a pas accès au matériel dans sa classe peut-être parce que cela demande trop de temps à l'enseignante. Ne pas être prêt à passer du temps pour les élèves BEP, et ne pas savoir comment s'y prendre pourrait témoigner du manque de formation des enseignants. Effectivement, il est difficile de passer du temps à adapter un programme ou à répondre aux besoins des élèves BEP si l'on est ni formé, ni informé quant à leurs spécificités. Ces résultats rejoindraient ceux de la littérature qui relèvent l'écart entre les besoins spécifiques des élèves BEP et la formation des enseignants (Gordon, 2010 ; Shey, 2017). Ces élèves, ou même tous les élèves, seraient donc, comme pour Pitt et Curtin (2010), « tributaires des bonnes intentions de chaque enseignant » (p. 397, traduction libre de l'auteure).

Dès lors, il n'est pas étonnant de constater que la majorité des élèves préfère deux enseignants justement en raison de l'aide supplémentaire générée. Ainsi, du point de vue de l'élève, il y aurait davantage de possibilités de recevoir un soutien adapté.

Enfin, de manière générale, l'attitude des enseignants semble avoir une influence à l'égard des perceptions des élèves BEP quant à leur vécu scolaire. En effet, les élèves qui ont dit se sentir très bien avec l'enseignant(e), perçoivent également de manière positive leur expérience

de l'intégration. À l'inverse, les élèves qui ont rapporté des éléments négatifs (voir ci-dessus), sont justement les deux enfants qui la perçoivent de manière négative (Ottomoto et Lisandro). Seul Nicolas a relevé ne pas apprécier lorsque son enseignante lui demande de réfléchir seul et pourtant apprécie sa scolarisation. Il est possible que pour cet enfant, lui demander de réfléchir seul ne pèse pas suffisamment « dans la balance » pour avoir un impact sur ses perceptions à l'égard de son expérience de l'intégration (voir section « Nicolas »).

5.4.3. Les pairs : une ressource variable

Les perceptions liées au soutien social en classe varient d'un élève à l'autre. Par soutien social, j'entends tout aide effectuée de manière formelle en classe, que cela soit du côté de l'élève BEP ou de l'élève « ordinaire ». Alors que Céline préfère l'aide de l'assistante à l'intégration et de l'enseignante spécialisée, sur les sept élèves interrogés, trois ont émis des perceptions positives lorsqu'ils se font aider en classe par leurs pairs. Deux autres ont des opinions mitigées : c'est-à-dire que les ressources données par leurs pairs est perçue positivement sous certaines conditions. Par exemple, pour Ottomoto il faut que cela soit son meilleur copain : « lui il se moque pas », « je comprends mieux ce qu'il dit ». La moquerie est aussi évoquée par Marie : selon elle, les pairs représentent une ressource dans la mesure où ils ne se moquent pas d'elle lorsqu'ils viennent l'aider : « ils vont m'embêter, ils vont rigoler et tout ».

Dans le sens inverse, c'est-à-dire lorsque les élèves BEP vont aider leurs camarades, Marie fait part d'un avis mitigé : « ça dépend s'ils font n'importe quoi ou des choses comme ça » (Marie). Narc et Lisandro ont, quant à eux, exprimé des perceptions plutôt positives : « j'aime bien aider les autres » (Lisandro). En revanche, trois élèves interrogés n'aident pas les autres. Pour deux d'entre eux, les raisons évoquées concernent l'écart entre les compétences des pairs et les leurs : « je peux pas l'aider parce qu'il est plus fort que moi (...), toute la classe est plus forte que moi » (Ottomoto), « Jelena elle sait déjà tout » (Nicolas). Il est intéressant de constater qu'Ottomoto fait aussi partie des élèves qui ont fait part de perceptions négatives à l'égard de son expérience de l'intégration. Il est probable que le fait de se faire aider par ses pairs et ne pas pouvoir rendre la pareille le place dans une situation embarrassante qui marquerait d'autant plus sa différence, comme mis en évidence par MacArthur et Kelly (2004).

Dans le même ordre d'idées, ceux qui n'aiment pas être aidés, qui expriment des réticences ou des nuances à ce sujet sont justement ceux qui ont un cercle d'amis restreint ou qui subissent des moqueries de la part des autres (Ottomoto, Marie et Nicolas). À l'inverse, les élèves qui aiment aider et être aidés par leurs pairs sont également ceux qui ont des amis et se sentent bien socialement. Par conséquent, les élèves apprécieraient aider et être aidés par des camarades dans la mesure où non seulement ils sont bien intégrés socialement, mais aussi si « différents élèves sont placés dans le rôle d'assistant » (Klingner & Vaughn, 1999, p. 35, traduction libre de l'auteure).

Par ailleurs, plusieurs élèves ont parlé de ressources informelles en lien avec les pairs. Par informel, j'entends tout ce que font les pairs et qui peut aider ou non les élèves BEP sans que cela soit prévu ou planifié. Par exemple, grâce aux camarades, Nicolas et Marie peuvent regarder comment ils font : « j'aime et je peux regarder comment Jelena elle fait » (Nicolas), « des fois je recopie (...) je veux faire comme ça [mime un regard de côté] » (Marie). Cet élément fait écho avec les propos de Whinnery et al. (1995) qui stipulent que les élèves BEP peuvent recourir à des stratégies comme recopier leurs pairs pour, par exemple, cacher leurs difficultés. Néanmoins, Marie semble consciente des conséquences de ce type de stratégie : « si je recopie, j'apprends pas du tout donc j'aime pas trop ». Ce point laisse supposer que le recopiage reste une stratégie de secours à laquelle Marie s'accroche pour ne pas se sentir trop à l'écart.

5.5. Aspect social

Comme dans la littérature, les réponses des élèves interrogés à propos de leur satisfaction sociale générale sont variables. Plusieurs d'entre eux se sentent bien, voire très bien (Nadia, Narc, Céline et Lisandro). La raison qu'ils ont tous évoquée concerne le fait d'avoir des amis : « Ça se passe très bien parce que j'ai des amis » (Narc). D'ailleurs, par rapport au réseau d'amis, Narc, Marie et Lisandro ont pu nommer respectivement treize, neuf et sept amis. Nadia, quant à elle, a pu en nommer deux mais uniquement dans la classe d'à côté : « j'ai des amis dans la classe d'à côté ». Cet élément rejoint les dires de plusieurs auteurs qui stipulent à quel point les élèves BEP sont favorables au contexte inclusif car ils peuvent se faire davantage d'amis (Gordon, 2010 ; Loreman et al., 2008 ; Miller et al., 2005 ; Shaw, 2004 ; Shey, 2018 ; Vaughn & Klingner, 1998). À l'inverse, Nicolas qui a rapporté n'avoir aucun

ami, a relevé des perceptions négatives en ce qui concerne son intégration sociale (« je suis triste parce que je n'ai pas de meilleur copain » (Nicolas)).

Il est possible que, les élèves qui disent avoir des amis aient, grâce à leur intégration en classe ordinaire, davantage de possibilités de créer des liens d'amitié en raison du nombre plus conséquent d'enfants fréquentant l'école. Ce point rejoindrait les propos de Rousseau (2015) qui souligne que l'intégration à plein temps ou la classe inclusive permet aux élèves d'étendre et de diversifier leur réseau d'amis. Néanmoins, je me demande dans quelles mesures l'amitié citée par les élèves interrogés est réciproque chez leurs pairs. Je pense qu'il aurait été pertinent de vérifier auprès d'eux ces éléments-là. Toutefois, si l'on part du présupposé que ces amitiés sont réelles et non perçues, on pourrait penser qu'elles témoignent de l'acceptation sociale des élèves. Ainsi, comme souligné dans la littérature, l'inclusion permettrait « d'encourager les attitudes positives parmi [...] les élèves avec ou sans BEP » (Shey, 2018, p. 19, traduction libre de l'auteure). Pourtant, il semblerait que ce soient justement les abus et les moqueries de la part des pairs qui auraient poussé Nicolas à avoir des perceptions négatives : « ils rigolent de moi ». Il rajoute aussi à quel point le fait d'avoir été un nouvel élève a rendu plus difficile son insertion : « j'étais un nouvel élève en 2P et je les connaissais pas tous ». Également, Marie a raconté quelques anecdotes relativement négatives dont : « je voulais être dans le groupe de Loïc, Chloé, Séverine et Baptiste⁵ mais ils disaient non, Marie elle vient pas elle arrive même pas à faire des choses alors après j'étais toute seule ». Ces résultats font écho avec ceux de la littérature dans la mesure où les élèves BEP peuvent expérimenter le rejet ou l'isolement (Pitt & Curtin, 2010). Cependant, je me demande si ces expériences sont liées aux difficultés d'apprentissages (Norwich & Kelly, 2002) ou aux difficultés en matière de compétences sociales (Devries et al., 2018). Par ailleurs, le simple fait que plusieurs élèves expérimentent le rejet ou l'isolement me fait penser, comme dans la littérature, que l'acceptation sociale n'est pas « un résultat automatique d'un placement en classe ordinaire » (Vaughn & Klingner, 1998, p. 86, traduction libre de l'auteure).

Ottomoto et Marie ont relevé des perceptions plutôt modérées, mais pas pour les mêmes raisons. Bien que Marie ait dit se sentir très bien avec les autres enfants, elle a pourtant mis en évidence les perceptions mitigées qu'elle pouvait parfois ressentir, notamment à la récréation : « j'aime pas parce qu'à la récré je suis toute seule et ça me rend un peu triste (...) mais à la

⁵ Prénoms d'emprunt

balle assise on joue tous ensemble ». Il se trouve que Marie apprécie la récréation lorsqu'elle peut jouer à la balle assise avec toute la classe. Cet élément montre l'intérêt qu'elle porte à être en contact avec les autres. Shaw (2004) et Klingner et al. (1998) avaient mis en évidence l'importance de l'apprentissage coopératif et des travaux de groupe pour favoriser le contact avec plus de camarades. Ce n'est donc pas surprenant si cette élève manifeste sa préférence pour faire des jeux en classe : « on peut faire des choses amusantes et du travail amusant [comme] des jeux ». Lisandro a lui aussi souligné son intérêt pour faire des jeux : il est probable que cette préférence soit non seulement liée à l'aspect ludique de l'apprentissage, mais aussi à l'aspect social des jeux.

Pour Ottomoto, la raison de ses perceptions modérées réside dans le fait qu'il a une pire ennemie dans l'école et que celle-ci est plus forte que lui : « elle était dans ma classe en 3P mais elle était tellement forte qu'elle est allée en 5P ». Il s'avère que cette fille est devenue sa pire ennemie uniquement en raison de ses compétences scolaires. Il est donc intéressant de constater que l'aspect social peut, en tout cas pour cet élève, être influencé par le niveau scolaire de ses pairs : on devient amis parce qu'on a les mêmes difficultés. D'ailleurs, son cercle d'amis est relativement restreint : « Maxime⁶ c'est mon seul copain dans la classe ». Il aurait été intéressant de vérifier si Maxime est aussi en difficulté ou non.

Également, il a été difficile de recenser les réponses de Céline qui semblait avoir répondu en fonction du nombre de bonhommes présentés dans le canevas (même après l'avoir adapté sur le moment, en biffant ou en rajoutant des bonhommes).

Enfin, il aurait été intéressant de voir ce que signifie pour ces élèves « avoir un ami ». De plus, le fait de se sentir bien est-il proportionnel au nombre d'amis, à savoir plus j'ai d'amis, plus je me sens bien ? Je peux constater cette tension dans les dires de Marie qui peut nommer neuf amis et tout de même relever des expériences négatives (moqueries, dérangements). Dans le même sens, Ottomoto semble lier l'amitié avec les difficultés scolaires : une camarade est devenue sa pire ennemie car elle a sauté une classe. Obtenir des informations à propos de l'insertion sociale paraît alors particulièrement délicat. Par conséquent, je pense qu'il est important de garder en tête les nuances qui peuvent se lire dans les dires des enfants lorsqu'ils parlent d'amis.

⁶ Prénom d'emprunt

5.6. Analyse par élève

Dans cette section, je vais présenter et interpréter les résultats par enfant. Ici, je peux ressortir les liens entre chacune des catégories en fonction de l'élève interrogé, cela me permet de synthétiser les informations obtenues précédemment sous un autre angle et de manière plus spécifique.

5.6.1. Narc

Narc a fait part de ses perceptions positives à l'égard de son expérience de l'intégration. Pour ce qui est de ses intérêts pour l'école, il a cité, entre autres, la récréation : « j'aime bien la récré [parce que] je joue avec toute la classe, avec toute l'école ». D'ailleurs, il a répondu positivement en ce qui concerne les perceptions quant à l'aspect social. En effet, « ça se passe très bien parce que j'ai des amis ». Cet intérêt social se retrouve dans plusieurs de ses réponses : autant dans ses perceptions de l'environnement (préférence pour être à côté d'un pair, pour travailler en classe), que vis-à-vis du nombre d'enseignants en classe (« [je préfère quand] il y a moins de personnes (...) des fois ça me saoule un peu d'apprendre et on pourrait faire les fous dans la classe »). Toutefois, ce dernier point va à l'encontre de son intérêt pour l'apprentissage qu'il a paradoxalement cité comme aspect positif de l'école : « j'aime bien apprendre (...) j'aime bien les maths ». Ce paradoxe laisse penser que l'aspect social jouerait un rôle plus important dans sa perception de son intégration que l'aspect académique, qu'il peut percevoir d'ailleurs comme étant difficile : « j'aime bien apprendre mais pas des trucs difficiles ». Percevoir parfois le travail comme étant difficile ne semble pas influencer ses perceptions générales. Par conséquent, le fait qu'il se sente très bien à l'école serait particulièrement lié au fait qu'il se sente très bien avec ses pairs. Enfin, comme dit précédemment, il ne voit pas d'inconvénient à ce que l'enseignante vienne l'aider à sa place, en revanche il n'aime pas quand elle l'aide à son bureau. Il est possible que cette « affiche » face à la classe nuise à son intégration sociale (perception de l'acceptation des pairs), bien qu'il soit favorable aux ressources, qu'elles proviennent de l'enseignant, des pairs ou du matériel.

5.6.2. Ottomoto

Ottomoto a rapporté des perceptions plutôt négatives à l'égard de son expérience de l'intégration. Bien qu'il n'apprécie pas les maths, il aime jouer et faire des inventions. À tel

point que les crayons et règles qui sont sur sa table l'inciteraient à se détourner de la tâche pour faire des créations : « quand il y a des crayons et des règles ça me donne envie de construire un bateau ». Également, il a mentionné préférer travailler en dehors de la classe en raison du bruit qu'il pouvait y avoir et de l'indisponibilité du matériel aidant en classe (timer, carton pour lire). Dans le même ordre d'idées, la présence d'une seule enseignante dans la classe ne génère, selon lui, pas suffisamment d'aide. Ces éléments montrent que, pour cet enfant, l'aspect environnemental joue un rôle important dans les perceptions qu'il peut avoir à l'égard de son expérience de l'intégration. En d'autres mots, le fait que l'environnement ne soit pas favorable pour lui (bruit, matériel non disponible, matériel qui détourne l'attention, une seule enseignante en classe) influencerait ses perceptions de son expérience de l'intégration. Mais pas seulement : l'aspect social pourrait lui aussi avoir une influence à ce sujet étant donné qu'Ottomoto a un réseau d'amis relativement restreint (un seul) et qu'il ne souhaite pas être à côté d'un autre enfant que son meilleur ami, ni être aidé par ses pairs. La raison évoquée par cet enfant concerne les moqueries éventuelles de ces derniers : « lui [son ami] ne se moque pas ». Dans le même sens, Ottomoto semble être conscient que ses difficultés l'empêchent d'aller lui-même aider les autres enfants : « toute la classe est plus forte que moi ». D'ailleurs, il a dit avoir une pire ennemie dans l'école qui se trouve avoir de bonnes compétences scolaires. Comme dit précédemment, il est probable que, pour Ottomoto, l'aspect social soit influencé par le niveau scolaire et qu'il choisisse ses amis en fonction. Cet élément pourrait expliquer pourquoi il n'accepte que l'aide et la présence de son meilleur ami (qui a peut-être lui aussi des difficultés).

Ainsi, son intérêt pour les jeux, la présence parfois de deux enseignantes et les inventions en classe ne semblent pas faire le poids face à ses perceptions de l'environnement et à l'aspect social.

5.6.3. Nicolas

Nicolas perçoit de manière très positive son expérience de l'intégration. Il aime le dessin, le temps libre, les bricolages et les Kaplas. Il apprécie aussi travailler en classe et préfère être à côté de quelqu'un, comme Jelena qui peut l'aider et sur laquelle il peut s'appuyer : « je peux regarder comment Jelena elle fait ». Également, il préfère la présence de deux enseignantes dans la classe : « elles peuvent nous aider à travailler ». En revanche, il a nuancé ses propos en stipulant que certains retours de l'enseignante ne l'aidaient pas : « j'aime pas quand la

maîtresse dit qu'on doit réfléchir tout seul ». Néanmoins, ce point ne semble pas peser à l'encontre des perceptions positives qu'il peut éprouver. Aussi, Nicolas a répondu très négativement en ce qui concerne, non seulement l'aspect social (« je suis triste parce que je n'ai pas de meilleur copain (...) ils rigolent de moi »), mais aussi l'aspect académique (« c'est très difficile (...) les fiches sont trop difficiles (...) et s'il y a les classeurs je peux pas voir Jelena parce que j'ai envie de recopier ». Pour cet enfant, l'aspect social et l'aspect académique ne semblent pas contrebalancer les avantages qu'il perçoit dans les autres facteurs, notamment le fait de pouvoir compter sur Jelena ou de faire des activités libres ou créatives (jeux, dessins, bricolages).

5.6.4. Nadia

Nadia a répondu positivement à quasiment l'ensemble des questions. Sa perception générale de son expérience de l'intégration est positive. Ses intérêts pour l'école se rapportent aux activités libres ou créatives comme le bricolage ou le temps libre. Pour ce qui est de ses préférences pour l'environnement, elle a opté pour le travail en classe et à côté d'un camarade. La raison qu'elle a évoquée se rapporte au fait de ne pas être seule et de pouvoir discuter avec ses pairs. D'ailleurs, elle se sent bien socialement : « j'ai des amis ». Bien qu'elle ait des amis dans la classe d'à côté, elle a tout de même nommé deux élèves avec lesquels elle entretient de bonnes relations. En ce qui concerne les ressources, Nadia les perçoit de manière positive, qu'elles soient en lien avec l'enseignant (plus il y a d'enseignants, plus il peut y avoir de l'aide), ses pairs (apprécie leur aide ou les aider) ou le matériel (apprécie utiliser les supports comme un carton en forme de L pour lire). Le seul aspect négatif que Nadia ait relevé concerne le facteur académique : « c'est facile [et] des fois il y a des choses difficiles ». Mais, cet élément ne fait pas le poids face à ses perceptions de l'environnement, des pairs ou encore des ressources. Pour cette élève, il est donc difficile de hiérarchiser les facteurs en fonction de celui qui aurait le plus d'impact sur ses perceptions de son expérience de l'intégration.

5.6.5. Céline

Les perceptions générales de Céline à l'égard de son expérience de l'intégration sont positives. Elle aime la majorité des activités de l'école, quelle que soit la discipline (gymnastique, français, dessin, mathématiques, etc.). La récréation est la seule activité de

l'école que Céline n'aime pas. Par ailleurs, elle préfère travailler en dehors de la classe, seule à une table. Cet intérêt pour être seule ou isolée de la classe pourrait être en lien avec le fait qu'elle n'aime pas la récréation : est-ce en raison du bruit généré ? Ou est-ce en raison des liens sociaux ? Dans le même sens, elle préfère se faire aider par des adultes plutôt que par ses pairs. Il est difficile de trouver des réponses par rapport aux liens sociaux étant donné que, bien qu'elle se sente « très bien » avec ses camarades, elle semble avoir nommé les enfants en fonction du nombre de bonhommes représentés sur le canevas. Il est donc difficile de supposer que son intérêt pour être seule soit en raison de l'aspect social ou non. En revanche, je fais l'hypothèse que son TSA, et plus particulièrement le surplus de stimuli généré à la récréation et en classe (bruit, mouvements), l'inciterait à préférer des endroits calmes. Par conséquent, partant de cette supposition, travailler dans un endroit calme ou en isolé de ses pairs, ne veut pas forcément dire qu'elle va avoir des perceptions négatives quant à son expérience de l'intégration. Elle semble se sentir bien comme ça, d'autant plus qu'elle apprécie les ressources mises à sa disposition (time-timer, pictogrammes, casque anti-bruit, etc.) et que le travail est facile pour elle. Sa préférence pour deux enseignants en classe pourrait démontrer l'importance que des adultes soient à ses côtés, peut-être en raison du soutien apporté par les enseignants qui serait plus efficace que celui des pairs. Cet élément repose sur le présupposé que les pairs ne seraient pas suffisamment informés sur le TSA pour pouvoir entrer en communication avec elle.

Toutefois, je me demande à quel point l'utilisation des ressources est, certes perçue de manière positive par elle, mais peut également contribuer à la construction d'une barrière sociale. En effet, l'utilisation du casque anti-bruit ou encore la présence constante d'une assistante à l'intégration pourrait la couper des contacts sociaux qu'elle pourrait développer avec ses pairs. Ceci expliquerait son désintérêt pour un quelconque soutien social, cela expliquerait aussi sa difficulté à répondre à la question concernant le nombre d'amis. Ainsi ces résultats corroboreraient ceux émis par plusieurs auteurs (MacArthur & Kelly, 2004 ; Meuli et Zuccone, 2013 ; Shah, 2007) qui soulignent à quel point bénéficier constamment de l'aide à l'intégration empêcherait les élèves de créer des liens, d'échanger avec ses pairs ou même de se faire accepter par ces derniers.

5.6.6. Marie

Bien que Marie relève des perceptions générales positives, celles liées aux différents facteurs sont toutes mitigées. C'est-à-dire que, pour l'aspect social, Marie peut se sentir bien avec ses pairs, mais tout de même rapporter des expériences négatives : « des fois il y a des gens qui m'embêtent », « ils vont rigoler », « des fois à la récré je suis toute seule et ça me rend triste ». Il en va de même pour ses préférences quant à sa place en classe : si c'est pour travailler elle préfère être seule à une table, mais si c'est pour rigoler ou discuter, elle préfère être à côté de quelqu'un.

Dans le même sens, sa perception des ressources est mitigée. En effet, se faire aider par un pair est perçu positivement dans la mesure où ce dernier ne se moque pas d'elle et s'il l'aide réellement à travailler. Également, les ressources matérielles sont perçues positivement en raison de l'aide qu'elles fournissent : « des choses comme ça, ça m'aide [support additions et casque anti-bruit] ». Néanmoins, Marie peut parfois relever les moqueries qu'elle peut subir en utilisant ces ressources en classe : « des fois si la maîtresse me donne le casque, Ali se moque de moi ».

De plus, sa perception du travail donné en classe est modérée : « des fois c'est pas très facile, des fois c'est facile ». Par ailleurs, elle préfère travailler en classe et non en dehors en raison de l'aspect social : « pour ne pas être toute seule, je préfère aller dans la classe ». Elle préfère aussi la présence de deux adultes en raison des activités « fun » qui peuvent être plus facilement faites en classe.

Ces réponses laissent supposer que, pour Marie, l'aspect académique et l'aspect social jouent un rôle important en ce qui concerne ses perceptions générales de son expérience de l'intégration. Il y a d'une part, son intérêt pour le travail et les disciplines scolaires (« j'aime bien apprendre, faire des calculs, faire du français ») et d'autre part, son intérêt pour ne pas être seule, discuter et rigoler avec ses camarades. Mais il paraît difficile pour Marie de coupler ces deux facteurs, c'est-à-dire être à côté de quelqu'un, pouvoir discuter et en même temps travailler. Cette tension entre l'aspect académique et social s'illustre dans les propos suivants :

- « - Des fois si la maîtresse me donne le casque, Ali se moque de moi.
- Et du coup tu préfères faire quoi ? Quand même utiliser le casque ?
- Oui, moi au moins je prends des choses pour apprendre ».

Il en va de même pour l'utilisation des ressources : elle recopie sur ses pairs, mais est consciente qu'elle ne va pas bien apprendre de cette manière. À nouveau, je peux remarquer à quel point l'aspect social se retrouve confronté à l'aspect académique. Ses perceptions générales à l'égard de son expérience de l'intégration seraient alors le fruit d'un subtil équilibre entre le facteur académique et social.

5.6.7. Lisandro

Lisandro a rapporté des perceptions négatives en ce qui concerne son expérience de l'intégration scolaire, comme « pas bien du tout (...) c'est la prison des affaires ennuyeuses ». Son intérêt pour l'école se résume aux jeux qu'il peut faire en classe : « les jeux de lecture, les jeux de société ». En revanche, il n'apprécie pas certaines disciplines scolaires : « les maths, l'écriture, l'alphabet, le vocabulaire ». Il est possible que Lisandro apprécie la lecture uniquement si elle est enseignée à travers le jeu. Il a d'ailleurs nommé les jeux comme étant des ressources matérielles aidantes. Cette tension entre ennui et jeu se retrouve dans plusieurs de ses réponses : par exemple, il préfère être à côté d'un camarade « parce qu'on s'ennuie pas » et travailler en classe « parce qu'on peut faire des jeux qui ne sont pas ennuyeux ». Il a aussi exprimé une préférence pour travailler en dehors de l'école : « [l'école] c'est la prison des ennuis ». Toutefois, il semblerait que pour lui, « s'ennuyer » ne veuille pas forcément dire éprouver de la lassitude, mais plutôt ne rien savoir faire : « C'est quoi pour toi s'ennuyer ? – C'est quand on sait rien faire ». De plus, il a mis en lien le travail qu'il perçoit difficilement avec l'ennui : « [le travail] c'est très difficile et très ennuyeux ». En ce sens, il est probable que le travail donné à Lisandro soit si difficile qu'il contribue à mettre en évidence ses difficultés.

En ce qui concerne l'environnement, Lisandro relève également un aspect négatif comme le bruit. Cependant, il préfère la présence de deux enseignants en raison de l'aide supplémentaire qu'il peut y avoir : « un maître ça n'aide pas bien, ça peut jamais aider 18 personnes en même temps ; (...) deux maîtres ça aide mieux ». Il a été difficile pour lui de préciser ce que représentait une meilleure aide. Mais, l'attitude de l'enseignant semble être pour Lisandro un aspect négatif qui aurait un impact sur ses perceptions de son expérience de l'intégration : « quand je suis avec le maître, je me sens pas bien (...) il m'aide jamais », « j'aime pas quand le maître m'aide parce qu'il est en colère ». Dès lors, il est possible que Lisandro ne perçoive pas positivement les ressources en lien avec l'enseignant de la classe.

En revanche, il peut s'appuyer sur ses pairs. D'ailleurs, il a répondu positivement en ce qui concerne l'aspect social.

Par conséquent, pour Lisandro, l'attitude de l'enseignant (n'aide pas, se met en colère), le travail donné en classe (difficulté et façon dont il est enseigné en référence aux jeux) ainsi que l'environnement (bruit perçu) renforcent les perceptions de ses difficultés et donc son estime de lui. Il n'est alors pas étonnant de relever ses perceptions négatives à l'égard de son expérience de l'intégration. Enfin, l'aspect social qu'il perçoit positivement dans toutes les catégories ne semble pas suffisamment contrecarrer les éléments négatifs relevés par Lisandro ci-dessus.

5.7. Analyse selon les variables propres à l'élève

Étant donné que les élèves interrogés avaient tous entre sept et huit ans, je n'ai pas analysé les différences ou les nuances en fonction de l'âge. En revanche, j'ai pu analyser les résultats sous l'angle de la nature du trouble, du vécu, de l'estime de soi et de la gêne occasionnée. Effectivement, sur la base du tableau d'échantillonnage (voir section 4.2), plusieurs tendances peuvent être mises en évidence.

D'après la littérature, le type de difficulté d'apprentissage (Miller et al., 2005) ou la nature du trouble (Meuli & Zuccone, 2013 ; Norwich & Kelly, 2002) semble jouer un rôle important dans les perceptions des élèves BEP. Les résultats obtenus pourraient concorder avec cet élément. En effet, il n'est pas étonnant que pour Céline, atteinte d'un trouble de l'autisme, la récréation ne soit pas perçue de manière positive étant donné les nombreux stimuli qui s'y trouvent. Également, étant donné que le TSA se définit, entre autres, par des troubles dans les habiletés sociales, il est possible que Céline ne perçoive pas les codes sociaux, ni même n'en soit consciente. Dès lors, il se peut que ses perceptions générales ne soient pas influencées par l'aspect social qui se trouve être relativement pauvre. Il est même probable que ce soient ces difficultés dans les habiletés sociales qui la protègent de certains implicites liés à la communication (par exemple la moquerie ou l'ironie). Néanmoins, cette supposition me laisse dubitative : sous prétexte qu'elle ne perçoit pas ces implicites, faut-il alors s'en contenter dans la mesure où ses perceptions sont positives ? Évidemment, je pense que la couper davantage de ses pairs n'est pas une solution efficace, mais qu'un travail d'acceptation chez les élèves ordinaires doit être fait. Par « travail d'acceptation » j'entends, dans un premier temps, la

prise de conscience de ce que représente le TSA et, dans un deuxième temps, la nécessité d'inciter les élèves avec ou sans BEP à entrer en communication ou en relation. Ceci rejoindrait alors les propos de Shey (2018) qui stipule que l'inclusion favoriserait les attitudes positives entre pairs. Il est possible que cet élément se vérifie à condition que les enfants aient la possibilité de communiquer entre eux et s'ils sont informés quant aux difficultés ou aux troubles des élèves BEP.

Dans le panel d'élèves interrogés, Céline n'est pas la seule à avoir un trouble avéré : Marie et Narc ont eux aussi de réelles difficultés, notamment une dyslexie-dysorthographe. Pourtant, Narc n'a pas l'air de mal vivre son expérience de l'intégration, tandis que pour Marie, ses perceptions sont variables. Par ailleurs, les élèves qui ont rapporté des perceptions négatives n'ont pas de trouble avéré, comme Ottomoto et Lisandro. Faut-il donc en tirer que la nature ou la sévérité du trouble ou des difficultés peuvent, certes influencer les perceptions de l'expérience scolaire, mais que cela dépend également de chaque enfant et des besoins réels qui découlent dudit trouble ?

Nicolas est le seul enfant du panel ayant un trouble du comportement. J'ai remarqué qu'il est aussi le seul à avoir rapporté des perceptions négatives en lien avec l'aspect social. Je me demande alors dans quelles mesures le trouble du comportement joue un rôle dans l'acceptation sociale des élèves BEP. Selon Garrote et al. (2017), de nombreux auteurs soulignent que « l'acceptation sociale des pairs dépend du comportement social de l'élève BEP » (p. 13, traduction libre de l'auteure). D'autres auteurs révèlent que, les élèves qui ont un trouble du comportement présentent des « lacunes sur le plan sociocognitif, lesquelles se traduisent par une difficulté à adopter la perspective d'autrui [...], une propension à attribuer des intentions hostiles à autrui et à réagir en conséquence [...] » (Dodge, 1993, in Rousseau & Langlois, 2003, p. 136). Ces élèves seraient donc plus enclins à vivre des relations conflictuelles avec leurs pairs. Par conséquent, ils se retrouveraient plus facilement mis à l'écart par leurs camarades (Garrote et al., 2017 ; Rousseau & Langlois, 2003). Pourtant, « le fait d'avoir peu d'interactions sociales positives avec leurs pairs diminue les occasions d'apprendre sur les plans social et cognitif et ne permet pas à ces enfants d'acquérir des habiletés sociales [...] à la base de la compétence sociale » (Desbiens, Royer, Fortin & Bertrand, 1998 in Rousseau & Langlois, 2003, p. 136). Dès lors, je constate à quel point les élèves qui ont un trouble du comportement peuvent se retrouver dans un cercle vicieux.

Plus largement, je suppose qu'à la manière d'une relation de cause à effet, le trouble du comportement influencerait l'acceptation sociale de l'élève qui, à son tour, aurait un impact sur ses perceptions générales de son expérience de l'intégration.

En ce qui concerne le vécu ou l'expérience passée des élèves, il est intéressant de constater que le seul qui a expérimenté une scolarité en dehors de la classe a aussi émis des perceptions négatives quant à son expérience de l'intégration. Pour la majorité des autres enfants, leur placement actuel semble leur convenir. Cet élément rejoint les dires de plusieurs auteurs qui stipulent que les élèves qui ont toujours connu la classe ordinaire seront plus facilement satisfaits de leur placement actuel (Jenkins & Heinen, 1989 ; Miller et al., 2005 ; Pitt & Curtin, 2010 ; Shaw, 2004 ; Whinnery et al., 1995). Dans le même sens, Shaw (2004) souligne la faculté de ces élèves à « regarder au-delà des inconvénients et à tirer profit des avantages inhérents à leur modèle de placement actuel » (p. 64, traduction libre de l'auteure). Ce point peut se retrouver chez Marie qui, malgré plusieurs inconvénients (moqueries, solitude, difficultés du travail), perçoit tout de même de manière positive son expérience de l'intégration (« moi au moins je prends des choses pour apprendre »).

La seule nuance concerne Ottomoto qui n'a jamais expérimenté une scolarité en dehors de l'école ordinaire et qui, tout de même, ne perçoit pas de manière positive son expérience de l'intégration. Il est donc important de souligner que le vécu ou l'expérience passée des élèves peut également dépendre de chacun d'entre eux et de leurs perceptions. La présence de nuances entre les élèves amplifie l'importance de tenir compte de leurs avis et de se questionner sur leur vécu.

De plus, il ressort de la littérature que, si les élèves ont « le choix, la capacité d'assumer des rôles de leadership et où ils ont un sentiment d'autonomie » (Langhout, 2004, in Loreman et al., 2008, p. 9, traduction libre de l'auteure), cela favoriserait leur estime d'eux-mêmes et par conséquent leurs perceptions à l'égard de leur expérience de l'intégration. Cet élément me fait penser aux dires de Narc qui démontre l'importance de l'aspect social pour lui dans sa scolarité. Effectivement, il est possible que le rôle engendré par cet élève au sein de ses pairs lui permette de vivre des expériences de leader, par exemple lorsqu'il stipule vouloir faire les fous ou avoir beaucoup d'amis. Je me demande (et il aurait été intéressant de vérifier auprès de lui) à quel point il endosse le rôle de meneur auprès de ses camarades. Ainsi, être leader l'aurait amené à percevoir de manière positive son expérience de l'intégration, comme

souligné dans la littérature. Fitch (2003, cité par Shey, 2018) avait d'ailleurs rajouté que les élèves étaient davantage sûrs d'eux-mêmes et optimistes en classe inclusive dans la mesure où ils pouvaient se percevoir comme « participant légitime de la culture scolaire traditionnelle » (p. 23, traduction libre de l'auteure). À l'inverse, Ottomoto ne semble pas pouvoir expérimenter ce rôle de leader en classe : en effet, comme il reconnaît ne pas pouvoir aider ses pairs car toute sa classe est, selon lui, plus forte que lui, il ne pourrait pas se percevoir comme participant à part entière. Il est donc probable que les dires de Narc (perceptions positives) et Ottomoto (perceptions négatives) corroborent ceux de la littérature. Pour ce qui est des autres élèves interrogés, il est difficile d'émettre des hypothèses à cet égard étant donné que leurs réponses ne laissent pas apparaître des éléments concernant l'estime d'eux-mêmes. Néanmoins il serait intéressant de se pencher dessus lors d'une prochaine recherche.

Enfin, dans la littérature, il semblerait que les perceptions des élèves BEP peuvent être influencées par la quantité de gêne occasionnée. Seul Narc a mentionné ne pas apprécier être pris au bureau par la maîtresse pour clarifier des notions. Il est possible que cela soit en raison de la gêne occasionnée face à ses pairs. Toutefois, il est difficile de faire des généralités sur la base d'une seule indication. Dans le même sens, il est probable que les autres élèves n'aient pas évoqué cet aspect en raison de la gêne (encore ?) que cela procure à le formuler. Comme stipulé précédemment, « l'interviewé peut être mû par un désir de rendre service ou d'être bien vu par le chercheur, limitant ainsi la crédibilité des messages communiqués » (Gauthier, 2003, p. 313). De plus, bien que j'aie fait attention à ne pas poser des questions qui mettraient les élèves face à un conflit de loyauté (perception d'un enseignant spécialisé à leur côté), je me demande tout de même à quel point ils ont répondu en tenant compte de leurs perceptions réelles et non en tenant compte de ce que je pouvais penser (étant donné que j'étais leur enseignante spécialisée, conformément à la décision n°102 de 2006). C'est-à-dire que certains élèves n'auraient peut-être pas osé parler de leur désintérêt pour l'école ou de leur difficulté à entrer en relation avec leurs pairs.

Cette supposition pourrait montrer que les élèves ne sont pas habitués à ce que les professionnels de l'école s'intéressent à leur point de vue. Dès lors, ils se retrouveraient pris entre deux questionnements : faut-il répondre en fonction de ce que je pense que l'enseignant a envie d'entendre ? Ou faut-il dire ce que je pense réellement ? Pour moi, cette difficulté proviendrait, d'une part de la maturité de l'enfant et d'autre part, du fait qu'à l'école les élèves n'ont pas l'habitude de répondre à des questions sur leurs perceptions mais plutôt à des

questions d'ordre scolaire. En ce sens, ils ne sont pas familiarisés avec ce type de question. Alors que la littérature met en avant l'importance de tenir compte de l'avis des élèves à l'égard de leur expérience de l'intégration, aucun des auteurs n'a relevé l'importance d'entraîner les élèves à faire part de leurs perceptions. Effectivement, donner son avis peut faire office d'un apprentissage à part entière et qui, pour être réel, doit être entraîné (comme l'apprentissage de l'auto-évaluation). Ce n'est pas en interrogeant pour la première fois des élèves sur leurs perceptions à propos de sujets relativement sensibles, que leur avis sera réel et objectif.

5.8. Analyse selon la mise en place de l'inclusion dans l'établissement

Les résultats obtenus, à savoir les perceptions négatives exprimées par les élèves BEP, m'interpellent. En effet, que cela soit les perceptions générales, les perceptions de leur environnement, des ressources ou de l'aspect social, les éléments négatifs rapportés peuvent montrer que l'inclusion n'est pas totalement mise en place dans l'établissement concerné. J'ai l'impression que, pour certains élèves BEP interrogés, ce n'est pas le système qui s'adapte à eux, mais eux qui doivent s'adapter au système. Par exemple : lorsque Lisandro relève que le travail est trop difficile pour lui, lorsqu'Ottomoto rapporte ne pas avoir accès au matériel adapté en classe, lorsque Marie subit de la moquerie de la part de ses pairs ou encore lorsque Céline reste isolée de ses camarades. Comme Shah (2007), ces résultats supposent « que les écoles ordinaires ne pratiquent pas encore une inclusion totale et continuent de désavantager les élèves BEP avec des procédures et des pratiques qui excluent » (p. 439, traduction libre de l'auteure).

5.9. Synthèse des résultats et réponses aux questions de recherche

Dans cette section, je vais tenter de répondre de manière synthétique à mes questions de recherche en me basant sur les résultats présentés, interprétés et discutés.

1. Dans un établissement scolaire ordinaire, comment les élèves BEP bénéficiant de mesures ordinaires ou renforcées, perçoivent-ils leur expérience de l'intégration ?

J'avais vu dans la littérature que les perceptions des élèves BEP à propos de leur expérience de l'intégration étaient variables et dépendaient de plusieurs facteurs, notamment académique

et social. Mais pas seulement, elles semblaient aussi dépendre de l'environnement, des ressources, de la nature du trouble, de l'expérience passée, de la quantité de gêne occasionnée, du niveau d'estime de soi et de la mise en place de l'inclusion dans l'établissement concerné. Suite à ma recherche, je ne peux que constater à quel point mes résultats concordent avec ceux de la littérature scientifique.

Pour aller plus loin, certes les perceptions des élèves dépendent de différents facteurs, cependant, il ne semble pas y avoir de liens entre un facteur en particulier et des perceptions : c'est-à-dire que je ne peux pas dire que les élèves, qui ont un vécu commun ou qui sont bien insérés socialement ou encore qui apprécient les ressources à disposition, vont tous percevoir de manière positive ou négative leur expérience de l'intégration. Il s'agit de tenir compte des relations parmi l'ensemble de ces facteurs. En effet, ces derniers semblent être tous interreliés et ce sont ces liens qui seront plus ou moins forts selon les élèves et qui influenceraient de manière positive ou négative leur expérience de l'intégration. Par exemple, Ottomoto a des perceptions relativement négatives de son expérience de l'intégration. Pour lui, le lien entre le facteur académique et les ressources est plutôt fort, c'est-à-dire qu'il ne peut pas compter sur des ressources en classe pour lui permettre de réussir le travail donné. Ce lien étant plutôt fort, il va peser en défaveur d'une expérience de l'intégration positive. En d'autres mots, il s'agit d'un « réseau » de facteurs qui sont liés entre eux et qui vont déterminer les perceptions des élèves BEP à l'égard de leur expérience de l'intégration. À noter encore que chaque « réseau » est propre à chaque enfant.

Par conséquent, la majorité des élèves interrogés perçoit de manière positive leur expérience de l'intégration mais, il est important de préciser que ce résultat est le fruit d'un entrelacement entre les différents facteurs qui diffère d'un élève à l'autre. Il en va de même pour les deux élèves qui perçoivent de manière négative leur expérience scolaire. Je répondrai de manière plus précise dans les sous-questions qui suivent.

1.1 Comment les élèves BEP se sentent-ils dans leur groupe de pairs ?

Il est difficile de répondre à cette question de manière générale, tant les réponses peuvent être diverses et dépendent de chaque enfant. Nadia, Narc, Céline et Lisandro se sentent bien, voire très bien alors que Nicolas se sent seul. Visiblement, pour les enfants qui se sentent bien, cette perception positive coïncide avec le nombre d'amis qu'ils ont. Ainsi, ils se sentent bien parce

qu'ils ont des amis. Il s'agit également de garder en tête les nuances possibles en ce qui concerne la signification qu'ont les élèves BEP de ce qu'est un ami (voir section 5.5).

En outre, pour un élève (Ottomoto), se sentir bien socialement peut être en lien avec les difficultés scolaires : plus j'ai des difficultés, plus l'écart avec d'autres enfants sera grand, plus ils deviendront des ennemis pour moi.

Finalement, ce n'est pas parce que l'élève est intégré en classe ordinaire, qu'il sera nécessairement accepté socialement. En effet, autant certains enfants sont bien acceptés, autant d'autres subissent des moqueries ou se font « embêter ». Subir des moqueries ou se faire « embêter » avait d'ailleurs poussé Marie à exprimer des perceptions mitigées.

1.2 Quel rôle les aspects sociaux jouent-ils sur les perceptions des élèves BEP à l'égard de leur expérience de l'intégration ?

Dans la littérature, de nombreux auteurs avaient relevé à quel point l'aspect social était un facteur important et qui semblait influencer la perception des élèves en ce qui concerne leur expérience de l'intégration (Devries et al., 2018 ; Gordon, 2010 ; Loreman et al., 2008 ; Meuli & Zuccone, 2013 ; Pitt & Curtin, 2010 ; Shey, 2018 ; Vaughn & Klingner, 1998). Certains d'entre eux avaient même soulevé que les relations entre pairs et le climat de classe pouvaient favoriser « leur sentiment d'être intégrés au groupe-classe qu'ils fréquentent » (Meuli & Zuccone, 2013, p. 94).

Mes résultats vont, certes dans ce sens, mais amènent davantage de nuances. Rappelons que la perception de l'expérience de l'intégration résulte d'une combinaison de facteurs et de liens entre eux qui va peser en faveur ou en défaveur d'une intégration positive. Ainsi, le facteur social pourrait, selon l'élève et la combinaison entre d'autres facteurs, influencer ses perceptions de son expérience de l'intégration. Par exemple, un élève aura des perceptions positives à cet égard parce qu'il est bien intégré socialement (Narc), un autre va avoir des perceptions négatives alors qu'il est bien intégré socialement (Lisandro) et un autre encore aura des perceptions positives alors qu'il n'est pas bien intégré socialement (Nicolas).

Je nuance toutefois l'importance des relations entre pairs. Certes, pour certains enfants (Narc, Marie), cet élément est important mais pour d'autres, il ne semble pas peser suffisamment

dans la balance pour avoir un impact sur leurs perceptions générales (Nicolas, Céline). D'ailleurs, Céline a très peu de relations avec ses camarades, mais se sent tout de même bien comme cela (peut-être en raison de son TSA).

Par conséquent, je rajouterai un élément aux résultats issus de la littérature : d'après plusieurs auteurs, plus l'élève BEP se sent bien intégré socialement, plus ses perceptions seront positives à l'égard de son intégration (Devries et al., 2018 ; Gordon, 2010 ; Loreman et al., 2008 ; Pitt & Curtin, 2010 ; Shey, 2018 ; Vaughn & Klingner, 1998). Pour moi, cela dépend de l'enfant et de la combinaison entre les autres facteurs (nature du trouble, facteur académique, ressources, mise en place de l'inclusion dans l'établissement, etc.).

1.3 Comment les élèves BEP perçoivent-ils les ressources (matérielles ou humaines) ?

Dans la littérature, plus l'élève est conscient de ses difficultés, plus il serait enclin à apprécier les ressources et les adaptations fournies par l'école (Lynas, 1986 ; Vaughn & Klingner, 1998). Puis-je en conclure que les élèves interrogés sont conscients de leur difficulté ? Certains d'entre eux le sont, tandis que d'autres ne l'ont pas formellement exprimé. Cependant, tous les élèves interrogés apprécient les ressources (deux enseignants en classe, matériel à disposition, soutien des pairs). Toutefois, certains d'entre eux émettent des conditions : il faut que les ressources soient adaptées (Lisandro, Marie, Narc, Nicolas) ou accessibles (Ottomoto). Par « adaptées » j'entends qu'elles ne génèrent pas de l'embarras (prendre l'élève au bureau), une attitude négative de l'enseignant (se mettre en colère) ou de la moquerie de la part des pairs.

1.4 Quel rôle les ressources (matérielles ou humaines) allouées jouent-elles sur les perceptions des élèves BEP à l'égard de leur expérience de l'intégration ?

Comme pour l'aspect social, la perception des ressources est non seulement variable selon les élèves, mais elle semble aussi résulter d'une combinaison entre les facteurs examinés. Par exemple, la perception des ressources est étroitement liée à la perception du travail : si le travail est difficile mais que les ressources sont présentes et adaptées alors les perceptions générales seront plus positives. De plus, l'utilisation des ressources matérielles, comme le casque anti-bruit, génère chez Marie de la moquerie de la part de ses camarades. Or, l'utilisation de ces ressources est si importante pour lui permettre de réussir le travail donné,

que cela lui permet de passer outre ces moqueries. Cet élément montre que l'aspect académique est plus fort que l'aspect social pour cette élève. En revanche, pour Narc c'est l'inverse : il préfère lorsqu'il y a moins d'enseignants (peu importe qu'ils soient issus de l'enseignement spécialisé ou ordinaire) de manière à ce qu'il puisse « faire le fou » avec ses pairs. Ainsi, la perception des ressources dépend également de l'aspect social. Dans le même sens, Ottomoto souhaite se faire aider uniquement par son ami (qui peut-être a autant de difficultés que lui ?).

6. Conclusion

L'intégration des élèves BEP en classe ordinaire est de plus en plus préconisée dans le canton de Vaud. Si ces élèves sont les premiers concernés par cette mesure, rares sont les recherches qui s'intéressent à leur point de vue. Dans mon travail, j'ai pu relever plusieurs éléments qui montrent, comme dans la littérature scientifique, l'importance de s'en préoccuper.

J'ai pu voir les différentes perceptions des élèves à plusieurs niveaux (social, environnemental, académique, du point de vue des ressources et de l'attitude des enseignants). Le terme « différent » prend ici tout son sens puisqu'il démontre la variabilité des résultats. Effectivement, tous les facteurs qui semblent influencer les perceptions des élèves sont interreliés et se contrebalancent mutuellement. De plus, à l'intérieur de chaque facteur, des différences notables apparaissent entre les élèves, notamment l'aspect social qui peut être perçu de manière positive comme négative. Il en va de même pour les ressources à disposition (qu'elles soient issues des enseignants, des pairs ou du matériel) qui, là encore, ne sont pas perçues systématiquement de manière positive.

Ce travail permet donc de considérer qu'il n'est pas possible d'avoir un discours général sur les perceptions des élèves à l'égard de leur expérience de l'intégration. En effet, les résultats montrent que l'intégration n'induit pas nécessairement des perceptions positives à tous points de vue chez les élèves. Par exemple, l'acceptation sociale des élèves BEP ne va pas de soi dans un contexte intégratif : certains vivent du rejet ou de l'isolement. Dans le même ordre d'idées, recevoir du soutien de l'enseignant (qu'il soit spécialisé ou ordinaire) ou des ressources matérielles peut avoir un effet paradoxal : certes, ces ressources sont généralement appréciées des élèves BEP, mais elles peuvent aussi contribuer à les stigmatiser. Ce travail montre alors que les pratiques actuelles, qui sont essentiellement rattachées à des mesures intégratives plus qu'inclusives, contribuent à creuser davantage les écarts entre les élèves BEP et leurs pairs (Shah, 2007). Ainsi, il s'avère encore aujourd'hui qu'il est plus à l'élève de s'adapter au système que l'inverse, pourtant préconisé par les diverses injonctions politico-légales.

Également, en écoutant les points de vue des élèves, nous (les professionnels) pouvons non seulement faire pencher la balance quant aux décisions d'orientation, mais aussi adapter notre enseignement ou nos pratiques de manière à favoriser les perceptions positives et à atténuer

ces écarts entre les élèves BEP et leurs pairs. Grâce à leurs réponses, il est possible d'identifier plus précisément les facteurs qui posent problème pour, ensuite, agir en conséquence. Par exemple, j'ai appris qu'un des élèves interrogés n'aidait jamais ses camarades en classe parce qu'il se considérait comme étant « le plus nul ». Sachant cela, j'ai pu lui permettre d'expérimenter ce soutien social en classe, ce qui lui a considérablement plu. De surcroît, écouter les points de vue des élèves permet de les placer au cœur de leur processus d'apprentissage et non pas comme prisonnier des décisions des professionnels (Dunleavy, 2008, in Gordon, 2010). Dans le même sens, ce travail permet de constater les éventuels écarts qui existent entre le point de vue des adultes et celui des élèves. En prendre conscience permet déjà de faire un pas de côté pour laisser une place aux opinions de l'élève.

Bien que ce travail puisse apporter une meilleure compréhension de l'expérience de l'intégration des élèves BEP, les interroger n'est pas simple et peut faire ressortir plusieurs difficultés, comme l'accès à leurs perceptions réelles (élément dont j'avais discuté dans les résultats). Également, afin d'être sûre d'avoir bien compris les propos des enfants, j'ai eu tendance à les reformuler. Toutefois, il m'a semblé aussi que cette reformulation les incitait à douter de leurs réponses. Effectivement, ils avaient tendance à interpréter cette reformulation comme étant un message implicite de l'enseignant (comme souvent fait à l'école) qu'ils commettaient une erreur. Par conséquent, ils modifiaient parfois leurs réponses. Pour toutes ces raisons, et comme dit précédemment, je pense qu'il est indispensable d'entraîner les élèves à communiquer leurs perceptions sur leur expérience scolaire. Il s'agirait dans un premier temps de les familiariser avec ce type de question, pour ensuite pouvoir fonder une recherche encore plus objective sur ce qui touche à leurs avis personnels.

En outre, poser des questions ouvertes semble convenir pour des élèves qui ont accès au langage mais pas pour les autres, notamment Céline pour qui la communication se fait essentiellement par pointage. Cet élément peut sembler contradictoire avec mon devis de recherche. En effet, les réponses sont courtes et (logiquement) peu développées. J'avais alors pensé à lui soumettre plusieurs propositions de réponses en guise de développement. Mais, je me suis rendu compte de l'ironie d'une telle pratique : les propositions de réponses sont à nouveau tirées des perceptions d'un adulte et non de celles d'un enfant. C'est-à-dire que l'enfant se calquerait sur les perceptions de l'adulte pour fonder sa propre opinion. Tandis que j'avais mis en évidence l'importance de tenir compte des perceptions réelles des élèves dans mon cadre théorique, il me paraissait paradoxal de leur soumettre des propositions de

réponses tirées de mes propres perceptions. Dès lors, j'ai préféré ne pas soumettre de propositions de réponses tout en acceptant celles courtes mais objectives de Céline.

Une autre limite que j'ai constatée concerne le moment de l'entretien. Il est possible que le vécu de l'élève le jour de l'entretien impacte ses réponses. Par exemple, un enfant qui s'est fait embêter le jour même aura plus tendance à ne pas aimer son expérience de l'intégration sur le moment et inversement.

Enfin, les questions en lien avec l'aspect social auraient pu être davantage approfondies. En effet, je pense qu'il aurait été pertinent de vérifier auprès des élèves ce que signifie « avoir un ami » ou ce qu'est un ami à leurs yeux. Leurs réponses auraient pu apporter un éclaircissement supplémentaire sur leurs perceptions à l'égard de leur expérience de l'intégration sociale. Dans le même sens, il aurait été intéressant de voir les amitiés réciproques, c'est-à-dire, dans quelles mesures les perceptions de l'amitié des élèves BEP correspondent avec celles de leurs « amis ».

Pour terminer, ce travail induit quelques recommandations, autant pour la recherche que pour les professionnels. Concernant la recherche, pour entendre davantage d'élèves BEP sur leur expérience de l'intégration, il me paraît pertinent de multiplier les travaux de ce type. Ceci permettrait, dans un deuxième temps, d'effectuer des recherches quantitatives et de comparer les résultats de manière à avoir un regard plus large sur le niveau de satisfaction des élèves BEP intégrés. Également, je trouverais pertinent de jouer avec les différentes variables lors de l'échantillonnage (âge des élèves, vécu, nature du trouble). Par exemple, il s'agirait d'abord de recenser des résultats « par trouble ». C'est-à-dire, n'interroger que des élèves TSA, puis que des élèves qui ont un trouble du comportement, etc. Ces données qualitatives aboutiraient à l'identification de profils d'élèves qui seraient plus enclins à avoir des perceptions négatives ou positives à l'égard de leur expérience de l'intégration.

Enfin, je trouverais intéressant de se pencher sur les perceptions des élèves ordinaires vis-à-vis de l'intégration des élèves BEP. Il s'agirait, par exemple, de relever chez eux s'ils ont des sentiments d'injustice liés aux soutiens des élèves BEP ou aux traitements différents qu'ils reçoivent. Ensuite, il serait pertinent de faire trianguler les réponses des élèves BEP, des élèves ordinaires, voire des enseignants pour avoir une compréhension encore plus complète.

Pour les raisons déjà évoquées ci-dessus, ce travail montre l'importance de se pencher sur ce que pensent les élèves BEP de leur expérience de l'intégration. En ce sens, ma conclusion rejoint celle de plusieurs auteurs quant à la nécessité de tenir compte de leurs perceptions (Chmiliar, 2009 ; Gordon, 2010 ; Jenkins & Heinen, 1989 ; Klingner et al., 1998 ; Klingner & Vaughn, 1999 ; Miller et al., 2005 ; Norwich & Kelly, 2002 ; Pitt & Curtin, 2010 ; Shah, 2007 ; Shaw, 2004 ; Shey, 2017 ; Vaughn & Klingner, 1998 ; Whinnery et al., 1995). Cependant, il ne suffit pas seulement d'être à l'écoute des élèves, mais aussi d'adapter son enseignement et d'orienter les décisions de placement en fonction de leurs réponses. Ceci dit, être à leur écoute ne devrait pas être une action individuelle de l'enseignant spécialisé, mais de tous les acteurs qui gravitent autour de l'enfant dans cette période de transition au sens du projet 360°. Ainsi, cela permettrait d'œuvrer collectivement pour le bien-être de tous les élèves de l'école en attendant que les changements décrits dans le projet (formation des enseignants, ouverture à la différenciation, etc.) opèrent.

7. Bibliographie

- Bauquis, C. (2014). *L'activité de co-enseignement de deux enseignantes spécialisées : quelle prise en compte des besoins particuliers d'élèves ?* (Mémoire de maîtrise, Université de Genève, Genève). Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41111>
- Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire.* (Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Fribourg). Repéré à <https://doc.rero.ch/record/260843/files/BenoitV.pdf>
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée, s.v.*(3), 48-54.
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie, 39*(2), 87-104.
- Bless, G., Bonvin, P., & Schuepbach, M. (2005). *Le redoublement scolaire : ses déterminants, son efficacité, ses conséquences.* Berne : Haupt.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER, European Journal of Disability Research, 7*(2), 127-134. Repéré à <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1875067213000151?token=970719E0568028E84B61134BB856826EE6C21BD6E511DEDBFB745A12CA204AC515628A54193C8072BB4813183AD3DE79>
- Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS]. (s.d.). *Scolarisation à l'école ordinaire – fiches d'information pour le corps enseignant.* Repéré à <https://www.csp.ch/fr/projets/projets/fiches-d-information-pour-les-enseignant-e-s>
- Chmiliar, L. (2009). Perspectives on inclusion : students with LD, their parents, and their teacher. *Exceptionality Education International, 19*(1), 72-88.

- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (s.d). *Pédagogie spécialisée*. Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/14642.php>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques*. Repéré à [file:///Users/meganewidmer/Downloads/code_ethique_recherche_CDHEP%20\(4\).pdf](file:///Users/meganewidmer/Downloads/code_ethique_recherche_CDHEP%20(4).pdf)
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Repéré à https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf
- De Boer, A., Pijl, S-J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: a review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/256843812_Students'_Attitudes_towards_Peers_with_Disabilities_A_review_of_the_literature
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC]. (2019). *Concept 360° : concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. Repéré à https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarite_obligatoire/fichiers_doc/CONCEPT_360_V1_D%C3%A9cembre_2019_DEF.pdf
- Desbien, K. (2013). *L'entrevue individuelle*. Repéré à <https://prezi.com/10b2510hzspq/lentrevue-individuelle/>
- Devries, J. M., Voss, S., & Gebhardt, M. (2018). Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the perception of inclusion questionnaire and strengths and difficulties questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 28-36.
- Ebersold, S., & Detraux, J-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER, European*

Journal of Disability Research, 7(2). 102-115. doi:
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>

Feuilladiou, S., Gombert, A., & Harma, K. (2009). *Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves*. Skholê : cahiers de la recherche et du développement, Marseille : IUFM de l'académie d'Aix-Marseille. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01779402/document>

Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.

Fortin, M-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^{ème} édition). Montréal : Chenelière Education.

Fullerton, E. K., & Guardino, C. (2010). Teacher and students' perceptions of a modified inclusion classroom environment. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(5), 1-16. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/f9a4/6a61f0c835bbc50ac40f4b976e23327d9029.pdf>

Garrote, A., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12-23. doi : <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>

Gasser, L., Cillessen, A. H. N., Huber, C., Mainhard, T., Müller C. M., & Zurbriggen, C. L. A. (2019). *Research topic : the role of teachers in students' social inclusion in the classroom*. Repéré à <https://www.frontiersin.org/research-topics/11536/the-role-of-teachers-in-students-social-inclusion-in-the-classroom>

Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4^{ème} édition). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Gordon, L. M. (2001). *High teacher efficacy as marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Paper presented at the annual meeting of the California council on teacher education, San Diego, Californie, Etats-Unis. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465731.pdf>
- Gordon, M. (2010). Student voice key to unlocking inclusive educational practices. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 3(2), 1-11. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527226.pdf>
- Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes towards inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77, 1-11. doi : <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Cairn.info*, 3(102), 23-34. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm#>
- Jenkins, J. R., & Heinen, A. (1989). Students' preferences for service delivery: pull-out, in-class or integrated models. *Exceptional Children*, 55(6), 516-523. doi : <https://doi.org/10.1177/001440298905500605>
- Kim, M., & Kim, J. (s.d.). *Change of perception of children without disabilities toward those with disabilities for full inclusion*. Korea: Cheonan and Pusan National University. Repéré à http://www.jlidd.jp/gtid/acmr_17/pdf/22-Msook-Kim-Jakyoung-Kim.pdf
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Students' perceptions of instruction in inclusion Classrooms: implications for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 66(1), 23-37. doi : <https://doi.org/10.1177/001440299906600102>
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Schumm, J. S., Cohen, P., & Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull-out: which do students prefer? *Journal of Learning Disabilities*, 31(2). 148-158. doi : <https://doi.org/10.1177/002221949803100205>

- Lannutti, A., & Porchet, S. (2017). *Le concept de soi d'élèves vaudois bénéficiant de mesures d'aide*. (Mémoire de Bachelor, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne). Repéré à http://doc.rero.ch/record/306201/files/md_bp_p30057_p30241_2017.pdf
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et Concept de Soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Loi cantonale du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire* (LEO ; RSV 400.02). Repéré à https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO_.pdf
- Loi cantonale du 1^{er} septembre 2015 sur la pédagogie spécialisée*. (LPS ; RSV 417.31). Repéré à <https://prestations.vd.ch/pub/blv-publication/actes/consolide/417.31?key=1586862636724&id=f71dd1cc-c084-4ee5-96ff-623fe2ebb557>
- Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*. (Loi sur l'égalité pour les handicapés, Lhand ; RS 151.3). Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/quotes.html>
- Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Barber, J., & Lupart, J. (2008). Student perspectives on inclusive education: a survey of grade 3-6 children in rural Alberta, Canada. *International Journal of Whole Schooling*, 5(1), 1-15. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ834297.pdf>
- Lynas, W. (1986). Pupils' attitudes to integration. *British Journal of Special Education*, 13(1), 31-33. doi : <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1986.tb00644.x>
- Lyon, A.-C. (2006). *Accès aux données du système scolaire à des fins de recherche* (Décision n° 102). Repéré sur le site du canton de Vaud : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/cd/fichiers_pdf/Decision_102.pdf

- MacArthur, J., & Kelly, B. (2004). Inclusion from the perspectives of students with disabilities. *ResearchGate*, 40(4), 44-48. Repéré à https://www.nzcer.org.nz/system/files/journals/set/downloads/set2004_2_044_0.pdf
- Meuli, N., & Zuccone, C. (2013). *Intégrer à Genève, inclure en Finlande : qu'en pensent des élèves à besoins éducatifs particuliers ?* (Mémoire de maîtrise, Université de Genève, Genève). Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31221>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2ème édition). Paris : De Boeck Université.
- Miller, M., Garriott, P., & Mershon, D. (2005). Special education students' placement preferences as shown in special education journals. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(9), 1-19. Repéré à <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1064&context=ejie>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17, 113-126. doi : 10.1007/s10984-013-0144-8
- Monsen, J. J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, 129-142. doi : <https://doi.org/10.1023/B:LERI.0000037196.62475.32>
- Norwich, B., & Kelly, N. (2002). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.
- Organisation des Nations Unies [ONU]. (s.d.). *Les Nations Unies et les personnes handicapées*. Repéré à https://www.un.org/french/esa/social/disabled/historique_1.htm
- Organisation des Nations Unies [ONU]. (1971). *Déclaration des droits du déficient mental*. Repéré à

<http://www.cfhe.org/upload/ressources/textes%20r%C3%A9f%C3%A9rence/textes%20internationaux/D%C3%A9claration%20des%20droits%20du%20d%C3%A9ficient%20mental.pdf>

Organisation des Nations Unies [ONU]. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/index.html>

Organisation des Nations Unies [ONU]. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/index.html>

Organisation mondiale de la Santé [OMS]. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Repéré à https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42418/9242545422_fre.pdf

Pelgrims, G. (2011). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ? *Actes du 82^{ème} séminaire de la conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire* (CroTCES), Bienne, Suisse, 27-30 septembre 2011.

Pitt, V., & Curtin, M. (2004). Integration versus segregation: the experiences of a group of disabled students' moving from mainstream school into special needs further education. *Disability & Society*, 19(4), 387-401.

Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^{ème} édition). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., & Langlois, L. (2003). *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Shah, S. (2007). Special or mainstream ? The views of disabled students. *Research Papers in Education*, 22(4), 425-442. doi : 10.1080/02671520701651128
- Shaw, J. L. (2004). *Special education students' perceptions of inclusion versus pull-out placements*. (Thèse, Rowan University, New Jersey, États-Unis). Repéré à <https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2237&context=etd>
- Shey, P. F. (2017). Pupils' perception of the implementation of inclusive education in the littoral region of Cameroon. *International Journal of Education and Research*, 5(1), 127-140. Repéré à <http://www.ijern.com/journal/2017/January-2017/11.pdf>
- Shey, P. F. (2018). Inclusive education in Cameroon: students' with disabilities perceptions on inclusive practices at the university of Buea, Cameroon. *Greener Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 19-28. Repéré à <http://gjournals.org/GJETS/Publication/2018/June/PDF/090718132%20Shey.pdf>
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français d'aujourd'hui*, 2(177), 11-17. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm>
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Vaughn, S., & Klingner, J. K. (1998). Students' perceptions of inclusion and resource room settings. *International Journal of Special Education*, 32(2), 79-88. doi: <https://doi.org/10.1177/002246699803200202>
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

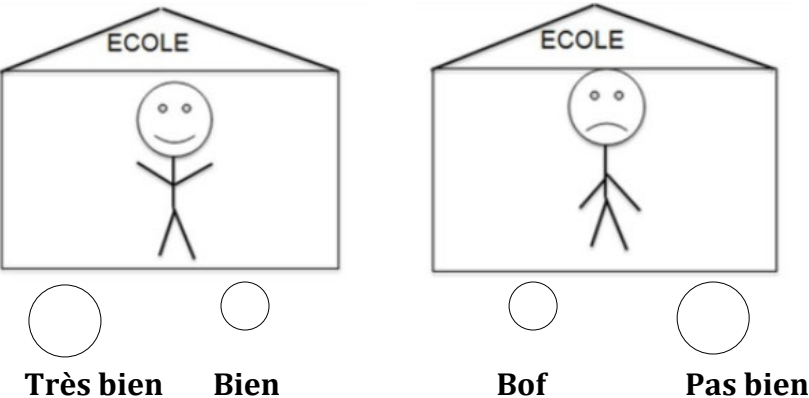
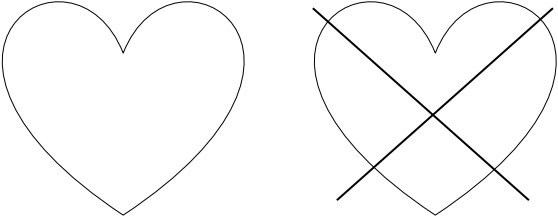
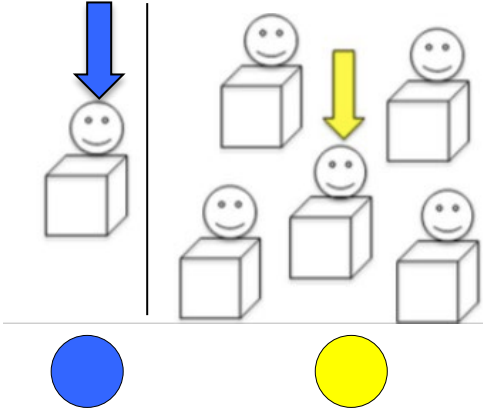
Venez, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). *The perceptions of inclusion questionnaire [PIQ]*. Version française. Repéré à <https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2019/08/piq-francais.pdf>

Whinnery, K. W., King, M., Evans, W. H., & Gable, R. A. (1995). Perceptions of students with learning disabilities: inclusion versus pull-out services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 40(1), 5-9. doi: 10.1080/1045988X.1995.9944643

Zimitat, C. (2003). *First year students' perceptions of inclusion: links with teaching and retention*. In proceedings of the annual HERDSA conference. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.494.5284&rep=rep1&type=pdf>

8. Annexes

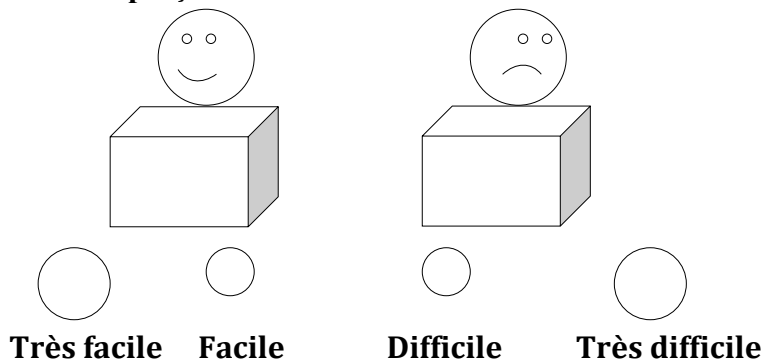
Annexe I : Canevas questions d'entretien⁷

| Thématiques | Questions principales | Questions de relance |
|-----------------------|---|--|
| Perceptions générales | <p>Comment te sens-tu à l'école ?</p>  | <p>Qu'est-ce qui fait que tu te sentes « très bien, bien, bof ou pas bien » ? Peux-tu me donner/raconter un exemple ? Qu'est-ce que tu aimes ? Ou n'aimes pas ?</p>  <p>Où est-ce que tu préfères travailler ?</p>  <p>Qu'est-ce qui fait que tu préfères travailler « en dehors de la classe ou en classe » ?</p> |

⁷ Inspiré de Bless et al. (2005), de Lannutti et Porchet (2017) ainsi que de Venetz et al. (2015).

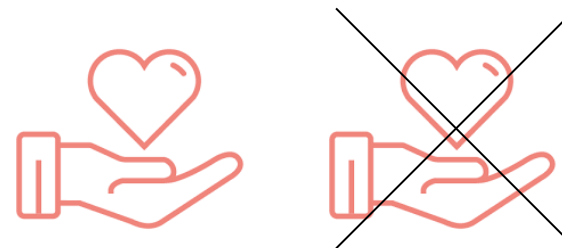
Ressources

Comment perçois-tu le travail à l'école ?

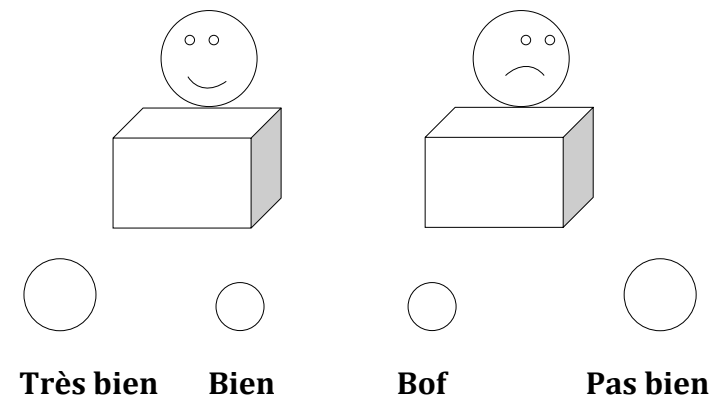


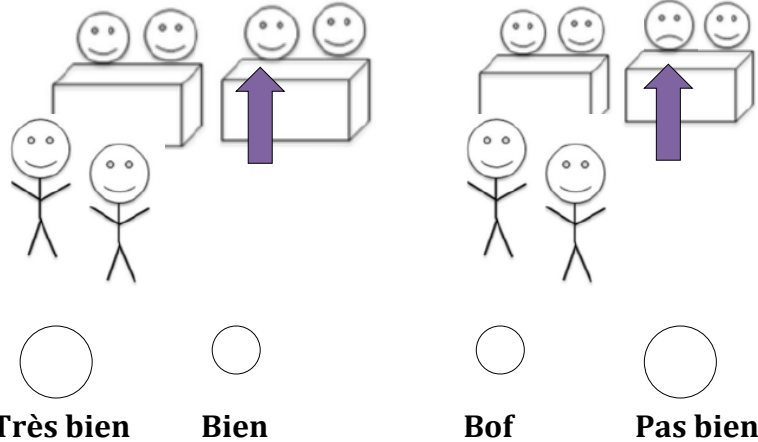
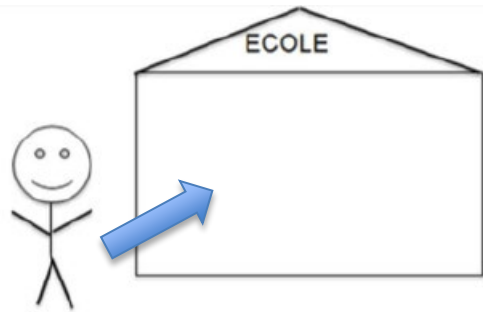
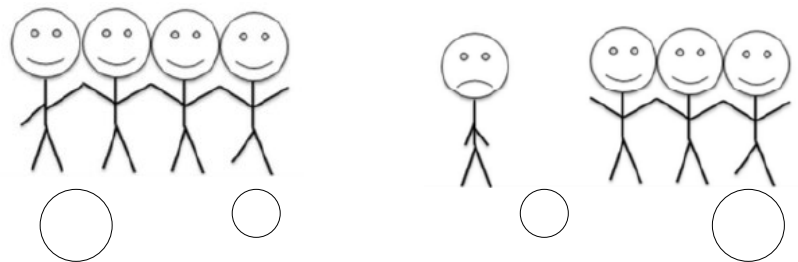
Qu'est-ce qui te fait dire que c'est « très facile, facile, difficile ou très difficile » ?

Qu'est-ce qui t'aide ? Ou ne t'aide pas ? (éventuellement recentrer sur quel type de matériel ou de soutien)

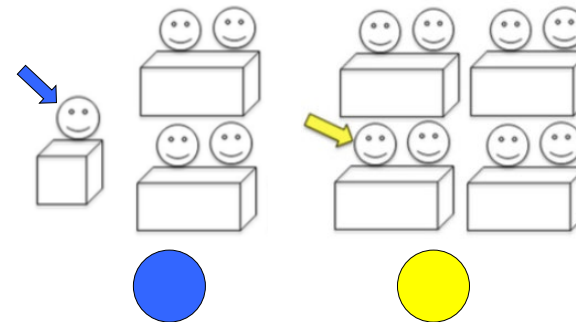


Comment te sens-tu quand tu utilises les aides qu'on te donne ?



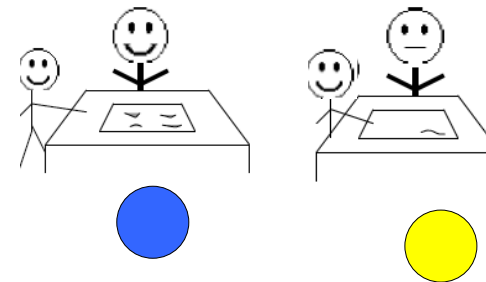
| | | |
|---------------------------------|--|--|
| <p>Attitude de l'enseignant</p> | <p>Comment te sens-tu quand il y a deux maîtres/maîtresses ? Et quand il y n'y a que ta maîtresse ? (cacher un bonhomme)</p>  <p>Très bien Bien Bof Pas bien</p> | <p>Qu'est-ce qui fait que tu te sentes « très bien, bien, bof ou pas bien » ? Et quand il y n'y a que ta maîtresse ? Qu'est-ce qui fait que tu te sentes « très bien, bien, bof ou pas bien » ?</p> <p>À ton avis, pourquoi je viens ?</p>  <p>Mégane</p> |
| <p>Aspect social</p> | <p>Comment te sens-tu en classe avec les autres enfants ?</p>  <p>Très bien Bien Bof Pas bien</p> | <p>Si « bof » ou « pas bien », pourquoi ? Peux-tu me dire qui sont tes amis ? (remontre le pictogramme pour illustrer cette question)</p> |

Comment préfères-tu travailler en classe ?



Qu'est-ce qui fait que tu préfères travailler « seul ou en groupe »?

Comment te sens-tu quand les autres enfants t'aident ?



Qu'est-ce qui fait que tu te sentes « bien ou pas » ? Et quand c'est toi qui les aides ? (pointer le personnage de gauche et montrer la direction de l'aide (vers le personnage de droite)).

Pourquoi ?

Annexe II : Lettre à la direction

Coordonnées de l'auteur

Coordonnées de l'établissement

Concerne : Mémoire de fin d'études

Monsieur,

Dans le cadre de ma dernière année de formation de Master en enseignement spécialisé à la HEP, je dois réaliser un mémoire de fin d'études. Ce dernier s'intéresse aux perceptions des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'égard de leur expérience de l'intégration en classe ordinaire, notamment du point de vue des ressources qui leur sont allouées. Par la présente, je sollicite votre accord pour effectuer des entretiens auprès des élèves concernés.

Conformément à la décision n°102 concernant l'accès aux données du système scolaire à des fins de recherche, je passerai des entretiens uniquement auprès des élèves que je suis au cours de l'année scolaire.

De manière à ce que je puisse retranscrire les propos des élèves, ces entretiens seront enregistrés, puis effacés une fois le mémoire terminé. De plus, j'utiliserai des prénoms d'emprunt afin de garantir l'anonymat des élèves interviewés. Enfin, les informations recueillies serviront exclusivement à des fins scientifiques.

Vous remerciant de votre confiance et restant à votre disposition pour des informations complémentaires, je vous prie de recevoir, Monsieur, mes salutations les meilleures.

Mégane Widmer

Annexe III : Formulaire de consentement

Coordonnées de l'auteur

Aux parents des élèves de **XXXX**

Concerne : formulaire de consentement pour la participation à une recherche pour mon mémoire de fin d'études.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma dernière année de formation d'enseignante spécialisée à la HEP, je dois réaliser une recherche pour mon mémoire de fin d'études. Le but de cette recherche est de mieux comprendre l'expérience des enfants intégrés dans leur classe, notamment du point de vue des soutiens qui leur sont fournis.

Pour répondre à ce questionnaire, je ferai, si vous êtes d'accord, une interview auprès de votre enfant (maximum 25 minutes et sur temps scolaire). De manière à ce que je puisse retranscrire ce qu'il/elle aura dit, j'enregistrerai l'interview. Ensuite, je m'engage à :

- effacer les enregistrements une fois le mémoire terminé ;
- utiliser des prénoms d'emprunt afin de garantir son anonymat ;
- n'utiliser les informations recueillies que pour la rédaction de mon mémoire (ces informations n'auront aucune implication dans la scolarité de votre enfant).

Par conséquent, merci de bien vouloir compléter le formulaire ci-dessous et de me le retourner pour le **XXXX**.

Je vous remercie de votre confiance et je reste à votre disposition si vous avez des questions.

Meilleures salutations

Mégane Widmer

PS : Si vous êtes intéressés à lire les résultats de la recherche, merci de me le signaler.

Formulaire de consentement

Prénom et nom de l'enfant :

J'accepte que mon fils/ma fille participe à la recherche mentionnée ci-dessus :

Oui

Non

En signant ce formulaire, j'atteste avoir lu et compris les informations et le but relatifs à cette recherche. Également, je peux changer d'avis en tout temps sans devoir me justifier.

Prénom et nom des parents ou du représentant légal :.....

Date : Signature(s) :

Annexe IV : liste des figures et tableaux

| | |
|--|----|
| Figure 1: « Composantes de la dimension sociale de l'inclusion scolaire » (Koster et al., 2009, cités par Rousseau, 2015, p. 108)..... | 14 |
| Figure 2: « Cartographie de l'offre de prestations » (DFJC, 2019, p. 5)..... | 15 |
| Tableau 1: Caractéristiques de l'échantillon..... | 43 |
| Tableau 2: Extrait de la grille d'analyse | 47 |

Résumé :

L'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans les établissements scolaires ordinaires vaudois, comme ailleurs en Suisse et dans le monde, est de plus en plus préconisée. Alors que les perceptions des enseignants sont souvent examinées dans la littérature scientifique, celles des élèves – les premiers concernés – sont rarement interrogées. Or, leur point de vue est essentiel car il tend à influencer leurs performances scolaires. Être à l'écoute des élèves permet aux professionnels de mieux comprendre leur expérience de l'intégration et d'orienter les pratiques en leur faveur. C'est pourquoi, j'ai cherché à comprendre comment les élèves BEP perçoivent leur expérience de l'intégration du point de vue des ressources à disposition et de l'aspect social. Après sept entretiens semi-directifs auprès d'élèves considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers, j'ai pu montrer qu'il est difficile d'avoir des résultats univoques. Les perceptions des élèves BEP à l'égard de leur expérience de l'intégration sont variables et dépendent de plusieurs facteurs, notamment académique, social et environnemental. La variabilité des résultats montre l'importance de tenir compte des points de vue des élèves. Il s'agit non seulement de les écouter, mais aussi d'adapter l'enseignement de sorte à atténuer les perceptions négatives et les écarts qui se creusent, encore aujourd'hui, entre les élèves BEP et ordinaires. Enfin, en écoutant les élèves, les professionnels leur donnent davantage de prise sur leur scolarité et sur leurs apprentissages dans un contexte qui n'est pas encore inclusif.

Intégration et inclusion scolaires – Perceptions – Élèves à besoins éducatifs particuliers – Degrés primaires