

The background of the cover is an abstract, textured surface with various colors and patterns, including gold, blue, and green, with some circular and rectangular motifs.

DE-VOIR AUTREMENT

Étude de projets d'intégration scolaire
dans le canton de Berne

MAES 1013

Mémoire professionnel de Monika Petter-Zaugg

Direction : Myriam Gremion

Bienne, avril 2013

**LES PROJETS D'INTÉGRATION SCOLAIRE DE LA SANTÉ PUBLIQUE
DANS LE CANTON DE BERNE**

« Façonner une école qui tienne compte en même temps des forces et des faiblesses individuelles des enfants relève aussi bien du défi que de l'art. Il nous faut introduire des programmes de soutien à l'école qui permettent d'encourager tant les surdoués que les enfants souffrant de handicaps, à partir du potentiel qui est le leur.

C'est dans la perspective de ces objectifs à atteindre que j'ambitionne à long terme une école obligatoire intégrative focalisée si possible sur l'encouragement de tous. L'égalité des chances et l'encouragement individuel occupent ainsi une place centrale. »

Bernhard Pulver, Conseiller d'Etat

Remerciements

En préambule à ce travail, je tiens à remercier ma directrice de mémoire Myriam Gremion qui a su m'accompagner à travers les différentes étapes de ce travail avec une clarté et un soutien remarquables.

J'exprime ma reconnaissance envers tous les participants à la recherche, avant tout les enfants sans lesquels ce travail n'aurait relevé que de la théorie. Puis leurs familles, les enseignants, thérapeutes et directeurs d'établissements scolaires ainsi que les responsables des institutions spécialisées et organismes SPE. Enfin, l'Inspectorat régional.

La disponibilité de plusieurs amis pour la relecture de mon texte s'est révélée très appréciable. Un grand merci à Doris Michaud, à Samuel Wahli et à Claude Bordigoni pour leurs remarques et corrections précieuses ainsi qu'à Susanne Zweifel qui m'a accordé le droit d'utiliser une de ses peintures acryliques « ammonites » pour la page de titre, à mon mari, enfin, qui a réalisé les illustrations.

Je remercie également l'église FREE de Tavannes pour le soutien de chacun et la décharge accordée s'agissant de plusieurs mandats durant cette année.

Avoir derrière soi une grande famille, avec des enfants qui assument leurs responsabilités et qui démontrent une souplesse incroyable envers une maman qui occupe l'espace salon avec son ordinateur, cela tient presque du miracle. Merci à mes filles et à mon mari qui se sont davantage occupés du ménage.

Last but not least, j'aimerais mentionner mon fils aîné David, sans lequel je n'aurais pas eu la chance de connaître personnellement la différence et l'exclusion sous l'angle du handicap et de vivre journallement au seuil de l'au-delà.

La rédaction de cette étude m'a fait prendre conscience à quel point, au fil de mes années d'existence, des liens et des affiliations précieuses se sont créés, me permettant aujourd'hui de rendre ce travail tel qu'il est ici présenté.

Abstract/Résumé

Le travail concerne l'intégration scolaire (PIS) d'enfants en situation de handicap dans les classes régulières du canton de Berne.

Cette recherche compréhensive avec une « *planification roulante* » sert à mieux définir mon champ d'action professionnelle. L'enquête sur les pratiques actuelles de la région ; le Jura bernois (*côté francophone*) et le Seeland (*côté alémanique*) a été menée en trois étapes.

1. Pré enquête : quatre entretiens semi-directifs avec les directeurs des institutions régionales, responsables des projets, pour gagner une vue d'ensemble de l'évolution des projets et pour en cibler deux à soumettre à la recherche.
2. Études de cas (2): entretiens individuels ouverts avec les mères de famille, dans le but de se familiariser avec les PIS et d'organiser les entretiens focus groupe rassemblant, d'une part, les familles et, d'autre part, les professionnels (*enseignants titulaires et spécialisés, thérapeutes, directeurs d'école*).
3. Post enquête : clôture de l'enquête lors d'entretiens avec les décideurs d'un PIS : le responsable psychologique et l'inspecteur scolaire.

Performer un PIS implique de multiples rendez-vous susceptibles de changer le regard et, par conséquent, d'aborder ce « *de-voir* » autrement.

Mots clés

Intégration scolaire, handicap mental,

Table des matières

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE.....	1
<i>Remerciements</i>	1
<i>Abstract/Résumé</i>	2
<i>Mots clés</i>	2
I. INTRODUCTION	4
<i>L'Intégration – une question de foi ?</i>	4
<i>1. Motivation personnelle et professionnelle</i>	4
<i>2. Raisons et objectifs du travail</i>	6
II. CONTEXTE	7
<i>1. Évolution nationale de la scolarisation des enfants en situation de handicap</i>	7
<i>2. Le paysage scolaire actuel du canton de Berne</i>	8
<i>3. L'Article 17 LÉO</i>	9
<i>4. Pratique bernoise des projets d'intégration scolaire (PIS)</i>	10
III. REGARD THÉORIQUE.....	12
<i>1. Les concepts</i>	12
1.1 Concevoir un enfant	12
1.2 Concevoir le handicap	14
1.3 Regard sur le handicap et l'école	20
1.4 L'approche et l'analyse socio écologique	27
<i>2. Le projet d'intégration scolaire</i>	30
2.1 Les objectifs	30
2.2 La différenciation.....	34
2.3 La collaboration.....	35
2.4 Les recherches nationales et internationales.....	35
IV. MÉTHODOLOGIE	39
<i>1. Stratégie de recherche : l'étude de cas</i>	39
<i>2. Le rayon géographique de l'étude</i>	39
<i>3. Les démarches</i>	40
Étape 1 : Pré enquête.....	40
Étape 2 : Etudes de cas	41
Étape 3 : Etudes de cas	41
Étape plus : post enquête.....	42
<i>4. Théorie méthodologique</i>	42
4.1 L'étude de cas	42
4.2 Les différents types d'entretien et les questionnaires	43
V. ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS.....	45
<i>1. Trois contextes : données générales</i>	45
1.1 Présentation de l'encadrement des PIS par les trois institutions régionales.....	45
1.2 Le réseau éco social d'un enfant scolarisé PIS	47
1.3 Provenance des enfants PIS ?	49
<i>2. Deux études de cas</i>	51
2.1 Présentation des études	51
2.2 Analyse inter étude.....	53
2.3 Analyse intra étude éco systémique de facteurs de non-réussite	58

3. <i>Quatre thématiques</i>	59
3.1 L'enfant, le PIS et le travail d'acceptation du handicap.....	59
3.2 Les objectifs et contenus du PIS.....	63
3.3 Les facteurs de réussite dans un PIS.....	65
3.4 Les rôles.....	69
VI. DISCUSSION	72
1. <i>Les découvertes</i>	72
1.1 Les projets étudiés: réussites ou échecs ?.....	72
1.2 L'intégration en face du système	73
1.3 Le PIS un rendez-vous entre.....	75
2. <i>Critique de la recherche</i>	77
3. <i>Portée des résultats</i>	78
3.1 Petite comparaison avec la pratique romande du canton de Fribourg (E13).....	78
3.2 Utilité de l'étude	79
VII. CONCLUSION	80
VIII. SOURCES/BIBLIOGRAPHIE.....	82
IX. ANNEXES.....	86
0. <i>Glossaire</i>	86
1. <i>Illustrations</i>	86
2. <i>Questionnaires</i>	87
2.1 Questionnaire (version française)	87
2.2 Synthèse des résultats.....	90
3. <i>Guide d'entretiens</i>	94
3.1 Guide d'entretien pour les directeurs des institutions spécialisées.....	94
3.2 Guide d'entretien ouvert pour les mères de familles.....	96
3.3 Guide d'entretien pour les groupes focus professionnels et familles.....	97
4. <i>Tableaux</i>	99
4.1 A6 : Contexte trois établissements	99
4.2 A7 : Contexte études de cas.....	100
4.3 A8 : Concepts de l'enfant, du PIS et de l'acceptation parentale du handicap	100
4.4 A9 : Les objectifs et contenus d'un PIS.....	102
4.5 A10 : Facteurs de réussite.....	103
4.6 A11 : Conceptions des rôles des intervenants	104
5. <i>Documents importants</i>	105
5.1 Documentations sur le site de la direction publique bernoise concernant les PIS SAP	105
5.2 Guide 2009	105
5.3 Base pour l'enquête sur les facteurs de succès.....	106

I. INTRODUCTION

L'Intégration – une question de foi ?

Durant un de mes nombreux déplacements motorisés entre deux projets d'intégration, j'entends à la radio notre ex-conseiller fédéral, Adolf Ogi parler d'un de ses exploits politiques, la NEAT. Son énoncé: « *Il faut croire à ce que l'on fait et il faut faire ce que l'on croit* », me renvoie immédiatement à mon engagement professionnel et au thème de mon travail de mémoire.

À entendre certains discours, on pourrait penser que l'intégration scolaire soit une question de foi. Si je ne jugeais pas cette forme de scolarisation pertinente, effectivement, je ne m'y serais pas engagée. Pourtant, bien des politiques et des professionnels du secteur thérapeutique médical, ainsi que de la pédagogie régulière ou spécialisée, traitent cette thématique avec beaucoup de scepticisme. Pourquoi?

Ils estiment qu'il ne faut pas tout mélanger : l'école régulière a un mandat précis avec des exigences qui augmentent. Avec des éléments « *ralentisseurs* » en classe, elle craint le risque de moins bien atteindre les objectifs PISA. Il y a évidemment l'opinion que ce serait trop pénible pour les élèves intégrés et qu'ils n'y trouveraient pas leur compte. Ou bien que l'enseignante « *ramerait* » déjà assez sans qu'un élève avec des besoins particuliers ne vienne encore alourdir sa tâche. Trop c'est trop ! Il n'y a qu'à voir tous les enseignants en burn-out ! Par ailleurs, des recherches démontrent qu'il y a effectivement un risque accru de surmenage pour des enseignants qui acceptent des élèves avec des besoins spécifiques.

Pourquoi tout à coup ce besoin de mettre tout le monde dans le même pot?

1. Motivation personnelle et professionnelle

Au début de mon activité professionnelle dans les collines de l'Emmental et sur le flanc des montagnes de l'Oberland Bernois, il allait de soi - *pour des raisons de déplacements trop importants* - que presque tous les élèves suivent le cursus général : élèves à haut potentiel, « *normaux* » ou avec des besoins particuliers. Les cracs ajoutaient tout simplement une dixième année à leur scolarité obligatoire pour rattraper la section moderne afin de rejoindre le gymnase. Et voilà, le tour était joué.

Avec des classes à degrés multiples, un peu comme dans le film « *Être ou ne pas être* », la différenciation allait de soi. L'enfant « *le plus nul* » n'existait tout simplement pas puisque même un élève très faible de « *quatrième* » était capable de coacher son camarade de « *première* » en déchiffrage. Une classe de ce type était un système social, un monde en soi où chacun avait ses droits et ses devoirs en fonction de son âge et de ses capacités.

Quand les premiers projets d'intégration scolaire (PIS) ont débuté, je me suis intéressée à ce travail. Pouvoir contribuer à ce que moins d'enfants doivent quitter leur village ou leur quartier pour des raisons de scolarisation spécialisée me semblait pouvoir contribuer à un monde un peu moins ségrégationniste. Après quatre ans d'expérience dans les PIS de la Santé publique bernoise (SAP), je réalise davantage les défis et les enjeux autour de ces projets. Ce travail devrait me permettre de me positionner dans mon rôle spécifique d'enseignante spécialisée PIS et de pouvoir mieux répondre aux questionnements de mes collègues et parents d'élèves.

La mise en place des structures et conditions pour les PIS est encore dans ses « *souliers d'enfance* » et soulève beaucoup de questions chez les enseignants.

Marsha Forest & Jack Pearpoint évoquent trois « *monstres* » auxquelles il faut oser faire face dans l'intégration scolaire: la peur, le contrôle et le changement. Saurions-nous faire face à l'enfant différent et continuer à bien gérer le reste de la classe ? Serions-nous d'accord de perdre une partie du contrôle puisque nous devons travailler en équipe et contrer le principe d'homéostasie en nous engageant dans une aventure qui déclenchera des changements?

L'intégration scolaire ne va pas de soi. Il faut du doigté, de la compréhension et du temps pour acquérir de l'expérience, comme le dit si bien Antoine de St Exupéry dans le Petit Prince : « *Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde* ». L'intégration/l'inclusion l'est pour tous, pour ce qui semble accueillir et pour ce qui semble être accueilli : le besoin d'appartenance, d'être reçu et accepté tel qu'on est.

2. Raisons et objectifs du travail

C'est le manque de définition claire de mon activité professionnelle qui me poussa à faire le tour de la question des projets d'intégration pool1 et d'étudier la définition et la pratique de l'intégration scolaire. Au début de mon activité, je me percevais comme quelqu'un ayant reçu une formation en ACT/TM porteuse d'un mandat pour construire une maison. J'avais compris que cela impliquerait premièrement une maîtrise de la matière scolaire en fonction des degrés à enseigner ainsi qu'un brin de pédagogie, cet art d'éduquer et d'enseigner les enfants. Deuxièmement, une bonne connaissance du handicap selon l'élève à suivre serait essentielle pour proposer les adaptations, la méthodologie et les contenus en conséquence. Troisièmement, étaient requises la capacité de travailler en équipe, l'aptitude à s'intégrer harmonieusement dans les écoles accueillant les PIS et la volonté d'aider à établir des liens entre les différents acteurs d'un projet. Ceci n'est pas une mince affaire, certes. Mais si l'on prétend soutenir les enfants et leurs familles envers lesquels la vie semble plus exigeante, cela va de soi de se former dans ces différents champs d'action pour pouvoir les articuler d'une bonne façon.

Mes questions de départ sont donc:

- **Comment sont vécus les projets par les différentes parties impliquées?**
- **Quels sont les principaux enjeux de cette forme de scolarisation se situant à l'articulation des enseignements régulier et spécialisé ?**

II. CONTEXTE

1. Évolution nationale de la scolarisation des enfants en situation de handicap

L'obligation scolaire suisse introduite en 1874 fit émerger la question de l'éducabilité ou non de tous les enfants. Depuis ce moment-là, l'enseignement spécialisé se développa pour les élèves qui ne répondaient pas aux exigences scolaires habituelles, et ce au moyen de la création d'écoles et institutions souvent à caractère caritatif ou religieux. Grâce à une lutte intense de certains parents et professionnels, le droit à la formation des personnes handicapées a pu être acquis.

L'introduction nationale de l'AI en 1959 améliora de manière considérable la prise en charge des personnes avec un handicap et produisit la création de multiples écoles spécialisées, souvent avec une orientation particulière, à travers tout le pays. En 1960, le droit à la formation pour les enfants avec des handicaps (*mentaux*) légers fut établi avec la loi sur l'Assurance invalidité (AI). Néanmoins, les enfants avec un handicap lourd étaient exclus d'une scolarisation, puisque jugés non éducatibles jusqu'en 1986. La première Révision de l'AI, introduisit le droit à l'éducation et le concept des mesures pédagogiques thérapeutiques avec, en parallèle, les formations pour les enseignants spécialisés.

La Constitution fédérale du 18 décembre 1998 stipule l'égalité de traitement de tous devant la loi, que nul ne doit subir de discrimination... du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique. Tous les enfants et adolescents doivent pouvoir bénéficier d'une formation initiale et continue correspondant à leurs aptitudes et ceci au plus tard jusqu'à leur 20ème anniversaire. Chaque système scolaire devrait donc répondre aux capacités et besoins d'apprentissage des enfants, en particulier par le biais de structures intégratives. La Loi sur l'égalité pour les handicapés du 13 décembre 2002 contraint les cantons à pourvoir à une éducation élémentaire adaptée aux besoins particuliers des enfants et adolescents et d'encourager l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé. (*Plate-forme Internet pour l'intégration et l'école*)

C'est en 2007 que la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, la CDIP, stipule que le droit à une scolarisation spécialisée résiderait sur la preuve d'une invalidité impliquant une conception déficitaire de ces personnes ; que le terme invalidité évoque le terme maladie impliquant une conception médicale du handicap ; que l'enseignement spécialisé aurait une orientation séparative et que les voies doubles entre cantons et Etat, ainsi qu'entre école régulière et école spécialisée requerrait une transversalité des devoirs. En Suisse, l'intégration scolaire n'est pas exigible juridiquement puisque notre pays n'a pas encore ratifié la Convention de l'ONU sur les personnes avec en situation de handicap à l'encontre de nombreux pays voisins. Pourtant, pour garantir des mesures de scolarisation pour les enfants avec un handicap plus ou moins similaires dans tous les cantons, la CDIP demande aux cantons signataires du Concordat sur la pédagogie spécialisée (2011) - *ils sont une petite douzaine* - d'accorder la priorité à la mise en place de l'intégration scolaire des enfants avec handicaps.

2. Le paysage scolaire actuel du canton de Berne

Le canton de Berne fait partie des cantons bilingues de la Suisse. Le Jura Bernois a ceci de particulier de devoir se référer à la Berne alémanique et en même temps faire partie de la Convention scolaire romande. Côté alémanique, le nouveau plan d'enseignement harmonisé entre les cantons ne sera fonctionnel qu'en 2017. Par contre, le Plan d'enseignement romand (PER) est entré en vigueur en été 2009 avec une introduction progressive commençant par les premiers degrés de chaque cycle. Étant bilingue, j'ai choisi de ne pas restreindre la recherche au Jura Bernois, mais d'y inclure la partie alémanique du Seeland. Dans le Seeland et à Bienne, quasiment tous les élèves des classes spécialisées ont réintégré les classes ordinaires. Par contre, dans le Jura bernois, une partie de ces classes continue à exister quoiqu'avec la nouvelle formule d'intégration partielle. La différence d'application de l'intégration sera peut-être un facteur non négligeable pour l'étude des projets d'intégration scolaire.

En 2007, il y a eu l'élaboration du nouveau Concordat de l'enseignement spécialisé, comme mouvement parallèle dans l'effort d'harmonisations inter cantonales. Il est sensé régir la nouvelle responsabilité des cantons pour gérer la scolarisation des enfants et jeunes à besoins éducatifs particuliers puisque l'AI s'est

retirée à partir de 2008 au niveau du financement et de la réglementation. Ceci impliqua un changement de paradigme d'un diagnostic déficitaire à un diagnostic de prise en charge (*soutien et encadrement*) optimale avec une préférence pour les solutions intégratives. Contrairement aux cantons de Neuchâtel et du Jura, Berne n'a pas encore adhéré au concordat entré en vigueur en 2011. (Site de la CDIP, communiqué de presse du 2.11.2007)

3. L'Article 17 LÉO

Le point de départ officiel pour « *l'intégration* » fut la révision de l'article 17 sur la loi de l'école obligatoire :

Art. 17 LÉO

(Version du 5 septembre 2001; entrée en vigueur le 1er janvier 2008):

1 En règle générale, il convient d'offrir aux élèves qui présentent des troubles ou des handicaps de nature à perturber leur formation scolaire, aux élèves qui sont aux prises avec des difficultés d'intégration linguistique et culturelle ainsi qu'aux élèves qui ont des dons extraordinaires la possibilité de suivre l'enseignement dans des classes régulières.

2 Au besoin, des mesures particulières comme l'enseignement spécialisé, l'appui pédagogique ou la scolarisation de l'élève dans une classe spéciale généralement intégrée à une école régulière, seront adoptées si les objectifs de formation ne peuvent être atteints d'une autre manière.

3 Le Conseil exécutif fixe les modalités de détail par voie d'ordonnance, en particulier pour l'organisation de l'enseignement spécialisé et des classes spéciales, les mesures compensatoires et les mesures destinées à favoriser le développement d'aptitudes, les procédures concernant la scolarisation dans une classe spéciale. ERZ2DB-411893-v2-Art__17_bisher_und_neu.DOC

Au moment de l'élaboration de ce mémoire, nous sommes dans une période encore assez instable. De nouvelles directives sont fréquemment décidées qui font transpirer les passeurs d'information et les praticiens à la suite. La mise en œuvre de l'article 17 se trouve encore dans ses débuts et, souvent, les moyens matériels et structurels semblent insatisfaisants pour permettre un enseignement serein. Pourtant, les enfants sont là. Comment faut-il faire pour bien faire ?

4. Pratique bernoise des projets d'intégration scolaire (PIS)

L'intégration scolaire entend l'enseignement en commun d'enfants en situation régulière et des enfants en situation de handicap dans le cadre de classes ordinaires garantissant le soutien nécessaire, donc pédagogique et thérapeutique, pour répondre aux besoins spécifiques de ces derniers sans avoir recours à une scolarisation séparative. Cette mesure a comme objectif premier l'intégration sociale optimale de personnes avec un handicap, tout en assurant une prise en charge adéquate pour tous les enfants.

Dans le canton de Berne, quelques projets d'intégration précurseurs se sont développés dans les régions décentralisées de l'Oberland Bernois, de l'Emmental et du Jura bernois. C'est la mise en œuvre de l'Article 17 de la LÉO pour la rentrée 2009 qui a produit une augmentation explosive des PIS. Sur tout le canton, on comptait en 2005/2006 une cinquantaine de projets alors qu'en 2012/13, au moment de cette étude, ce sont 510 élèves qui suivent une scolarité intégrative, pools 1 et 2.

Les PIS bernois sont répartis depuis 2011 dans deux pools distincts:

- Le pool 1 est régi par la Direction de la santé publique et de la prévoyance sociale du canton de Berne (SAP), donc l'assurance invalidité, qui prend en charge les enfants avec une déficience mentale, un QI de moins de 75, attribuant jusqu'en été 2012 2 à 6 leçons de soutien et, si besoin, une leçon d'orthophonie ou de psychomotricité par élève. Depuis l'été 2012, chaque institution dispose d'un nombre fixe d'heures de soutien à répartir entre les différents projets.
- Le pool 2 revient à la Direction de l'instruction publique du canton de Berne (DIP) et contient les élèves souffrant du syndrome d'Asperger voire de troubles graves de la personnalité et du comportement, avec 2 à 4 leçons de soutien par élève.

Les élèves avec autisme pouvant bénéficier jusqu'à 15 leçons de soutien font exception.

- Pour les enfants avec un handicap corporel, ce sont des institutions spécialisées en fonction du type de handicap qui assurent le suivi des élèves.

Actuellement, la SAP définit la scolarisation intégrative comme option à caractère exceptionnel et non comme droit fondamental. La mise en route d'un PIS exige l'accord unanime de toutes les parties impliquées. L'attribution d'un nombre fixe d'heures aux différents centres de compétence en été 2011 est sensée stabiliser le nombre de projets.

Quelques résultats de l'évaluation faite en 2011 sur la mise en œuvre de l'article 17

L'évaluation de la mise en œuvre de l'article 17 LÉO, dirigée par Mirjam Pfister, a pour objectifs : d'appréhender dans quelle mesure l'école est devenue plus intégrative (*1ère partie*) et, d'autre part, d'identifier les facteurs favorisant ou ralentissant le passage à l'enseignement intégratif (*2ème partie*).

Les premiers résultats montrent que de nombreuses communes ont fermé leurs classes spéciales au cours des deux dernières années et ont de plus en plus intégré leurs élèves dans l'enseignement régulier, tout en les soutenant au moyen de l'enseignement spécialisé. Les facteurs favorisant l'enseignement intégratif sont l'implication des différents acteurs, la mise à disposition de ressources suffisantes et la bonne collaboration au sein de l'établissement scolaire. Des classes trop grandes ou trop hétérogènes peuvent engendrer une pression trop forte pour les enseignants et enseignantes. (Site de la DIP)

III. REGARD THÉORIQUE

1. Les concepts

Dans un projet d'intégration scolaire se trouvent réunis les trois éléments suivants : l'enfant, un être en devenir ; la situation invalidante de ce dernier et l'accueil que l'école fait à sa différence.

1.1 Concevoir un enfant

L'enfant est le sujet, un « je » en devenir.

Il est un être à part entière de son ethnité, avant le simple « faire » ou « avoir ». Tout l'enjeu réside dans l'attente de la société, de son réseau social et de ce qui va se révéler de sa personne.

L'éducation ne doit pas se faire seulement en contemplant ni même en accompagnant; elle doit « faire avec » les enfants tels qu'ils sont et ne pas chercher à reproduire des modèles abstraits aussi séduisants soient-ils, mais prendre acte des contradictions inévitables auxquelles on est confronté quand on éduque et qui sont la marque de notre finitude. (...) il faut, en revanche, travailler avec tout ce qui est là, regarder en face les contraintes et s'efforcer qu'en dépit d'elles, grâce à elles parfois, et dans une relation éducative toujours tendue, chaque homme se fasse œuvre de lui-même. (Meirieu, 2000, p.97).

L'enfant d'abord

Un enfant est d'abord un enfant avec le droit de jouir d'une éducation autant dans un espace privé que communautaire, comme tous les autres. Pour le dire autrement, un enfant avec une déficience ou en situation de handicap est pleinement à considérer comme une personne qu'il faut aider à grandir, mais qui manifeste des comportements et besoins d'un enfant. Bien que l'enfant soit le sujet de par son statut, il est finalement l'objet de toutes les attentes et projets bienveillants des parents. Dans l'optique de faire grandir leur progéniture, ils se doivent d'avoir une clairvoyance certaine que leur enfant ait du temps pour tout simplement vivre son enfance.

Malgré une certaine nécessité de stimuler davantage un enfant avec des besoins particuliers, il a besoin de temps libre, si possible non surveillé et non structuré pour agir de son propre chef, comme capitaine souverain de sa vie. Dans un PIS, il faut

veiller à ce que l'enfant continue à vivre, comme le disait si bien un orthophoniste dans un des entretiens. Il faut qu'il continue d'être ou de devenir un individu épanoui, tout simplement content d'exister. Le devoir premier de l'enfant ne consiste pas à contenter les désirs de socialisation et d'autonomie de ses parents et de la société, mais de se sentir exister pour lui.

L'élève ensuite

Déjà au début du siècle dernier, le russe Wygotsky soulignait dans son traité « la nécessité de l'éducation spécialisée », que celle-ci devait être subordonnée à l'éducation sociale, puisqu'il fallait d'abord éduquer l'enfant, et non pas le sourd et l'aveugle. Pour l'intégration scolaire, il est important de trouver le juste milieu entre faire suivre à l'élève le mouvement de la classe et lui faire assimiler son programme. D'abord, il est un membre d'une classe et, ensuite seulement, un élève avec des besoins particuliers.

L'innovateur de la méthode dite « globale », le Belge Decroly estime judicieux d'appliquer aux enfants « hors normes » les mêmes choses qu'aux élèves dits normaux. L'étude et le travail avec les premiers aideraient à mieux travailler avec tous les élèves. Dans son outil « L'effet domino dys », la contemporaine Guilloux abonde également dans ce sens. Le travail avec des enfants en situation de handicap serait hautement instructif puisque leur fonctionnement ferait souvent effet de loupe de fonctionnements à retrouver chez les autres élèves et permettrait de mieux voir et de comprendre plus facilement les enjeux pour savoir comment remédier à la difficulté exposée.

Les hypothèses de Wygotsky introduisent la possibilité d'une évolution accélérée par une stimulation extérieure où l'enfant, grâce à l'intervention de la famille et de l'école, peut accéder à des formes de représentations plus raffinées et complexes qu'en attendant que l'enfant parcoure les stades de développement proposés par Piaget. De nos jours, il faut néanmoins plutôt se méfier d'une sur- que d'une sous stimulation des enfants! Pourtant, dans l'intégration scolaire, il est judicieux de partir plutôt d'une vision Wygotskycienne pour réussir l'écart entre la zone proximale de développement de l'élève intégré et celle de la moyenne de la classe.

Meirieu affirme l'importance de l'éducabilité dans le respect de la liberté. Il discerne au centre du principe de l'éducabilité la double conviction que tout le monde serait un sujet conjointement accidenté et intact. Ce serait à la partie intacte qu'il faudrait s'adresser pour aider le sujet à se relever au moyen d'une démarche éducative construite. Dans nos salles de cours, il faudrait savoir mettre en évidence notre imperfection à nous tous et que, naturellement, chacun essaierait de construire sa vie plutôt à partir de ses forces que de ses faiblesses. Dans l'institution-école, cela reviendrait à la responsabilité de l'enseignant de préparer la matière adéquate pour chaque élève de sa classe. Le métier de l'élève serait d'entrer dans le rôle d'apprenti et le challenge de la démarche éducative construite consisterait à problématiser des objets à enseigner pour qu'ils deviennent les problèmes que l'élève désirera résoudre et qu'il réussira à surmonter.

1.2 Concevoir le handicap

Étymologie

Le terme « *handicap* », comme il est utilisé aujourd'hui, vient des pays anglo-saxons. L'explication la plus plausible est qu'il désignait l'ajout d'un poids de 2,2 kg sous la selle des chevaux pour égaliser les chances dans les courses. « *Avoir un handicap* » était donc un atout tout à fait positif, même honorant, révélant de plus grandes compétences chez un cheval ou un cavalier et exigeant un équilibrage avec les autres au prix d'une complexification pour ce concurrent. Dans les années cinquante, il y eut un renversement du terme avec l'adjonction d'un sens figuré pour désigner l'incapacité d'une personne à caractéristique dévalorisante et disqualifiante partant d'une déficience. Si le handicap avait gardé son sens initial, il désignerait des personnes qui s'engageraient davantage pour une égalité des chances.

La construction sociale du handicap est une étiquette que nous nous permettons d'attribuer à certaines personnes selon des critères définis par nos savants. Ces personnes n'ont pas forcément cette idée d'elles-mêmes, mais l'attitude et le comportement de leurs contemporains leur indiquent qu'il doit y avoir un problème avec leur personne. Ils se font traiter comme d'éternels enfants qui

n'arriveraient jamais à l'âge raisonnable et se font considérer en tant qu'êtres incomplets et incompetents. Stiker (2005, p.11), spécialiste de l'histoire de l'infirmité, affirme que l'étiquette et la catégorisation proviendraient des structurations sociales bien davantage que du fait brut de l'atteinte physique ou psychique. L'obligation de la société d'attribuer le qualificatif de « handicapé » créerait socialement le handicap. Ces notions ne se sont pas simplement construites depuis l'invention de l'école et celle de la culture écrite en général, mais se sont forgées à travers les siècles. Cette prise de conscience permet de prendre le recul nécessaire dans l'accomplissement de toute action en faveur de toute personne autrement douée.

Le handicap : fenêtre entrouverte sur la maladie et la mort - approche anthropologique

« Les handicapés à long terme ne sont ni malades, ni en bonne santé, ni vivants, ni morts, ni en dehors de la société ni pleinement à l'intérieur. »" Murphy, 1987.

La citation de Murphy a quelque chose de très choquant et, pourtant, elle semble résumer le fond de la déconcertation de maintes personnes face à un sujet en situation de handicap. Les représentations sur la déficience dériveraient d'images anarchiques et ancestrales, profondément ancrées dans notre humanité. L'anthropologue Gardou (2010) démontre que, dans la majorité des cultures, le handicap était et reste associé à la faute et à la mort.

Dans la plupart des cultures, les personnes en situation de handicap sont condamnées à suivre un chemin séparé, à vivre comme des êtres atopos, sans réelle place dans le corps social, parfois comme des mendiants. Présentes physiquement mais vouées à vivre dans un « *dehors du monde* », à l'écart du flux général. Un corset de mythes et de fantasmes voire une camisole de force les enserre, entravant leur participation sociale. Si certains handicaps sont plus dévalués que d'autres, aucun d'entre eux n'y échappe. Le handicap concentre, en tout lieu de la planète, les peurs eschatologiques de l'homme. De sorte que ceux qui le vivent au quotidien restent, à des degrés divers, les proies d'un monde imaginaire, alimenté par des croyances immémoriales qui ont fait souche. Une constellation d'images déforme leur réalité existentielle, fabriquant par là même "*le handicap*". Il en découle pour eux cette forme d'aliénation qu'Ervin Goffman (1975) appelle une identité négative, abîmée. Une "*identité handicapée*" produite par la culture d'appartenance qui grave dans leur esprit et leur corps la représentation qu'elle

s'en fait (p. 23).

Quand une école se voit confrontée à la demande d'une intégration scolaire, elle doit, au fond, faire face à cette réalité sous-jacente. Elle a devant elle le défi de la scolarisation d'un enfant différent dont la présence risque de provoquer des réflexions existentielles.

Le handicap : un double stigmaté... - approche psychopathologique

Les hommes aspirent plutôt à la perfection des corps et de l'esprit comprenant une jeunesse éternelle et, si c'était possible, à l'immortalité. Face à une personne en situation de handicap, ils se voient brutalement mis en face de leur imperfection et finitude. Le désarroi qui s'en suit plane souvent autour d'eux en présence d'un être « abîmé ».

Dans une approche psychopathologique et clinique, Line Grimaud (2002/03) met en évidence le phénomène de la double stigmatisation que vit un enfant avec un handicap. Sa défaillance est définie par la culture dans laquelle il vit, associée et renforcée par le regard et l'attitude de ses proches et de la société dans laquelle il vit. Quand les parents apprennent la différence de leur enfant, leur rapport à celui-ci change. Leur regard posé sur l'enfant qui devrait être plein de bonheur et de fierté, s'obscurcit et s'endolorit. L'enfant se sent tout à coup porteur d'une menace non parlée. Selon Grimaud, ceci produit un effet traumatique, un effet de distorsion psychique pour l'enfant. L'enfant porte son handicap individuel et social. Par-dessus lui est ajouté le poids de nos espoirs de perfection déçus et de nos peurs eschatologiques. Son problème dominant est principalement le regard des concitoyens et de ses proches et, seulement en deuxième lieu, son handicap mental, psychique ou corporel.

Pour faire face à cette différence désarmante, les scientifiques d'antan, à commencer par Itard avec « l'enfant sauvage » ont cherché à définir ces « bizarreries », à les systématiser pour pouvoir les traiter en conséquence. Ceci a induit pendant longtemps une approche médico thérapeutique dans laquelle le handicap enveloppe entièrement la personne concernée et devient son identité première. C'est le handicapé, l'idiot, etc. Ce n'est que depuis deux voire trois

décennies que la conception de la personne en situation de handicap émerge. Le handicap devient externe, étant phénomène social, produit par une déficience de la personne.

La conception médicale du handicap

Pendant fort longtemps, on a confondu et rassemblé sous le terme de « folie », la démence, le handicap mental ou neurologique et toute inadaptation sociale. Au 16^e siècle, ce fut Paracelse qui décrit les symptômes du « crétinisme ». Le Français Esquirol (1772-1840) fut un des premiers à chercher des notions de handicap en distinguant l'idiotie avec deux degrés de gravité révélés par les compétences langagières : l'imbécillité (*parle facilement*) et l'idiotie (*de l'ordre d'une insuffisance de développement mental congénitale ou héréditaire « a toujours été pauvre »*) ainsi que la démence (*maladie dégénérative, souvent chronique, « le riche devint pauvre »*).

Seguin (1812-1880) a créé le premier système éducatif et introduit une classification à quatre degrés : l'idiotie, l'imbécillité, la faiblesse d'esprit et le retard simple.

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) fournit, en 1948, une première Classification internationale des maladies (CIM). Le handicap étant abordé sous un angle médical, prendre soin de personnes avec un handicap, relevait de la politique et de la santé. Les soins médicaux étaient la préoccupation dominante, produisant une « patientilisation » de ces personnes avec un projet de vie déposé sur un banc de salle d'attente autour duquel planait le secret médical. Un dérivé de cette optique, nos institutions médico-thérapeutiques, entraînaient une mise à part des personnes en situation de handicap, contribuant encore davantage à leur marginalisation. Ce qu'il ne faut pourtant pas non plus oublier, c'est qu'avant cette époque les personnes avec une déficience étaient souvent cachées, tuées ou mises dans les oubliettes, donc tout simplement abandonnées.

C'est en 1980, qu'un mandaté externe de l'OMS, le rhumatologue Wood, fit évoluer la conceptualisation de la maladie et d'un trouble : le handicap ne serait pas la cause mais la conséquence d'une maladie voire d'un trouble produisant une déficience avec une incapacité comme conséquence.

Suite à cette modélisation, il proposa la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps, la C.I.D.I.H. Ce modèle d'un profil successif permettait de mieux décrire les enjeux entre les atteintes organiques fonctionnelles (*les déficiences*), les activités fonctionnelles (*les incapacités*) et les désavantages sociaux liés aux rôles de survie de la personne (*les handicaps*).

Fougeyrollas, développa, en 1993, le modèle de la C.I.C.I.H.-PR avec, comme causes, des facteurs de risque pour dresser un schéma partant des déficiences des systèmes organiques qui produiraient des incapacités qui, en interaction avec les facteurs environnementaux se dressant en obstacle ou non, définiraient les habitudes de vie de la personne ou de la population concernée, donc le handicap. Ainsi, de suite, la Classification internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (*CIF, 2001*) intégra les notions de capacités et de participation du sujet et donna une description précise des facteurs environnementaux facilitateurs versus ceux constituant des obstacles.

Avec cette nouvelle classification, l'OMS passe d'un modèle médical avec une approche individuelle selon laquelle le handicap devient l'identité de la personne concernée, vers un modèle social avec une approche environnementale. Le handicap prend de la distance, la personne en tant qu'individu à respecter (ré) apparaît.

L'évolution de la conception sociopolitique

Les droits de l'homme, 1948

La déclaration universelle des droits de l'homme, suivie par la Convention sur la lutte contre la discrimination dans l'éducation (1960), la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) et, plus récemment, la Convention relative aux droits pour les personnes handicapées (2006), signée par la plupart des pays européens, forment le cadre juridique clé pour l'éducation inclusive. L'Article 24 de la dernière de ces conventions (2006, p.10) « énonce les éléments centraux qu'il est nécessaire d'aborder en vue de garantir le droit d'accéder à l'éducation, le droit à un enseignement de qualité et le droit au respect dans l'environnement scolaire. »

L'OCDE, 1997

Selon Plaisance, la diffusion mondiale forte du concept de « *l'inclusion des personnes handicapées* » (intitulé du premier document de la commission européenne en 1997), proviendrait du souci de vouloir uniformiser et réguler les orientations d'une société à risque. Ce document encourage l'inclusion des enfants handicapés dans l'école ordinaire.

La déclaration de Salamanque, 1994

Lors de la conférence mondiale en Espagne sur l'éducation pour les enfants à besoins spéciaux, l'UNESCO s'est clairement prononcée en faveur de l'intégration scolaire. La Déclaration de Salamanque proclame que les enfants « *ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, lesquelles doivent pourvoir à leurs besoins à travers une pédagogie centrée sur l'enfant et capable de répondre à ses besoins* ». Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégrative y sont décrites comme « *le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, créant ainsi des communautés accueillantes, bâtissant une société intégrative et atteignant l'objectif de l'éducation pour tous; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier.*» (Unesco, 1987, p. 7)

De nos jours, la notion du handicap est perçue comme étant principalement un problème créé par la société qui, elle, doit s'interroger sur le sujet de l'intégration sociale complète des individus. Lindqvist, rapporteur de l'ONU, pense que « *tous les enfants et jeunes du monde, avec leurs différentes forces et faiblesses, avec leurs espoirs et espérances, ont droit à l'éducation. Ce n'est pas un système d'éducation qui a droit à un certain type d'élèves. C'est le système scolaire d'un pays qui doit s'ajuster aux besoins de tous.* » (Lindqvist, 1994). Dans cette optique, ce serait au système scolaire de changer les conditions environnementales puisque ce seraient elles qui produiraient des incompétences au lieu de résoudre le problème individuel de chaque personne avec des besoins particuliers. Pour la Norvège, Wormnaes (2005) peut affirmer qu' « *en conséquence de ce changement de perspectives, les*

personnes en situation de handicap ont changé leur vision d'elles-mêmes. Elles ont commencé de se considérer non pas en priorité comme porteuses de déficiences, mais comme des hommes et des femmes, des filles et des garçons, des élèves, des amis, des frères et des sœurs. » L'origine du handicap s'est déplacée de l'individu vers la société.

En 1876 fut fondée la première organisation interdisciplinaire de professionnels américains concernés par la déficience : la « *American association on mental retardation (AAMR)* ». Et c'est en 1908 qu'ils publièrent la première définition de la déficience mentale. En 2006, ils changèrent leur nom en « *American association of on intellectual and developmental disabilities (AAIDD)* ».

De nos jours, nous préférons parler de « *personnes en situation de handicap* » ou de « *personnes avec une déficience* », pour bien signaler que l'aspect de la déficience est secondaire et non la définition primaire d'un individu.

Il resterait à notre assurance invalidité à réfléchir à son appellation. Invalide veut dire : non valable. Une personne invalide désignerait donc une personne non valable, inutile, à ne pas prendre en considération. Comment est-ce que l'AI suivra le mouvement de l'externalisation et de la distanciation du handicap de la personne ?

1.3 Regard sur le handicap et l'école

L'enseignement des enfants avec des besoins particuliers passe à travers un changement considérable ces dernières quatre décennies. Différents auteurs proposent une évolution chronologique de l'école spéciale, passant par l'école intégrative vers une école inclusive qui serait « *la meilleure* ».

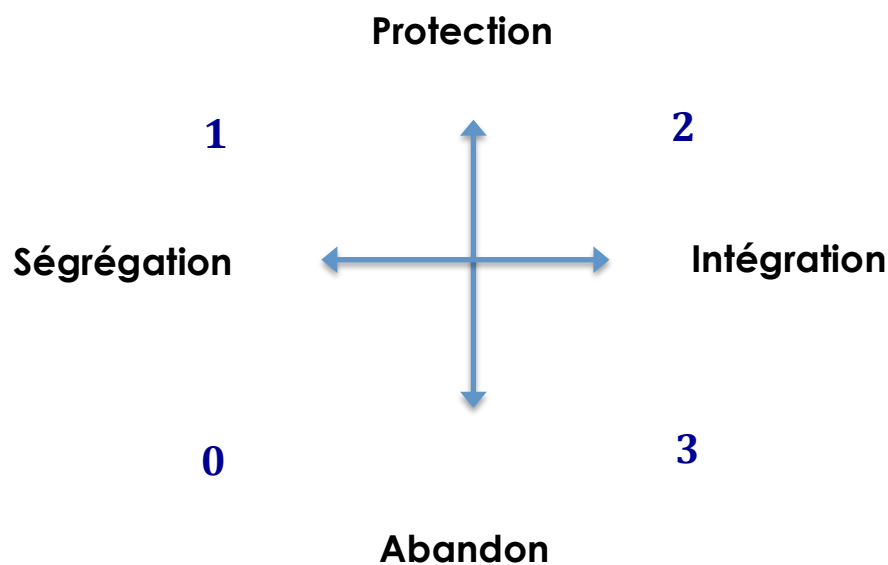
Ce changement d'optique s'inspire du passage de la conception purement médicale, à la conception sociale du handicap. Ainsi une personne avec un handicap profiterait d'une prise en charge la plus spécifique possible pour guérir. Une tentative, aussi, de minimiser l'expression de sa différence. En conséquence, l'approche médicale, elle, semblait sensée avoir les écoles les plus spécialisées possibles. On prit alors conscience du manque de respect de la différence quand l'objectif ultime est de vouloir le plus possible « *normaliser* » l'enfant pour qu'il

ressemble à la moyenne. « Normaliser » pourrait plutôt vouloir dire : avoir le droit d'effectuer sa scolarité en restant soi-même tout en ayant droit à des mesures éducatives plus particulières que la majorité de ses camarades.

Plaisance (2011) relève 3 typologies pratiquées s'agissant de la scolarisation des enfants en situation de handicap:

- l'éducation spéciale qui prend en charge l'enfant déficient dans une culture de la séparation,
- l'éducation intégrative qui tente de faire évoluer l'enfant intégrable dans une culture de la confrontation et, finalement,
- l'éducation inclusive qui s'occupe de l'instruction de l'enfant à besoins éducatifs particuliers dans une culture du partage.

Mainardi (1995), par contre, schématise la prise en charge éducative par « Les attentions spéciales en éducation. »



Modèle Mainardi, adapté (12)

- Le temps 0, exclusion et abandon, désignerait l'exclusion avec la notion d'abandon. Donc l'extermination, ou la ghettoïsation à la maison ou dans des asiles.
- Le temps 1 entend la ségrégation avec, comme but, la protection, l'invention

des institutions spécialisées. Les personnes ont droit à la considération et à une éducation assortie de mesures individualisées.

- Intégration, temps 2, « désinstitutionalisation »: dans un contexte usuel, les structures éducatives régulières, les enfants bénéficient de mesures individuelles, spéciales d'accompagnement.
- Inclusion, temps 3, l'école pour tous: il y a abandon (*positif*) de la notion des mesures spéciales, une émancipation vers des mesures sociales, adaptées pour tous.

a) Évolution des types de scolarisation

L'éducation spéciale

À la fin du XIXe siècle, la représentation de l'enfant, « déficient » ou « anormal » impliquait une éducation « anormale » dans des endroits à part, avec des enseignants à part, qui, - *comme une de mes collègues de travail, il y a une quinzaine d'années, l'avait si joliment dit pour rigoler* - « sont un peu plus bêtes que les autres professeurs ». Cela implique également la formation différente des enseignants spécialisés. Voilà tous les ingrédients pour parler d'une culture de séparation.

De la séparation à l'intégration

Le terme intégration dérive du latin « *intégrale* », qui signifie renouveler, rendre entier. Se pose donc la question, mais qu'est-ce qui manque à la personne pour être intègre? Vis-à-vis des personnes avec un handicap, leur faire appliquer de la pédagogie curative est une injure: être créé avec une différence relève, dans peu de cas seulement, de la maladie. Dans la nature, nous admirons d'ailleurs souvent les dérives originelles qu'elle produit, elle sait maintes fois contrebalancer merveilleusement des effets « *dévastateurs* » qu'elle aurait subis.

Parler d'intégration fait appel à la séparation qui évoque toutes sortes de courants et de situations politiques et religieuses dans l'histoire qui ont laissé derrière elles un fil rouge imbibé du sang et des larmes de ceux qui ont été jugés indignes, moindres ; les parias du chrono mis de côté, exténués par ceux qui se croyaient supérieurs et appartenant à la race élue. C'est ce phénomène, cette incapacité

d'accepter et de valoriser l'autre, quel qu'il soit. Cette tentation d'exterminer ce qui dérange est un puissant ingrédient dans ce cocktail de peur et de culpabilité ancestrales. C'est l'essai d'éradiquer la fragilité et la finitude de notre humanité. Parler d'intégration peut induire l'idée de devoir réparer, rendre entier quelque chose et ainsi inciter des attitudes de pitié ou bien d'obligations à accomplir sans en être réellement convaincu.

De l'intégration à l'inclusion

Le verbe « *includere* » dérive du latin et signifie « *enfermer, contenir* ».

Plaisance (2007), fait reposer la notion de l'école inclusive sur le principe éthique du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire, dans l'idée d'une école pour tous, en opposition à l'exclusion, une mise à l'écart de certaines catégories d'enfants en fonction de leurs caractéristiques.

Pour le Canadien Vienneau, l'inclusion scolaire apparue au début des années 1990 en Amérique devait étendre la portée de l'intégration scolaire à trois niveaux : l'accueil de tous les élèves, une seule école pour tous, l'école ordinaire. Ceci devait être réalisable avec une pédagogie optimale réunissant un maximum de contenus d'apprentissage ordinaires et la contribution active des élèves en difficulté aux activités d'apprentissage en classe. Cette pratique, soutenue par des interventions spécialisées, devait être à même de répondre aux besoins particuliers des élèves en difficulté et permettre de faire « *de l'éducation spéciale une éducation générale et de l'éducation générale une éducation spéciale.* » (Vienneau, R. 2006, p.8)

Au Brésil, l'inclusion est une affaire d'État, un slogan national désignant un droit humain et la terminologie de l'intégration du temps d'avant le déluge.

La ville de Gand en Belgique, par contre, entend par inclusion un droit parental, donc privé, pour définir la scolarisation d'un enfant.

En 1977 déjà, l'Italie adoptait une loi pédagogique concernant l'évaluation et l'organisation pédagogiques en supprimant toutes les formes de scolarisation spéciale et en étoffant le corps enseignant ordinaire avec un grand nombre d'enseignants spécialisés.

Depuis les années 1960, la Suède pratique une politique de « *désinstitutionalisation* » et, depuis 1990, la terminologie de l'inclusion.

Pour les Français, la question centrale est celle de l'éducabilité de tous les enfants, avec une loi, en 1975, qui instaure la notion de l'obligation éducative et celle de 2005 qui met en place le principe de l'inscription de l'enfant dans l'école la plus proche ainsi que l'établissement d'un projet personnalisé de scolarisation et des classes spécialisées, rebaptisées classes pour l'inclusion scolaire.

En Norvège, c'est la perspective d'enrichissement (*Befring, 2001*) et de la normalisation qui ont influencé la pensée et les pratiques scolaires. Ce pays passa d'un système d'enseignement spécialisé à l'intégration de tous les élèves dans les mêmes écoles et, par la suite, à la notion d'inclusion partant du principe de l'égalité des chances pour tous. La perspective d'enrichissement s'appuie sur les ressources existantes : ce que l'enfant peut faire et ce que l'école est capable de mettre en œuvre. L'évaluation de départ permet la mise en place (*création ou adaptation*) de l'environnement éducatif avec comme objectif une éducation de qualité pour chacun. « *Dans cette perspective, une personne en situation de handicap est considérée non pas comme faible et indigente, mais comme forte et compétente pour traiter ses propres affaires.* » Wormnaes (2005) oppose l'inclusion comme la description d'une réforme de l'école ordinaire à l'intégration qui, elle par contre, désigne une réforme de l'école spécialisée.

Les chercheurs suisses, Gremion/ Paratte (2009), démontrent à l'exemple d'un élève partiellement intégré, qu'ils ne retrouvent - *de manière comparable* - la diversité de conceptions du vocabulaire et des pratiques autour de l'intégration, que parmi différents états étudiés au sein de leur projet. Ils concluent que ces diverses conceptions allaient de l'insertion à l'inclusion. Cette diversité des conceptions et des pratiques, sous un même terme, induirait des imprécisions sémantiques, peut-être relayées dans le débat par une polarisation entre l'intégration à tout prix et son refus catégorique.

Il n'existe pas de définition claire et internationalement agréée de l'inclusion.

b) Critiques de l'intégration et de l'inclusion

Critique des notions

Castel (1995, 2005), va opposer les termes affiliation et non affiliation à degrés différents à la terminologie inclusion-exclusion. Il met en garde contre un usage parfois abusif et perfide de la notion d'exclusion qu'il pense être une notion piège. Pour lui, l'exclusion entend un fait avec des situations très diverses qui ne sont pas uniquement des états dans des positions limites, donc pas juste des « dedans » ou « dehors », mais des systèmes très complexes d'affiliation et de désaffiliation. Leur nature évolutive permettrait des déplacements ou des continuités entre les différents systèmes. Plaisance (2010) suit ce raisonnement avec une mise en garde contre une compréhension de l'inclusion comme un « tout ou rien ». Selon lui, il serait utile de renoncer à une telle optique mais de concevoir l'inclusion non comme un état mais un processus susceptible de variations ; ni comme une donnée mais un travail d'affiliation impliquant un ensemble d'acteurs plus ou moins en cohérence. Inclure signifierait alors rechercher les solutions provisoirement acceptables pour accueillir un enfant dans le milieu scolaire ordinaire en fonction des conditions locales et, bien entendu, des possibilités de l'enfant lui-même.

Cette approche en terme d'affiliation semble refléter de manière plus différenciée, adéquate et précise les constellations et la trajectoire unique que chaque personne adopte au cours de son existence.

Dans les pays développés, il y a un mouvement vers une affiliation plus forte des personnes en situation de handicap et simultanément une forme de désaffiliation voire d'exclusion pour certaines catégories de déficience. Suite au diagnostic prénatal, les personnes avec une trisomie 21, par exemple, se font éliminer discrètement même avant d'avoir pu passer le col de l'utérus et on peut se demander s'il ne faudrait pas appeler cette pratique un génocide prénatal. Ce qui pose la question : y a-t-il accroissement ou simplement déplacement dans l'intégration des personnes en situation de handicap ? L'essai de définition se basant sur un arrière-fond éducatif, moral, social ou sur les droits de l'homme diffère un peu d'un pays à l'autre, d'une institution à l'autre. Ni le terme intégration ni celui d'inclusion ne sont des termes neutres en sociologie. Ils renvoient ainsi naturellement à leur opposé : séparation et exclusion. Ils ne pourront exister sans leur opposé qui fait référence à la solitude, au deuil et à la douleur.

Critique des pratiques

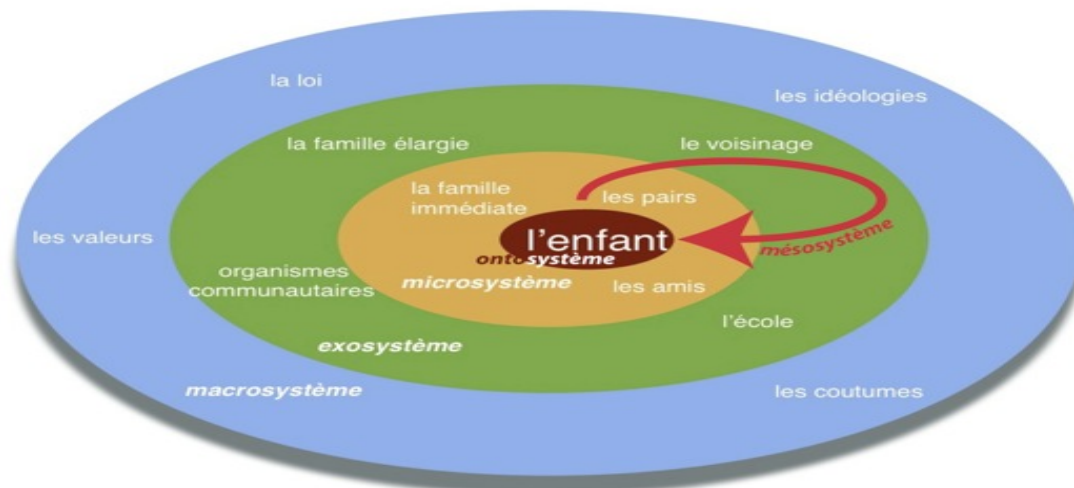
La Fédération autonome de l'enseignement (FAE) du Canada conçoit que l'intégration des élèves handicapés serait allée beaucoup trop loin. Au lieu de répondre aux besoins des élèves, le modèle d'inclusion actuel reflèterait davantage les conséquences de la réforme et des politiques visant l'atteinte du déficit zéro. D'ailleurs, telle que vécue, l'intégration tendrait plus à répondre aux besoins de la commission scolaire souvent étrangère aux véritables besoins de l'enfant. Et le choix d'intégrer ou non un élève à la classe ordinaire se ferait en fonction de l'organisation scolaire. Non seulement le modèle d'inclusion actuel semblerait incapable d'assurer leur réussite éducative mais mettrait également en péril celle des autres élèves en classe ordinaire. Les enseignants seraient débordés, épuisés. On leur demanderait d'être à la fois psychologues, orthophonistes, intervenants sociaux et, en plus, de trouver le temps d'enseigner. La FAE déclare adhérer au principe de l'école publique inclusive qui assure à tous les élèves une éducation de qualité. Elle considère toutefois que la responsabilité d'accueillir les élèves incombe à l'école, mais pas nécessairement à la classe ordinaire. Dans le respect de l'égalité des chances, l'école devrait fournir à l'élève des services adaptés tant en classe ordinaire qu'en classe spécialisée afin de favoriser sa réussite éducative.

En Valais, dans le canton de Vaud et certainement ailleurs, des voix similaires se font entendre. Il est évident qu'un enseignement de qualité pour tous a son prix et un état qui fait partie des pays dits riches, sera-t-il à même de pouvoir se le payer, surtout dans une mise en perspective que l'avenir d'un pays n'est pas d'abord dans ses ressources financières ou naturelles, mais dans son capital humain ?

1.4 L'approche et l'analyse socio écologique

Le sujet de cette recherche concerne une niche écologique. Ce fut le biologiste allemand Haeckel qui introduisit le terme écologie en 1866 pour définir «*les relations existant entre les êtres vivants et le milieu dans lequel ils évoluent*» (Tessier et Bouchard, 1987), en parallèle aux travaux de Darwin proposant sa théorie de sélection naturelle. L'écologie désigne ainsi des milieux et non seulement des lieux dans le domaine des sciences naturelles. Ce n'est que dans les années septante que Bronfenbrenner introduisit l'approche écologique dans le champ psychosocial. La spécificité de cette approche est d'étudier l'individu ou un phénomène social dans son contexte et dans ses multiples interactions avec les ajustements constants qui en résultent. Les différentes couches systémiques constituant ensemble une niche socio écologique seraient imbriquées les unes dans les autres.

Voici un aperçu du modèle socio écologique comme il se présente de nos jours.



Modèle éco systémique de Bronfenbrenner, légèrement adapté. MEP (I3)

Onto système : l'ensemble des caractéristiques, états, compétences, habiletés, vulnérabilités ou déficits innés ou acquis d'un individu.

Micro système : les différents systèmes et personnes assidûment fréquentés par l'individu.

Méso système : l'ensemble des interrelations entre les microsystèmes.

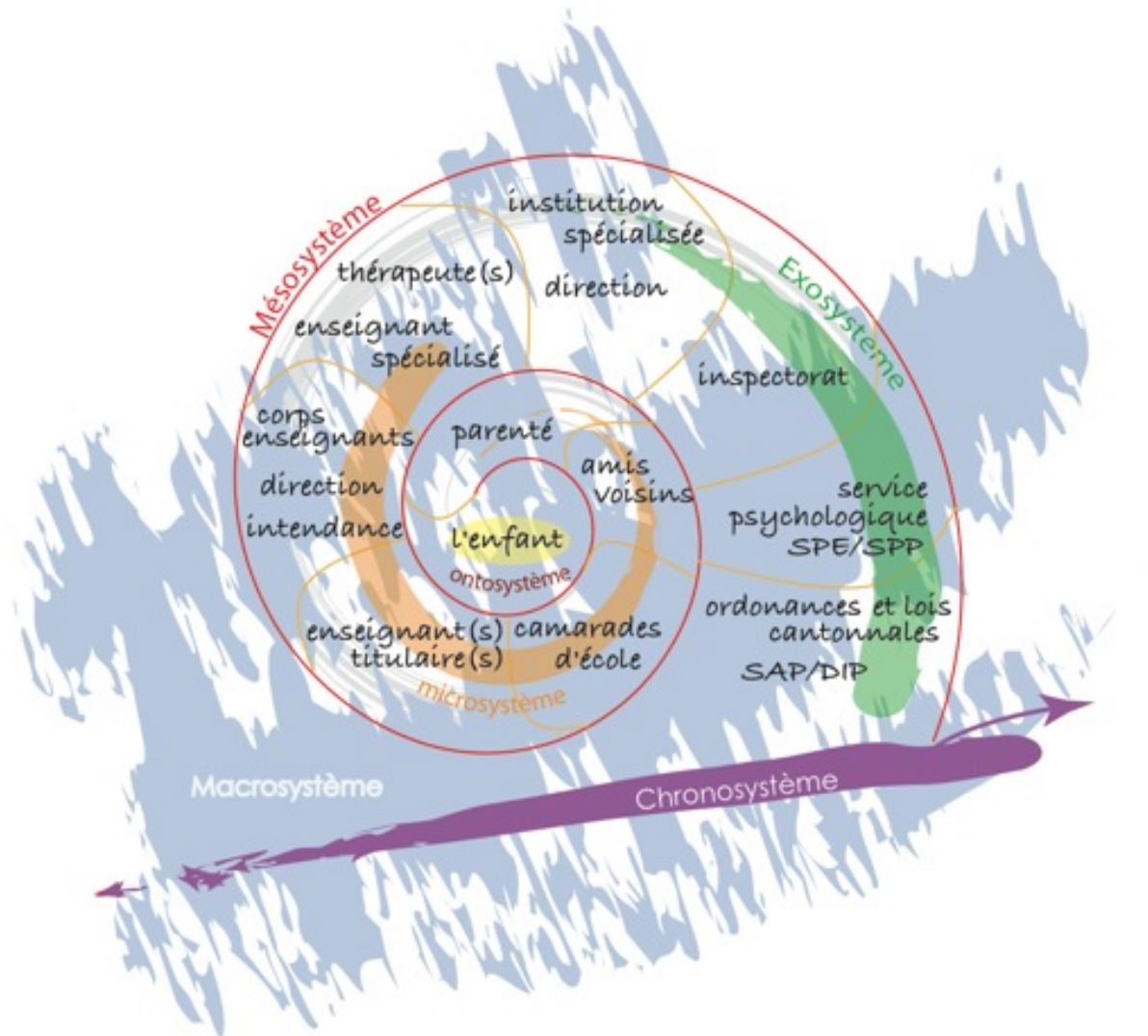
Exo système : l'ensemble des environnements avec lesquels l'individu n'a pas d'interactions directes mais dont les perturbations peuvent néanmoins l'affecter.

Macro système : l'ensemble des croyances, valeurs et idéologies partagées par une communauté. Elles constituent en quelque sorte le cadre de référence culturelle ou sous-culturelle qui dicte les règles de conduite des individus, relations et attitudes, droits et devoirs, etc.

Chrono système : englobe le système du temps et des événements. Il comprend la chronologie des événements vécus par les individus ou les familles, les tâches développementales auxquelles ils sont confrontés et l'influence de ces changements et des continuités sur leur développement respectif.

Le réseau éco social d'un enfant scolarisé PIS

Le projet d'intégration s'inscrit dans un contexte socio écologique particulier. L'illustration est une adaptation personnelle du modèle de Bronfenbrenner,



Modèle adapté au PIS « ammonite » MEP (I4)

Le concept, pour ce modèle, provient de l'hypothèse qu'un être humain est une personne qui avance gentiment dans l'espace-temps (*chrono système*) et culturelle (*macro système*) de son époque (*exo système*) et lieu de vie (*micro système*). La fragilité de la vie est entourée par ce qui constitue sa personnalité, ses capacités (*onto système*) et son tissu social. Du petit être qu'il est, complètement centré sur lui-même et ses besoins premiers, il tisse, dès sa conception des liens avec autrui (*méso système*), d'abord caché dans le ventre de sa mère et, par la suite, avec ses proches. Ses liens évoluent normalement dans un ordre croissant. Mais aucun ne sera vraiment un lien unique puisque tout ce que l'enfant est et fait,

portera la teinte de ses relations et expériences antécédentes. D'avoir fait des entretiens avec un bon nombre des intervenants et personnes concernées, permettrait de mettre en évidence à quel point la construction des attitudes et opinions est une co-construction complexe qui évolue journallement à la croisée de rencontres faites. Le modèle ammonite semble en tenir compte avec la coquille de l'escargot qui s'accroît de jour en jour et qui fait un tout. Plus un enfant grandit, plus il est introduit dans la société et contraint à se conformer aux lois et exigences de son espace socioculturel. Il est porté et entouré par la société et, en même temps, il est lui-même co-porteur de l'espace de vie « société » pour autrui.

2. Le projet d'intégration scolaire

Le PIS est l'alternative à une scolarisation d'un élève en situation de handicap dans une école ou une institution spécialisée. La fréquentation de l'EO de son lieu d'habitation lui permet de suivre sa scolarité, de fréquenter l'école avec ses copains de la petite enfance, et devrait ainsi préserver son insertion dans la société. Pour qu'un enseignement spécialisé individuel soit possible à l'école ordinaire, l'élève bénéficie d'un soutien d'un nombre défini de leçons, attribué par l'organe décideur du PIS. Ce soutien est assuré par un professionnel qui assume parfois également une fonction de conseil pour les enseignants ordinaires de la classe. Suivant les pays, le handicap avéré comprend potentiellement tous les enfants avec un handicap, soit d'ordre physique, mental ou psychique. Selon le degré du handicap, par exemple le polyhandicap ou l'autisme infantile, une intégration partielle est parfois mise en place. Les services préscolaires vont dans la même direction, mais dans beaucoup de pays la suite manque encore : l'intégration dans des lieux de travail ordinaires.

2.1 Les objectifs

a) ... en termes de compétences

Dans une scolarisation intégrative, les objectifs de l'élève ne sont non simplement revus à la baisse dans deux, trois branches comme pour les élèves en classe de soutien. L'écart se creuse davantage et il n'y pas de carnet de notes. Néanmoins, un des aspects pour valider une scolarisation de ce type est qu'en travaillant des contenus similaires avec des objectifs adaptés, l'élève évolue.

Selon l'ordonnance actuelle en Suisse, un PIS ne peut en aucun cas se justifier uniquement par la socialisation de l'élève. Il faut pouvoir rapporter une évolution positive dans les trois grands objectifs de l'institution scolaire :

- l'autonomie,
- la socialisation/la compétence sociale,
- les acquisitions scolaires selon les branches et les capacités transversales.

La socialisation

La socialisation est un processus d'apprentissage au cours duquel un individu apprend et intériorise les normes et les valeurs de sa société tout au long de sa vie en créant son identité sociale! Elle est le résultat à la fois de contraintes imposées, mais également d'une interaction entre l'individu et son environnement social et permet de savoir vivre en groupe. L'apprentissage des normes, valeurs et rôles s'effectue par apprentissage voire inculcation d'habitudes et de savoir-faire, par l'identification ou l'imitation et par l'interaction, l'intégration de traits culturels propres à sa personnalité suite à des échanges en famille, à l'école entre pairs et grâce aux médias.

L'autonomie

L'autonomie se construit sur deux axes.

- Axe 1 : affectif et relationnel. En développant sa personnalité et sa propre échelle de valeurs, l'enfant va acquérir une certaine liberté de contraintes connues alors et se confronter aux exigences sociales.
- Axe 2 : intellectuel. Pour pouvoir comprendre et analyser le monde et se détacher de choses qui ne lui correspondent pas, il faut développer la conscience de soi et l'aptitude de prendre du recul pour observer le monde. Il serait faux de n'y voir que l'idée de liberté avec un concept d'absence de contraintes. Cette compétence inclut la capacité de savoir se positionner devant la loi, le pacte social implicite et de s'y soumettre ou non.

L'autonomie étant un objectif phare dans l'enseignement spécialisé, tout le monde n'y met pas le même sens. Meirieu (1988) évoque trois paradoxes:

1. l'autonomie profonde et l'autonomie apparente
2. l'autonomie et la débrouillardise
3. le paradoxe de l'autonomie en soi par rapport aux lois de la société

Marbeau aurait introduit *« la notion de l'autonomie profonde, comme l'attitude que l'on prend face à un obstacle afin de le surmonter. Dans le cas de l'élaboration des règles, les obstacles rencontrés par l'enfant sont ses propres désirs, il faut qu'il passe outre afin de chercher le meilleur pour la classe. »* Par l'autonomie apparente, par contre, il entend une suite de comportements appris, assimilés et acceptés qui permettraient à l'élève d'évoluer librement et socialement dans la classe, mais qui ne lui permettront pas d'aussi bien gérer des situations de découvertes.

Comme débrouillardise, Meirieu désigne l'attitude de beaucoup d'élèves à s'en tirer le mieux possible avec le moins d'efforts possibles, par une tendance à mécaniser certains enseignements. Quelques-uns par exemple, développent la capacité de faire semblant d'écouter plutôt que d'être vraiment attentifs et d'interpréter ce que le maître veut qu'on dise, au lieu d'assimiler réellement ce qu'il enseigne. L'autonomie doit se définir comme la capacité de se conduire soi-même.

L'enseignement de l'autonomie aux élèves avec une déficience mentale ou de non-autonomie partielle est complexe. Comment doser l'aide et la relation, afin de stimuler de manière optimale l'autonomie sur le plan relationnel, socioaffectif, cognitif et environnemental ? Selon Meirieu, *« le rôle de l'enseignant spécialisé sera d'accompagner l'élève vers l'autonomie scolaire en aidant au transfert des acquis lors des prises en charge spécialisées, dans la classe d'origine. »*

Les connaissances

Les acquis scolaires et le savoir culturel se définissent selon les cycles dans les plans d'enseignements et nous sont à tous familiers puisque l'école d'antan ne se focalisait quasiment que sur ces aspects-là. L'introduction du plan d'enseignement romand met un accent fort sur les compétences transversales et essaie de mettre de concert les trois dimensions.

b) ... en termes de savoirs

Meirieu (1988) utilise une terminologie un peu différente pour décrire les objectifs scolaires. Il parle du savoir, du savoir – faire et du savoir – être.

- Le savoir impliquerait des connaissances des contenus et les règles que nous aurions en mémoire. En fait tout ce qui répondrait à la question « *Quoi ?* » Il s'agirait du savoir déclaratif.
- Le savoir-faire engloberait les actions et les résultats de combinaison d'opérations mentales pour résoudre des problèmes. Ce serait la réponse pratique au « *comment faire ?* » et désignerait nos capacités, notre savoir et connaissances procédurales.
- Le savoir-être enfin désignerait nos connaissances et manières d'être, relatives à des normes, attitudes, comportements, valeurs. Ce serait le « *comment être, et pourquoi ?* » qui définirait notre savoir-vivre ensemble.

D'abord, on est tout simplement. Mais c'est en observant et en imitant ou en explorant que l'on comprend le monde des objets et des personnes, qu'on saisit le code social et qu'on acquiert le savoir – être culturel exigé pour pouvoir se mouvoir de manière autonome, responsable et adéquate dans une société.

C'est la mise en lien de ces trois capacités qui va produire le savoir agir, ce que nous désignons de nos jours avec les capacités transversales.

Dans des relations interpersonnelles, l'enfant peut acquérir de l'autonomie avec l'assimilation au moyen de l'observation, la mise en questions et la reproduction d'actions et de concepts. Pour pouvoir se développer corporellement et mentalement, pour devenir autonome avec la plus grande autodétermination possible, l'individu doit savoir s'intégrer socialement, savoir (*comment*) dépendre des autres pour former un membre de la société. Ce phénomène relève donc d'un certain antagonisme : pour être indépendant ou plutôt le plus autodéterminant possible, il faut savoir dépendre ; pour comprendre, il faut prendre, ce qui implique encore l'autre.

Pour un enseignement idéal, il faudrait donc toujours prendre en considération les trois aspects : socialisation et autonomie en corrélation avec les acquisitions cognitives : joindre le savoir-faire, le savoir-être au savoir culturel pour façonner un réel savoir agir.

2.2 La différenciation

Le directeur de la SAP, Perrenoud (2010), estime qu'il ne peut y avoir d'inclusion efficace sans différenciation de l'enseignement dans les classes ordinaires. Selon lui, celle-ci se situerait résolument dans la perspective d'une « discrimination positive », d'un refus de l'indifférence aux différences. Elle supposerait une politique de démocratisation de l'accès aux savoirs et aux compétences qui vise en priorité les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de développement. Ce choix politique permettrait à chacun d'accéder à une culture scolaire commune, celle de l'éducation de base. La mission de l'école serait de transformer les élèves et dans une certaine mesure, d'uniformiser leurs acquis. Pour répondre au mieux à ce devoir, lorsqu'ils le peuvent, les systèmes éducatifs devraient alléger les effectifs de classes intégrantes ou accorder des ressources supplémentaires pour prendre en charge des élèves différents. Le facteur déterminant, mais sans doute le moins visible, serait : le mode d'organisation du travail et son potentiel de différenciation des situations et des actions pédagogiques, ce qui renverrait aux compétences et aux attitudes des enseignants censés prendre en charge des enfants différents.

Quand, malencontreusement, un enseignant vivrait l'hétérogénéité comme une malédiction et rêverait de classes homogènes, l'inclusion accroissant sensiblement l'hétérogénéité mettrait son système de travail en difficulté. Dans ce cas, les professeurs pourraient accepter ce surcroît d'hétérogénéité et de difficulté pour des raisons éthiques mais cela ne garantirait ni la qualité de l'inclusion ni l'absence d'effet sur les élèves « ordinaires ». L'inclusion ne prendrait tout son sens que si l'enseignement ordinaire pouvait absorber des élèves « très différents » sans changer de logique ni entrer en crise.

2.3 La collaboration

Une des caractéristiques importantes est la densité de collaboration entre les différents acteurs. À l'encontre du monde médical dans lequel la collaboration est un mot clé, le monde pédagogique n'avait pas l'habitude de fonctionner en équipe. L'enseignant titulaire était l'unique capitaine de son espace classe et n'avait qu'à en référer à ses supérieurs en appliquant rigoureusement le plan d'études. Dans des modèles plus récents et dans celui d'un PIS, on est dans une forme particulièrement exigeante. Un partenariat avec une certaine hiérarchie pourtant, sollicite de nouvelles compétences de la part des enseignants en termes de communication et de collaboration avec d'autres professionnels et avec les parents. Khaled (2003), par exemple, relève l'importance d'une meilleure collaboration entre le champ éducatif, médical et sanitaire et l'impact d'une bonne coopération dans les réseaux ainsi que le partenariat pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés.

Plaisance (2008, p. 19), estime que la nouvelle législation ouvre des brèches pour favoriser le travail en équipe. Ceci nécessiterait la formation des enseignants, mais impliquerait également les encadrants et les partenaires extérieurs du secteur de l'éducation et du secteur médico-social pour développer, après une longue tradition de séparation, plutôt une culture de coopération de manière adéquate.

2.4 Les recherches nationales et internationales

Dans le contexte international et national, on trouve deux grands types de recherches. Dans un premier temps apparaissent des recherches justificatives avec le but de confirmer ou d'infirmier la pertinence de la mise en place d'une éducation intégrative.

a) *Les recherches justificatives et comparatives*

Ces recherches avaient comme but de pouvoir confirmer ou infirmer la pertinence de cette nouvelle forme de scolarisation. Elles répondent aux questionnements tels que : « *Est-ce que l'élève en question évolue aussi bien, ou même mieux dans cette forme de scolarisation ?* » Il en découlait toutes sortes d'études comparatives entre des élèves en scolarisation séparative et intégrative

examinant des domaines comme l'estime de soi, les relations aux autres et des effets sur les pairs, le sentiment de bien-être des parents, des compétences sociales, langagières et celles de l'autonomie.

En 2001, Bless publia un résumé des résultats de recherches dans les pays anglophones qui ont en tout cas une décennie d'avance sur notre pratique d'éducation inclusive. Ces recherches concernent les élèves en intégration, leurs camarades de classe, ainsi que l'attitude des parents et des enseignantes ordinaires. Pour les élèves en situation d'intégration, il s'agit toujours d'études comparatives pour affirmer ou non le bienfondé de cette forme de scolarisation. Le grand argument est la scolarisation proche du domicile de l'enfant. Les performances scolaires semblent légèrement meilleures mais il n'est pas possible de rattraper le niveau des camarades de classe. Les recherches concernant les compétences sociales sont ambivalentes selon le type de handicap. Ce serait les élèves « dys » ou ayant des problèmes de personnalité qui vivraient moins bien une scolarisation intégrative que séparative. Les camarades de classe : les compétences scolaires des camarades de classe ne pâtiraient pas de la présence d'un élève intégré et même leurs compétences sociales seraient accrues en comparaison avec des élèves de classes sans intégration. Pour ces élèves, ainsi que leurs parents et les enseignants de classes, l'attitude se positive lors du contact personnel avec les élèves en situation de handicap. L'opinion des enseignantes en général pro ou contre PIS est ambivalente. En vue d'un projet, elle est un peu plus négative tandis que pendant et après une intégration vécue, dans la plupart des cas, elle s'avère positive. Les résultats diffèrent à nouveau pour les élèves avec des difficultés d'apprentissage et des troubles de personnalité. Nous pouvons en déduire une corrélation intéressante entre l'estime de soi et l'acceptance de l'élève dans le groupe. « *L'élève avec un handicap corporel ou mental, n'y peut rien, ce n'est pas de sa faute s'il est comme ça* ». Les élèves avec une déficience psychique ou des troubles d'apprentissage ont, dans la plupart des cas, une conscience très pointue d'eux-mêmes et des défaillances de leurs capacités. Et la société leur attribue plus facilement une part de « *faute* » d'être comme ça. La souffrance et les réactions et comportements en conséquence sont souvent ressentis et exprimés de manière beaucoup plus intense et violente que dans d'autres types de déficiences.

L'étude nationale de la Fribourgeoise Sermier (2012), consacrée aux effets sur les apprentissages, met en évidence la pertinence de l'alternative d'une scolarisation intégrative avec 6 à 9 leçons de soutien spécialisé, contre celle en école spéciale pour les enfants avec une déficience intellectuelle légère. L'intégration permettrait aux enfants de faire légèrement plus de progrès en langue d'enseignement ainsi qu'autant de progrès en mathématiques et dans leur comportement adaptatif manifesté dans le milieu scolaire et familial. Ce résultat vient confirmer les études internationales réalisées précédemment qui confirment une absence de supériorité d'une scolarisation séparée par rapport à l'intégration en ce qui concerne le développement de performances scolaires et d'habilités adaptatives. Vu le léger avantage sur le plan pédagogique et les arguments éthiques parlant fortement en sa faveur, elle affirme que la scolarisation intégrative devrait être privilégiée par rapport à une scolarisation séparative pour élèves similaires à ceux des participants de son étude.

b) Les recherches fonctionnelles

Un autre grand domaine représente des études autour de la fonctionnalité des PIS. Ceci concerne l'évolution des attitudes des différents acteurs et spectateurs de l'intégration scolaire, la collaboration nécessairement accentuée, donc le travail en réseau et le cahier des charges de l'enseignante spécialisée pour les projets d'intégration. Vu la complexité d'un PIS et son aliénation à différents systèmes et personnes, un autre type de recherche a comme objectif de détecter et analyser les facteurs influant la réussite ou non d'un PIS. Ces recherches enquêtent sur l'impact des attitudes et sur le niveau de formation. (European-agency, 2011)

La recherche ici présente se situe davantage dans ce domaine. Elle servira à mieux définir le sujet et les enjeux du PIS et de l'activité professionnelle de l'enseignant spécialisé et de son cahier des charges.

Question de recherche

J'aimerais mieux connaître le cadre de mon activité professionnelle et les objectifs de l'intégration scolaire SAP. Le « *setting* » autour d'un PIS ressemble à la construction d'un mobile avec toutes sortes de poids voire d'acteurs qui, selon leur rôle et attitude voire la place qu'ils prennent, demande un exercice d'équilibre considérable pour faire honneur à son nom. L'enquête incluant des entretiens avec les différents types d'intervenants PIS devrait me permettre d'arriver à une description de deux expériences du terrain pour dégager, ensuite, quelques mécanismes importants. L'espoir est de pouvoir contribuer à cet équilibre dans de meilleurs délais pour pouvoir mener les PIS de la manière la plus optimale.

IV. MÉTHODOLOGIE

1. Stratégie de recherche : l'étude de cas

L'étude de cas ne consiste pas uniquement à observer des élèves pour comparer deux projets ni à mener une recherche pour identifier d'éventuelles différences de pratiques des deux côtés de la « barrière de roestis ». Il s'agit davantage d'une étude de la mise en pratique d'une ordonnance dans le système bernois en référence à la pratique régionale dans trois institutions et dans le cadre de deux PIS, enrichie d'un regard sur le canton bilingue voisin, à savoir Fribourg. Étant donné le caractère de recherche compréhensive, l'étude de cas apparaissait être un bon plan : la mise en œuvre d'une méthodologie mixte par une approche qualitative sous forme de différentes sortes d'entretiens et d'un petit recueil de données quantitatives avec un questionnaire. Ceci fut tout d'abord un choix méthodologique mais également un choix autodidactique, pour s'exercer dans différentes techniques de recueil de données. Rapidement s'est imposée une planification roulante en fonction des questions soulevées par les premiers entretiens. La présentation du procédé se fera ainsi en étapes.

2. Le rayon géographique de l'étude

Le champ d'étude s'affilie aux 3 institutions de pédagogie curatives de la région :

- le centre de pédagogie curative du Jura bernois, le CPCJB à Tavannes
- l'école curative du Ried à Bienne
- la Heilpädagogische Tagesschule à Lyss

Il s'agit des trois institutions mandatées pour chapeauter les PIS de la SAP dans le Seeland et le Jura bernois. Ces institutions font partie des établissements se situant à l'articulation entre la Romandie et la partie alémanique du canton de Berne. Les trois écoles se trouvent dans un rayon de moins de 30 kilomètres et reflètent - avec *une école romande, une école bilingue et une école alémanique* - un bel échantillon du canton de Berne. Ainsi, était-il possible de mettre à contribution la

richesse et la complémentarité de deux régions culturelles au moyen d'un travail de traduction.

3. Les démarches

Étape 1 : Pré enquête

Des entretiens individuels semi-directifs avec les responsables scolaires des institutions (DI) avec, en plus, un questionnaire en deux parties.

Une pré enquête visant la connaissance collective et individuelle des pratiques institutionnelles. Elle orienta le choix des études de cas et la rédaction des guides d'entretiens consécutifs. Lors des entretiens, l'organisation centralisée de l'intégration scolaire du canton de Fribourg existant depuis 1999 était citée comme modèle. Un stage incluant une entrevue avec le responsable fribourgeois romand de l'intégration scolaire fut entrepris (A6.13/E13), ce qui permit la comparaison des résultats de l'étude avec la pratique d'un canton plus expérimenté.

Objectifs des entretiens :

Prendre connaissance des directives ou supports existants, du fonctionnement et de l'organisation des PIS, collecter des sujets et idées concernant la réalisation des PIS et recueillir des informations quant à la collaboration.

Contenus des questionnaires:

Partie I (DI): Recueil de données plus générales et statistiques sur les projets
Partie II (tous): Priorisation de facteurs favorisant la réussite ou non d'un projet d'intégration.

Procédure : Envoi de la présentation du projet et de la demande d'entretien par courrier aux DI.
Rédaction du guide d'entretien (A3.1) et du questionnaire (A2.1).
Envoi du questionnaire partie I par courriel dans les langues respectives.
Tests avec le programme dictamus pour l'enregistrement sur I-Pad.

Réalisation des entretiens (A6.1-3 : E1-3)

Analyse intermédiaire pour déceler les thématiques phares et nouveaux questionnements.

Étape 2 : Etudes de cas

Les critères de choix pour les PIS :

Un projet romand et un projet alémanique, avec des élèves francophones ou bilingues en vue des focus groupes.

Les projets devaient compter plus d'une année d'expérience, ne pas se trouver en temps de crise et être suivis par des enseignants spécialisés formés.

Objectif : Suite à la vue d'ensemble (*la forêt en quelque sorte*), il semblerait judicieux de connaître quelques arbres représentés par deux (trois) projets.

Procédure : Entretien individuel (A6.4+5 /E4+5) selon le guide d'entretien ouvert (A3.2) à domicile/à l'école avec les mères.

Recueil des histoires de trajectoire scolaire de leur enfant et des adresses des professionnels susceptibles de participer à l'entretien focus groupe (FG) et transcriptions.

Étape 3 : Etudes de cas

Objectif: Échanger des expériences grâce aux interactions des participants d'une rencontre pouvant susciter un recueil d'avis plus riche que dans le cadre d'un entretien personnalisé.

Procédure : Contact avec les professionnels par téléphone/mail et rédaction du Guide FG (A 3.3).

Entretiens réalisés en deux groupes permettant une meilleure liberté de parole: les familles (A6.6/E6) d'une part (parents avec les enfants et un frère (7personnes) et les professionnels (4/2/1) d'autre part (enseignants de la classe (EnsO) et enseignants spécialisés (Ensl), directeurs d'école ordinaire (DO).

Enregistrement professionnel avec deux microphones sur pied, deux personnes pour réaliser les entretiens : un observateur/gardien du temps chargé de l'enregistrement et le modérateur.

(Les entretiens des professionnels se sont déroulés en deux temps (français/allemand) (A6.7+8/E7+8) avec, en plus, un entretien semi-directif (A.6.11/ E11) avec une thérapeute (T) du projet romand.)

Retranscriptions, traductions, analyses et interprétations

Étape plus : post enquête

De la case départ avec les responsables institutionnels des PIS, le but était d'arriver vers les enfants par le biais des professionnels et des familles. Mais dans le tableau manquaient le responsable du SPE/SPP qui donne le top départ pour la réalisation d'un projet (donc côté AI) et l'inspecteur scolaire qui représente la DIP. Deux entretiens supplémentaires ont alors été réalisés (A6.9+12/E9+12).

4. Théorie méthodologique

4.1 L'étude de cas

L'étude de cas est un outil de recherche empirique pratiqué depuis plus d'une centaine d'années pour récolter des données qualitatives concernant une situation précise. Celle-ci ne part pas forcément d'hypothèses mais d'une étude des bases théoriques sur le sujet. Elle se sert de toutes sortes de techniques de différentes sources pour collecter des données cliniques. Elle se sert également de méthodes diverses, selon les cas, pour en extraire des réponses aux questions et hypothèses de départ. Cette forme de procédure peut ou non évoluer au cours de l'enquête menée sur le terrain. Elle peut servir à des fins exploratrices, descriptives et explicatives pour récolter des données précieuses dans tous les domaines :

- Dans une étude exploratrice, une étude de cas peut ouvrir un nouveau champ de recherche et définir des points d'attache et des repères pour des études consécutives.

- Les études descriptives amènent souvent le matériel décisif pour des contextes complexes, en systématisant les observations qui seront mises de manière ordonnée à disposition de la science.
- Un travail explicatif permet une vue du contexte des événements et actes observés qui peut fournir des clés d'interprétations.

Méthodologie de l'étude de cas

Mayring (2002), insiste que l'étude de cas se doit, durant le processus d'analyse, de faire référence au cas dans sa globalité et sa complexité pour pouvoir aboutir à des résultats précis et approfondis. Il évoque cinq points centraux de cette stratégie de recherche :

1. La question et l'objectif de la recherche doivent être explicités.
2. La définition du cas est un point central de l'analyse.
3. Il faut définir les méthodes spécifiques du recueil des données.
4. L'analyse doit comporter la fixation et la discussion du matériel.
5. Le cas étudié doit être replacé dans son contexte thématique.

4.2 Les différents types d'entretien et les questionnaires

L'entretien ouvert

Entretien avec les mères de famille conduit de manière ouverte et le plus informel possible. L'objectif de cette étape devait revêtir un caractère informatif et descriptif et servir à connaître le parcours des enfants et à établir une base pour l'entretien groupe focus qui allait suivre.

L'entretien semi-directif

Lors de la phase exploratoire, cette forme d'entretien permettait de faire un tour d'horizon du sujet. Il fallait s'assurer de ne rien oublier tout en laissant une porte ouverte à l'émergence thématique pas imaginée au préalable.

L'entretien focus groupe

Selon Thibeault (2010), le focus groupe serait une technique d'entretien qui permettrait de collecter des informations sur un sujet ciblé. Cette méthode semi-structurée issue d'une technique de marketing de l'après-guerre aux États-Unis permettrait de collecter les attentes des consommateurs pour rendre les produits plus attrayants. S'inspirant des techniques de la dynamique de groupe utilisées par C. Rogers, elle a été reprise vers 1980 par la recherche scientifique de la santé publique, de l'environnement et des sciences sociales. S'inscrivant dans une optique qualitative de recueil systématique, contrôlable de renseignements et d'avis sur des thèmes variés, elle est très appréciée pour la recherche en soins primaires dans les pays anglo-saxons.

Pour l'étude, cette méthode devait servir à récolter un échantillon représentatif d'opinions pour mettre en évidence les besoins et attentes divergentes ou non, selon le rôle de l'acteur dans un PIS. Potentiellement et malgré un protocole avec thème et objectif préétablis, elle pouvait faire émerger de nouvelles idées inattendues. Des questions ouvertes, allant du général au particulier, étaient sensées stimuler le travail du groupe.

Le questionnaire

La partie I a été destinée aux directeurs d'institution visant la récolte de données d'ordre statistique sur les pratiques actuelles.

La partie IIa servait à récolter des appréciations sur les indicateurs d'une mise en place ou non d'un PIS suivie d'une demande de mentionner librement les facteurs de succès pour celui-ci.

La partie IIb demanda une hiérarchisation de thèses de la Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) sur l'intégration scolaire, et à la suite une priorisation individuelle de chaque thèse.

Les résultats de cette démarche devaient guider le choix des thématiques à analyser. Une hypothèse était qu'il y allait avoir des spécificités particulières explicables selon la place tenue des catégories de personnes dans le microsysteme.

V. ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS

La partie analyse et interprétation des résultats se présente en trois points s'inspirant des étapes de récolte de données : le premier posant le cadre général, le deuxième présentant les deux études de cas et le troisième proposant une réflexion sur quatre thématiques qui ont émergé au cours de la recherche.

(Tableau de synthèse, voir annexe 4.1)

1. Trois contextes : données générales

La comparaison de la pratique PIS des trois EI montrent qu'un PIS ne tombe pas du ciel mais qu'il s'inscrit dans un contexte national et régional précis. Entre l'ordonnance et son application voire son interprétation, il y a une certaine marge de manœuvre pour chaque institution.

1.1 Présentation de l'encadrement des PIS par les trois institutions régionales

Tous les élèves en PIS dépendent administrativement d'une école de pédagogie curative qui doit leur assurer une place si le PIS échouait. Pour L'EI, l'intégration scolaire ne relève pas d'un choix d'établissement libre et ne peut ainsi pas être cataloguée sous-développement institutionnel émergeant au sein de l'institution. Pourtant le CPCJB et la HPF ont accompagné des projets précurseurs avant que l'état ne le leur impose. Cette nouvelle forme de scolarisation pourrait représenter une menace pour la scolarisation institutionnelle surtout quand l'école est privée. La démarche PIS peut contenir une certaine ambiguïté pour les responsables EI. Ils doivent faire bonne mine à un possible mauvais jeu. C'est l'institution qui est la première à devoir faire face à une nouveauté qui potentiellement pourrait comporter des changements (*Marsha and Forest*) d'ordre existentiel pour l'établissement. La recherche montre pourtant que, contre toute attente, les écoles spécialisées ne se vident pas.

Interprétation

L'analyse des informations recueillies permet de comprendre que (*côté parents*) le désir de scolarisation proche du lieu de domicile, n'est pas quelque

chose de très neuf. Selon Bless (2.2.5), il s'agit du facteur primordial pour la scolarisation intégrative. Les deux institutions en région rurale avaient répondu « *présent* » il y a une dizaine voire une quinzaine d'années sans pouvoir maintenir ces projets très longtemps. Le début officiel de la scolarisation PIS, par contre, est récent, le « *top départ* » ayant été donné par la mise en œuvre de l'article 17.

Il y a 74 projets sur une population d'environ 210 000 personnes, soit environ un élève PIS pour 3000 personnes, ce qui représente un enfant par village de taille moyenne.

L'estimation des frais PIS est jugée plus élevée par le responsable de la HPS, par contre plus basse par celui du CPCJB. À Lyss, il s'agit d'une école de l'Etat sans internat ; celle de Tavannes, par contre, est privée et les frais pour les élèves sont comptés en journée internat, ce qui change considérablement la donne sur les frais d'écolage. Actuellement, le coût du PIS est un argument bateau pour limiter le nombre de projets. Plusieurs personnes interviewées se posent d'ailleurs la question si l'idée généreuse de l'intégration scolaire ne va pas échouer pour des raisons économiques. Une analyse sur le coût de la scolarisation SAP pool 1 s'imposerait.

Est-ce que ce sont les maintes interventions dans l'exo système, telles que les séances et tables rondes ainsi que la bureaucratie trop lourde ou le soutien ambulatoire réel avec les frais de déplacement que cela comporte qui gonflent le budget ? La pratique de la HPS Lyss qui délègue la recherche du personnel de soutien à l'école locale pour ainsi aboutir à des Ensl proches de l'école intégrante est intéressante. Souvent, les Ensl qui donnent déjà du soutien sur place et sont intégrées dans le collège prennent les leçons SAP. Ceci semble avantageux à plusieurs niveaux : Il y a moins de frais de déplacement. L'Ensl perd moins d'énergie pour son intégration personnelle et, probablement, donne déjà du soutien intégré à d'autres élèves. Ceci augmente son temps de présence dans la classe intégrant et l'EnsO et sa classe, d'où moins de « *va et viens* » d'intervenants de toutes sortes. La HPS délègue le recrutement du personnel, mais, par contre, suit celui-ci de la manière la plus intense. Elle est la seule à exiger la rédaction d'un projet pédagogique individualisé (PPI) et qui doit être validé par les responsables EI PIS. L'énergie qui est ainsi économisée pour le recrutement et pour l'Ensl dans la phase initiale pour s'adapter à sa nouvelle place de travail, est investie pour la mise à niveau professionnelle et pour l'accompagnement des intervenants EO, le personnel spécialisé, ainsi que pour le suivi de l'enfant sur place.

C'est l'institution privée du Jura Bernois qui déplore le manque de liberté et de marge de manœuvre dans la mise en place des PIS. Les deux autres Institutions aimeraient bien pouvoir se décharger de cette nouvelle charge avec la création d'une centrale de l'intégration. L'arrivée des PIS avec leur augmentation explosive a considérablement chargé le bateau pour les directeurs et la mise en route vacillante et compliquée de la SAP est extrêmement énergivore et chronophage. Ils préféreraient pouvoir se recentrer sur le travail au sein de leur établissement. La direction qui suit les PIS au plus serré a des idées très claires quant à la source des difficultés dans l'intégration ; et la liste des améliorations à faire est longue et pertinente. Les deux établissements de la plaine du Seeland collaborent et s'inspirent de l'organisation fribourgeoise. Selon des informations récentes, il y aura également une collaboration plus serrée côté romand dès l'été 2013 pour mettre en commun les ressources dans le suivi des PIS et des intervenants concernés.

1.2 Le réseau éco social d'un enfant scolarisé PIS

Les premiers concernés (*la famille et, souvent ; la mère la première*) sont les spécialistes (E5, 40+66+68) pour entourer et contribuer à l'évolution de l'enfant. « *L'orthophoniste m'a dit que j'avais 80% de travail à la maison.* » La famille élargie et les personnes proches de la famille peuvent être une ressource importante pour l'enfant. Avec son entrée à la garderie et, plus tard, à l'école le lien avec ses camarades contribuera également de manière positive ou négative à son épanouissement scolaire et privé (E5, 27/E6, 191. Pour les professionnels, ce sont les enseignants de classe qui passent le plus de temps avec l'élève de manière collective. De manière individuelle, ce sera l'enseignante spécialisée. Elle soutiendra l'enseignante régulière pour adapter le programme et les méthodes aux besoins et capacités de l'enfant (E6, 92+94). Le(s) thérapeute(s) a (ont) souvent suivi l'enfant déjà avant sa scolarité et fait (font) parfois le lien entre la famille et l'école. Il(s) se trouve(nt) facilement dans une position confidentielle (E11, 6). Le directeur de l'école ordinaire avec toute l'équipe locale est de près ou de loin impliqué, puisqu'un PIS est un projet à moyen, si possible, à long terme et concerne ainsi tout le collège (E6, 10, 123+185). Suivant les régions et les écoles, c'est le responsable du SPE ou le directeur local qui convoque les séances de réseau. L'inspecteur scolaire fait les démarches nécessaires du côté de la Direction de l'instruction publique (DIP)

pour que l'élève puisse rejoindre le parcours spécialisé. La direction de l'institution spécialisée s'occupe de l'administration pour recruter l'enseignant spécialisé et donne son accord, depuis l'été 2012, à la distribution des leçons de soutien et d'orthophonie financées par la Santé publique, la SAP. Selon la place dans le système, les intervenants se trouvent dans un rapport collectif ou individuel vis-à-vis de l'élève, ce qui influence la manière de considérer l'enfant et le PIS. La nature du contrat, selon le rôle occupé dans le PIS, va définir la manière de communiquer et de coopérer et sera source d'incompréhension possible entre les participants.

Interprétation

Le réseau social et la bureaucratie complexe autour d'un élève en scolarisation PIS impliquant simultanément le système SAP et DIP semble trop conséquents. Les multiples « va et viens » bureaucratiques entre les deux systèmes compliquent, alourdissent et ralentissent sensiblement la mise en place et le suivi des projets. Une partie considérable des ressources en termes de temps et de finances est vraisemblablement investie dans la part invisible de l'organisation du projet, là où les salaires sont les plus coûteux. Le système de prise en charge parallèle, SAP et DIP, se trouve en phase exploratoire. Tous leurs essais d'équilibrage se ressentent jusqu'à la base produisant régulièrement des situations délicates à gérer pour les responsables intermédiaires, en première ligne pour les directeurs des écoles spécialisées. L'imprévisibilité et le retard dans les décisions péjorent les conditions de la mise en place des projets. Ce qui représente un facteur de stress et d'insatisfaction important pour les intervenants intermédiaires et directs ainsi que les enfants et familles concernés.

Évaluation intermédiaire nécessaire pour la SAP et la DIP

La SAP se voit dépassée par l'afflux de demandes PIS et peine à donner le change. Jusqu'à quel nombre vont s'élever les PIS ? Est-ce que les finances vont suffire ? La demande, dans tous les sens du terme, de refaire les calculs des frais se manifeste. *« Peut-être, faudrait-il faire un arrêt intermédiaire pour se poser la question de la validité du chemin emprunté. Ce que la DIP a provoqué avec l'article 17 - et cela bien plus que la déclaration de Salamanque - c'est-à-dire, l'intégration scolaire*

des élèves en situation de handicap, s'avère-t-il valide ou des ajustements s'imposeraient-ils ? » (E1, 144 ; E12).

1.3 Provenance des enfants PIS ?

L'analyse des entretiens et questionnaires montre que, contre toute attente, les établissements spécialisés ne se vident pas: « Nous n'avons pas de personnels pour les PIS, puisque nous sommes nous-mêmes en train d'exploser au niveau du nombre d'élèves » (E1, 36). « Pour l'instant on n'a pas remarqué, malgré que les élèves en intégration augmentent, une baisse de notre effectif en institution. » (E2, 58). « C'est vrai, nous aussi, on peut confirmer qu'il n'y a pas de baisse, même d'effectif, mais bien au contraire, notre école est pleine. (...) ces dernières années, on a accueilli plus d'élèves avec des problèmes, des troubles autistiques (...) maintenant où étaient les élèves intégrés avant ? Je pense qu'ils restaient dans les classes, mais il y a aussi peut-être plus de difficultés sociales, qui font que les élèves dans les classes régulières ont peut-être besoin de plus de soutien (...). L'offre de la SAP permet de donner ce soutien pour les élèves en difficultés sociales. » (E3, 33) Parallèlement les PIS augmentent de manière explosive.

Quelles explications sont données s'agissant de ce phénomène ?

L'individualisation

Les parents prendraient plus de place et n'accepteraient plus que leur enfant passe ses heures au fond d'une classe, sans rien comprendre et faire continuellement de mauvaises notes (E10, 40) Et, l'élève serait plutôt perçu en tant qu'individu que la classe comme collectivité apprenante, ce qui représenterait un changement de paradigme (E10, 40).

La restructuration institutionnelle suite à l'article 17 et le diagnostic

Un effet pervers serait provoqué par la fermeture d'un bon nombre de classes spécialisées depuis 2009. Les plus faibles des élèves réintégrés auraient besoin d'un soutien PIS et devraient pour cela passer par le diagnostic handicap mental pour continuer leur scolarisation en EO ou seraient contraints de passer en EI (E8, 118 ; E1, 24 ; E3, 34). Le diagnostic se ferait plus facilement, de manière plus différenciée (E8,

112) et plus d'élèves recevraient un diagnostic du spectre autiste (E3, 33-38). À Bienne, presque toutes les classes spécialisées ont fermé, « les exigences augmentent et les élèves font des difficultés pour ça » (E3, 36).

« L'intégration des élèves de la classe spécialisée a en partie provoqué cette augmentation dans les PIS et nous avons déposé cela auprès des responsables du département de l'éducation. Les élèves les plus faibles des anciennes classes spécialisées deviennent maintenant des élèves AI, ce qui semble produire une nouvelle sorte de séparation » (E1, 42).

Une mutation dans la population

À Lyss, la population en général et celle des élèves migrants en particulier augmenteraient. Ces derniers proviendraient parfois de pays où les parents seraient moins formés qu'avant (E1, 42).

Interprétation

L'analyse comparative la plus récente, donc 2011, avec les résultats des statistiques de la formation du canton de Berne tend à corroborer les intuitions évoquées par les participants de l'étude. Nous pouvons constater que les Alémaniques scolarisent légèrement plus d'enfants avec un enseignement spécialisé ($g : 5,8\% / f : 5,15\%$) que les Romands et clairement plus d'élèves en école spécialisée ($g : 2,6\% / f : 1,3\%$). Par contre, ce sont les Romands qui ont maintenu plus de classes spécialisées que les Germanophones ($g : 1,9\% / f : 2,7\%$). Il est intéressant de relever que le nombre de scolarisations intégratives est presque égal ($g : 1,3\% / f : 1,2\%$). C'est comme si les PIS se trouvaient à l'articulation d'une balance qui, selon l'existence ou non de classes spécialisées, pencherait plutôt côté institutions spécialisées ou côté classes spécialisées. S'agirait-il d'une démonstration en plus que c'est l'offre qui oriente la demande ? Bless émet, à ce propos, l'hypothèse suivante : tant que les deux systèmes cohabiteront, ils vont s'autoalimenter. Selon lui, il faudra diminuer le nombre de places en institution pour pouvoir utiliser les ressources libérées en intégration (E13).

2. Deux études de cas

2.1 Présentation des études

Dans cette partie, nous allons prendre connaissance de deux voire trois trajectoires scolaires bien différentes. Les études de cas concernent un garçon bilingue en fin de scolarité côté germanophone et une fille au cycle intermédiaire côté romand avec en ombre un troisième enfant. Ces études de cas permettent de montrer que, derrière ces projets d'intégration, il y a d'abord des enfants : une réalité pour eux et leurs familles !

Lionel

Lionel, 17 ans avec un diagnostic peu clair, est de trois ans l'aîné de son frère. Le garçon semblait bien évoluer jusqu'à l'âge de trois ans où, lors d'une intoxication alimentaire, les deux parents ont dû être hospitalisés sans pouvoir avertir leur fils. Les maintes coliques du frère qui naquit deux semaines plus tard accablèrent la maman, d'autant plus que le papa devait travailler le soir. Il restait donc peu de temps pour s'occuper du premier-né, un enfant auparavant simple et paisible. Durant l'année après l'arrivée de son frère, Lionel semblait comme s'être arrêté dans son développement. Il refusait dorénavant d'aller dormir chez quelqu'un d'autre et ne s'occupait plus que de déconstruire des tours. Les parents allèrent voir un psychologue. *« Les spécialistes disaient que Lionel ne saurait jamais compter, ... jamais lire. Alors, on s'est dit : c'est pas possible. Ça, on veut se battre et on s'est battu. L. s'est battu avec. ... À chaque nouvel essai de thérapie... il était partant et c'est un bonhomme qui au niveau de la volonté est énorme. »* Dorénavant, quelqu'un du SEI venait travailler avec lui, une fois par semaine.

Ils déménagèrent et Lionel commença sa scolarité. Après une visite à l'école enfantine régulière et celle de l'école spécialisée, Lionel choisit l'institution. Pour sa 1ère année primaire, son PIS, le premier du Seeland, fut établi. À cause de son bon niveau acquis à l'école enfantine spécialisée, il fut rapidement muté en classe d'introduction. Avec la reprise de la maison familiale suite au décès d'un grand-père, la famille retourna dans la région initiale et Lionel continua son cursus, d'abord en classe régulière et à partir de la 5h en classe spécialisée du village voisin. Suite à

la fermeture de cette classe (article 17), Lionel fut intégré dans la classe 8h avec un PIS comportant 6 leçons de soutien. La famille en parle comme d'une expérience réussie. C'est lors de sa 1^{ère} année au cycle d'orientation que le décalage entre lui et la classe devint tel qu'il perdit pied et l'option de finir sa scolarité en institution spécialisée devint incontournable. L'accès à la classe générale (le choix le plus adéquat), lui fut refusé par l'enseignante qui ne se sentit pas à même de s'occuper de lui. Ainsi, l'élève devait intégrer le niveau au-dessus, en moderne, ce qui causa vraisemblablement l'arrêt de ce projet. Pour le garçon, ce fut un coup très dur de devoir quitter ses copains et de devoir rejoindre l'établissement spécialisé qui avait fait le suivi de son PIS. *« Je suis trop bête. C'est pour cela que je dois aller là-bas »*. S'exprima-t-il. Pendant un mois, il n'en menait pas large mais, avec le temps, il réalisa qu'il pouvait à nouveau réellement participer, qu'il était bon et il recommença à sourire à la vie. À l'âge de 16 ans, un contrôle hormonal révéla qu'il avait l'âge physique et mental d'un enfant de 10 ans et demi. Avec les piqûres d'hormones, il pousserait maintenant comme un champignon. Lionel commencera un apprentissage dans un Centre de Formation professionnelle Spécialisé bilingue pour devenir paysagiste (E1, E4, E7, E9).

Zoé

Zoé, 10 ans, aînée de deux ans d'un frère, fit la surprise à ses parents avec les caractéristiques typiques du chromosome 21. La maman était décidée d'être femme au foyer pour faire au mieux l'éducation de ses deux enfants, déterminée aussi de traiter ses deux enfants de la même manière en droits et devoirs : un leitmotiv pour elle. À deux, trois ans l'orthophonie commença. Le SEI n'œuvra que pendant peu de temps puisque jugé inadapté aux besoins réels de l'enfant. Zoé commença l'école enfantine avec un PIS entouré des camarades qu'elle cotoya déjà à la graderie et continua jusqu'à ce jour, donc en 6h dans le même groupe classe. Ce projet retient une attention particulière puisque pour les projets romands de la région, il s'agit du PIS, actuellement, avec le plus grand décalage au niveau du programme scolaire par rapport à la classe. Depuis bientôt deux ans, Zoé suit une fois par semaine un cours de rythmique au centre de pédagogie curative. Une thématique lors de l'entretien individuel était de ne pas faire de différence tout en

évaluant à quel point Zoé pouvait faire les choses de manière autonome sans se mettre en danger (E2, E5, E7, E8, E11).

Dans la deuxième étude, le PIS d'une autre élève, échouant en quelques mois seulement, disparaissait régulièrement. Il s'agit d'un élève « jumeau » PIS, c'est-à-dire avec le même handicap, âge et suivi orthophonique ainsi qu'un début de PIS simultané. Quelques raisons pour l'arrêt de ce PIS ont été évoquées : des conditions matérielles et personnelles insuffisantes pour garantir la sécurité de tous. Le projet ne semble pas avoir été porté par tous, et l'élève n'aurait pas eu un aussi bon entourage et des capacités personnelles égales à l'autre élève (E11). Un bilan a dû être refait pour prouver à la famille les « bonnes » raisons de l'arrêt du PIS. Arrêt dans une ambiance conflictuelle.

2.2 Analyse inter étude

L'analyse inter étude permet de déceler des facteurs qui font que les parcours ont été différents (Voir annexe 4.2).

a) Clarté dans le diagnostic et pronostic

Pour Lionel, le questionnement concernant une éventuelle déficience commença vers l'âge de quatre ans et se poursuit à ce jour. Le diagnostic récent d'un grand problème hormonal qui révéla un retard de croissance physique et mentale d'environ 6 ans laisse perplexe, surtout que la mère avait touché la cible depuis longtemps en expliquant à son fils qu'il n'était pas « bête » mais qu'il lui fallait simplement plus de temps pour grandir et pour apprendre. L. n'est pas la seule personne que nous connaissons où, finalement, un problème hormonal serait la cause d'un « retard mental ». Le mauvais pronostic selon lequel L. ne saura jamais lire ni écrire a pu être démenti grâce à l'engagement énorme de la maman et à la grande volonté de l'enfant qui a toujours été d'accord d'entreprendre des efforts en plus avec des thérapies et une attitude de travail exemplaire.

Contrairement au premier cas, pour le deuxième, le diagnostic était clair. Pour les parents, l'annonce du handicap s'est faite peu après la naissance avec un diagnostic immuable et un pronostic selon les expériences dans le spectre de la trisomie 21. La famille pouvait rapidement se rendre compte que le type de

handicap profilerait leur fille pour une scolarisation séparative. Heureusement pour eux, la scolarisation intégrative se pointa à l'horizon et Z. ira effectivement faire partie de l'intégration précurseur du Jura Bernois.

b) Stabilité dans le parcours de vie, événements traumatisants : pertes

Dans les deux cas, les enfants ont le privilège d'une constellation familiale idéale, stable et complète avec des parents unis et la chance d'avoir un frère. Pour Z. s'ajoute la chance inouïe de retrouver une stabilité similaire dans sa scolarisation PIS et de pouvoir évoluer dans le même cocon classe, jusqu'à ce jour.

Lionel, par contre, avait fait plusieurs expériences « pertes » qui, selon la maman, auraient pu avoir une incidence sur son arrêt de croissance à l'âge de trois ans. La « disparition » des parents avec l'hospitalisation suite à une intoxication alimentaire, la « perte » de la maman avec l'arrivée d'un deuxième enfant, nécessitant beaucoup de soins. Il s'en suivraient de nombreuses « pertes » de repère dues aux 8 changements d'écoles et le décès de son grand-père qui perturba son entrée au cycle primaire. Malgré cela il développa une capacité de résilience apparente remarquable pour rebondir à chaque fois et les maints changements ont probablement contribué à sa faculté de se sentir à l'aise, de trouver des amis partout, et de savoir magistralement faire face à la différence !

c) L'attitude et la perception parentale

Pour les deux couples, l'adversité « handicap » semble leur donner des ailes pour faire progresser leur enfant au-delà des quelques pronostics faits, ils sont résilients. Pour l'élève trois, cette capacité ne semble pas être aussi forte. Chez les deux premiers, les parents font toutes les démarches imaginables avec l'objectif de ne pas devoir se reprocher quelque chose plus tard. Les parents de L. semblent très conciliants et ils ont appris à être « l'élève » de leur enfant et à trouver des solutions en fonction de ses besoins à lui et non des leurs (*prestige, par exemple*). Avec l'expérience d'avoir vu leur fils « grimper » les échelons des filières scolaires (EI, PIS, EO, EO soutien, PIS), il semble évident que la scolarisation EI ne semblait pas la solution de premier choix. Leur expérience de vie leur disait qu'il fallait tenter la chance, mais ils font preuve d'une grande ouverture, d'un savoir lâcher prise et d'acceptation de

la différence. Le bien-être de leur fils passa au-dessus du désir de finir la scolarité en PIS.

Le deuxième couple s'avère plus combatif, ce qui amène leur fils à faire la remarque « *À la place de contourner le mur, maman, tu lui fonces dedans !* » (E5, 78). Cette attitude semble avoir fermé certaines portes, soit volontairement, comme celle du SEI ou, pendant un temps, celle d'une communication satisfaisante avec l'école. Mais elle en a ouvertes et gardées ouvertes d'autres, comme celle de la scolarisation PIS et d'un soutien thérapeutique satisfaisant. Cette combativité semble, malgré tout, être un élément moteur pour décrocher la poursuite du PIS d'une année à l'autre. Les professionnelles montrent de la compréhension pour cette dynamique parentale mais se sentent parfois attaquées dans leurs compétences professionnelles et leur engagement. Ce qui rend pensif, c'est l'attitude plutôt réservée de la famille entière au contact avec d'autres enfants en situation de handicap. Pour eux, dans leur élan de « *normaliser* » leur fille, la différence du handicap n'est pas devenue une normalité.

d) Soutien de la part de l'EO, voire de l'EnsO. Conviction unanime pro ou contre le PIS

La famille de Lionel s'est régulièrement trouvée dans la situation plutôt inconfortable pour eux de devoir prendre et assumer la décision pour le choix de la poursuite scolaire. Les professionnels leur disaient régulièrement ne pas savoir quoi conseiller et, soit ils tentaient la chance avec l'établissement d'un PIS, soit ils se résignaient en faveur d'une scolarisation séparative. Le refus de l'Ensl en 9h de la classe générale d'entrer en matière pour L. contraignit l'élève à un jeu avec de moins bonnes cartes. La bonne volonté de l'EnsO moderne et du DO ne suffisait pas pour mettre en place le cadre et les adaptations nécessaires afin que L. puisse continuer son PIS sereinement.

Le projet de Zoé est un projet d'établissement phare pour l'école locale. L'équipe de professionnels autour de Z. était toujours unie et croyait en la faisabilité et en la poursuite de ce projet. Une seule personne, jouant un peu l'avocat du diable avec la réflexion annuelle sur la poursuite du projet, servit probablement de grain de sel dans la soupe pour motiver encore davantage tous les autres afin qu'ils se donnent à fond pour la réalisation du PIS.

La conviction des parents et celle des professionnels mises en synergie était assez forte pour passer le cap de la remise en question annuelle. Dans le troisième projet, le manque de conviction unanime des professionnels pro PIS fut relevé.

e) Structures et lois scolaires, aménagements pratiques

Jusqu'en 8h, le choix des structures scolaires semblait chaque fois convenable pour Lionel. Les parents regrettent pourtant la fermeture de la classe de soutien fin 7h, suite à l'introduction de l'article 17 qui, selon eux, aurait été la place idéale pour finir la scolarité. Le PIS en 8h était un succès, en partie grâce à plusieurs aménagements pratiques et méthodologiques. Les EnsO en 9h, par contre, manquaient d'engagement et de créativité pour pouvoir créer un climat et des conditions d'apprentissages valables pour leur élève PIS. Le clivage entre les pratiques d'enseignement de la filière moderne locale et les besoins pédagogiques de L. était probablement trop important. La zone proximale de développement (ZPD) des EnsO était trop loin des compétences requises pour pouvoir mener à bien ce projet. Pour eux, l'argument d'excuse est le manque de temps, la rapidité de la course dans laquelle ils se trouvaient avec leurs élèves.

Zoé commença sa scolarité avec des conditions matérielles et personnelles idéales. *« Il y avait deux espaces de classes, toujours deux enseignantes qui étaient toujours là, l'enseignante qui avait Z. en charge, elle n'était pas seule. Si jamais elle devait s'occuper d'un groupe, elle pouvait toujours dire à l'autre enseignante de jeter un coup d'œil,... parce qu'à cette époque Z. pouvait parfois partir, aller explorer un peu, ... c'est bien si les autres professionnelles sont aussi là »* (E6, 16).

La classe apprit à prendre soin d'elle et, à travers les années, le tutorat fut instauré.

Pour le troisième élève, ces mêmes conditions n'existaient pas : *« L'enfantine est vers la salle communale, ... un peu détachée de tout le complexe scolaire et là, on se retrouve vraiment seule avec 20 enfants. Avec une intégration en plus, ça posait simplement un souci de sécurité de base. ... Il faut le remettre en question au départ, le projet. ... c'est un besoin fondamental, que l'enseignante se sente en sécurité, que les parents puissent aussi remettre leur enfant en confiance, enfin un environnement sécurisant au départ »* (E6, 18).

La question qui se pose ici : Est-ce juste qu'un projet passe parce que l'enfant a la chance de se trouver dans le bon village ? « C'étaient vraiment deux projets en parallèle, un qui continuait de marcher et puis, l'autre, qui s'est arrêté complètement. Ça m'a fait poser beaucoup de questions : sur l'entourage, sur le comment accepter ces projets d'intégration, parce qu'ils avaient des différences, mais pas au point où l'un passerait et l'autre pas. Moi j'imagine, que si, eh l'autre ça avait été dans l'autre village et le contraire, ça aurait aussi pu s'arrêter, celui de Z. Des fois, ça tient à très peu de choses, que ça puisse continuer ou pas. Ça tient à des personnes, ça ne tient en tout cas jamais à des choses, qu'on peut établir d'avance » (E11, 2).

Contrairement à Lionel, qui a parcouru une scolarité caractérisée par de changements fréquents de classe, Zoé n'a jamais déménagé ou changé de camarades de classe. Son cadre maison-école est particulièrement stable. Le contexte dans les prises de décision pour la scolarisation la plus adéquate pour Lionel est marqué par une grande instabilité avec peu de soutien du côté des professionnels, tandis que le projet de Zoé profitait d'un soutien uni et fort de la part des intervenants directs auprès de l'enfant. Ce qui semble faire avancer ce PIS contre vents et marées, c'est une conviction forte pro PIS de tous les intervenants et en particulier de la famille qui dit ce qu'elle se veut. Ce soutien s'est vu pourtant affecté lors d'un changement d'enseignante avec une difficulté d'ajustage dans la coopération avec la famille. Le projet passa alors dans un temps de crise, mais a su en ressortir grâce à une mise à plat entre les différents partenaires directs et l'entrée dans un nouveau mode de collaboration. Le projet bénéficie d'un cadrage fort, stable et profond par le SPE.

Le projet fantôme? Pour ce PIS, il ne semble pas y avoir eu une conviction unanime forte parmi les professionnels avec une famille « tenace » derrière. Apparemment, cela n'avait pas été possible de mettre des conditions d'accueil adéquates en place.

2.3 Analyse intra étude éco systémique de facteurs de non-réussite

L'analyse intra étude se base sur un croisement de la priorisation des facteurs de réussite faite par les interviewés, avec les facteurs qui ressortent des entretiens, voir tableau annexe 4.5 pour déceler où se situent pratiquement les difficultés pour ces cas.

Projet 1

La faille dans ce projet provient du « détail » que l'enseignante titulaire avait le choix d'accepter ou de refuser l'élève PIS dans sa classe. « *Le personnel enseignant de l'école obligatoire se sent en mesure de mener à bien un projet d'intégration avec le soutien d'un professionnel de la pédagogie curative* » (Guide 2009, 2.3.1.).

Cette liberté avait fermé la porte de la solution appropriée en cycle d'orientation. La solution restante était si inadaptée qu'elle provoqua l'exclusion depuis l'intérieur, donc au niveau participatif et géographique, démoralisant l'élève qui se replia sur lui. L'avalanche se décrocha au niveau de l'exo système qui produisit un mauvais choix au niveau micro système, qui malmena les relations dans le méso système pour affecter l'onto système de l'élève provoquant son exclusion définitive du système régulier.

Projet 2

Le projet de Zoé a su passer un cap important, une difficulté interpersonnelle qu'on peut situer dans la collaboration et de la communication entre la famille et l'école, donc au niveau du méso système à la croisée du facteur attitude des enseignants et celui de la famille et de la coopération entre professionnels. Le nuage qui pourrait se former sur le projet dans les années à venir se situe au niveau du décalage scolaire et psychologique entre l'élève en question et sa classe. La menace se situe au niveau du méso système, mais provient de l'exigence de ce que l'élève puisse participer jusqu'à un certain degré aux activités de classe. Il s'agit d'une exigence qui, par contre, ne se trouve pas dans l'ordonnance, mais qui semble plutôt dériver de l'application de celle-ci et de ce qui se dit dans les séances de direction (exo système) dans le cadre de l'inspection et du SPE/SPP.

Projet «3 »

Comme raisons pour l'échec rapide du projet sont évoquées les conditions d'accueils insuffisantes et une certaine crainte de la part des enseignantes. L'attitude des enseignants, celle de l'enfant et de la famille ou la personnalité de l'enfant sont également évoquées. La difficulté s'est située dans plusieurs systèmes : l'exo système (*prescriptions, ressources financières et personnelles prescrites*), les microsystèmes (*école, classe, famille*) qui péjoreraient le bon fonctionnement du méso système n'arrivant pas à faire convenablement face à l'onto système de l'enfant. La faute à l'enfant ou bien à l'exo système? L'aspect que pas tout le monde avait cru en ce projet était une incidence non négligeable provenant du macro système.

3. Quatre thématiques

Dans cette partie, un choix de thématiques générales ressort des entretiens des étapes deux à quatre. Elles sont présentées et analysées :

1. La perception du PIS par l'enfant
et l'acceptation parentale du handicap en PIS
2. Les objectifs et les contenus
3. Les rôles et la collaboration
4. Les facteurs de réussite

3.1 L'enfant, le PIS et le travail d'acceptation du handicap

Perception des enfants

Concernant les enfants, il est intéressant de relever que l'élève (L) qui a connu presque toutes les formes de scolarisation imaginables, estime que des enfants comme Z devraient être scolarisés en EI. Lors de cet énoncé, tous les adultes retenaient un peu leur souffle. Surprise ? Deux interprétations possibles de son énoncé :

- L. a connu le décrochage scolaire et l'exclusion de l'intérieur consistant à ne plus pouvoir participer activement en EO avec ses pairs en classe. Il a vécu une revalorisation de sa personne en EI qui l'a fait revivre. Veut-il exprimer ainsi son souci pour Z de devoir faire les mêmes expériences ?
- Est-ce qu'il s'est simplement dit que c'était l'école idéale pour ce type de personnes qu'il côtoie régulièrement en EI ?

Zoé préfère l'EO et ressent de la peine au contact des élèves en EI. Est-ce que pour elle qui a acquis le code social, ces élèves lui apparaissent aussi bizarres qu'à son frère ? Ou bien perçoit-elle en l'EI une menace (*subjacente*) pour sa scolarisation PIS au village ? Il est important de relever que L. s'attribue la cause de l'arrêt de son PIS. Pour les parents, la raison se trouve dans le système et, pour les enseignants, dans le mauvais choix d'une de leur collègue, choix pourtant légitime selon l'ordonnance. Dans les séances de réseau et tables rondes, il n'est pas anodin de considérer le choix scolaire dans l'optique de l'enfant. Facilement le motif « *phase transitoire d'acceptation pour les parents* » est avancé parmi les professionnels. Est-ce vraiment un motif valable ? L'estime de soi de l'enfant se construit à travers le regard de ses parents et de ses proches et par leur conception de la différence.

Interprétation

Les deux études confirment ce qui était développé dans le chapitre 4.1.1 : L'enfant, c'est tout d'abord l'enfant de ses parents ; ils ont envie de lui donner une éducation comparable avec celle de son frère et ils désirent les valoriser tous les deux et en être fiers. Les responsables régionaux SAP et DIP partent du nouveau mandat « *article 17* » et essayent de se faire une raison. Pour tous les professionnels, la question du clivage est centrale. Intégration, acceptation de la différence, oui. Mais jusqu'à quel point cela reste-t-il un concept valable pour l'enfant, l'enseignante et la classe concernée ? Pour ceux qui se trouvent dans un contrat collectif, la question du décalage entre la classe et l'élève PIS se pose au niveau de l'intégration dans le programme et les activités scolaires, donc dans ce qu'il fait et sait. Les professionnels dans un contrat individuel s'inquiètent également pour la

quantité d'adaptations nécessaires et si l'élève peut encore participer activement au cours. Mais la grande préoccupation est si l'élève garde une bonne estime de soi, donc ce qu'il croit qu'il est. Huber, 2006 thématise l'exclusion depuis l'intérieur qui, selon ses recherches dans un système scolaire orienté par l'évaluation de performances, serait plus d'actualité que jamais. L'éducation intégrative ne se passerait donc pas vraiment bien. « *Socialement intégré serait celui qui correspondrait le mieux au sens et objectif du groupe et du système de valeur de celui-ci. Se ferait exclure, celui qui en diverge.* » (p.325)

Perception de l'intégration scolaire PIS pool 1

Le responsable SPE attribue en partie la réalisation étonnamment bien réussie à l'effet de « *positivation* » de la mise en projet. Malgré le grand travail en réseau que cela comporte, il voit le bénéfice pour l'individu et souhaiterait une généralisation du principe PIS. L'élément « *changement positif* » et « *aller vers un meilleur* » se ressent malgré une forte conscience de la limitation des moyens de réalisation.

L'accueil est transitoire pour l'inspecteur et peut être envisagé dans le but de faire mûrir les parents tant que le PIS sert comme école de vie au collège. L'élève est visiteur à moyen terme à l'EO et la question de son avenir ne se pose pas tant ; le CO voir l'EI s'en chargera. Les DO souhaitent un changement de société vers l'accueil d'une plus grande hétérogénéité et ils perçoivent les PIS comme un concept allant dans ce sens. Dans la forme actuelle, ils souhaitent que ces projets gardent un caractère exceptionnel afin de trouver les ressources nécessaires pour les mener d'une manière satisfaisante. Ceci laisse entrevoir que les ressources sont limitées et qu'il faut plutôt compter sur le « *good will* » des personnes concernées. Les aspects « *projet* » et « *intégration* » rendent les PIS intéressants pour l'enseignant qui aime les défis, les changements et qui pratique la pédagogie de projets. Le PIS est perçu comme catalyseur possible pour la transmission de valeurs éthiques et humaines. L'enseignant spécialisé souligne les avantages que l'élève PIS tirera de son environnement EO, d'une certaine régulation et « *normalisation* » de l'élève, contrairement à la thérapeute qui, elle, craint le risque de formatage, c'est-à-dire d'aller trop dans le code pour ne plus être soi-même.

Interprétation

Les PIS sont perçus comme quelque chose à caractère extraordinaire dans l'effort demandé aux intervenants, dans le profit humain que la classe et l'école en tire. L'élève lui-même profiterait du caractère ordinaire, régulateur de la classe mais serait guetté, du coup, par un risque d'uniformisation. La conception actuelle de la scolarisation est encore très loin de ce que Befring entend par « *normalisation* », thématique reprise dans la discussion 1.3.

Le travail d'acceptation du handicap en PIS pour les parents et l'élève

Les études de cas montrent que comme le dit une Ensl, l'acceptation du handicap est un deuil qui se fait de manière non linéaire, néanmoins tout au long d'une vie. Selon Gardou, 1996, le deuil serait même impossible puisque l'objet n'est pas perdu et l'événement traumatique reste omniprésent.

Dans un PIS, l'élève est journallement confronté à ses limites et son décalage plus ou moins grand d'avec ses camarades de classe. Pour Z., ce sont les élèves d'EI qui sont décalés et toute sa famille se sent empruntée en présence de personnes en situation de handicap. Pour les élèves scolarisés EI depuis toujours, ils connaissent la différence, et ils ont appris à faire avec. Le grand décalage vers le haut, pour certains, est davantage ressenti à la sortie de l'école pour ceux qui entrent en société, accompagnés parfois par une phase dépressive. Personne ne s'est jamais posé la question de ce que cela demanderait comme effort d'adaptation.

Quelque chose d'étonnant : l'élève différent ne supporte pas la différence. Il n'arrive pas à faire l'accueil qui lui a été fait, pour ceux qui sont comme lui. Pour l'EO, le leitmotiv dans l'intégration est l'acceptation de la différence ; pour les parents, un des motifs est l'évitement de la confrontation à la différence vers le bas, au profit de celui vers le haut. L'enfant PIS risque une double pression : celle de devoir courir et se laisser formater pour éviter la scolarisation en EI et la confrontation journalière à son insuffisance hors concurrence par rapport aux objectifs EO. Selon la perception des parents, le PIS représente une chance à tenter, comme option valable à l'EI. Et l'estime de soi de l'enfant est une préoccupation qui passe avant les désirs des parents. Ou bien la scolarisation EO est-elle un droit qu'il faut défendre avec le risque de transmettre à l'enfant une conception de l'infériorité de l'EI au PIS ? Pour la plupart des professionnels, le PIS permettrait aux parents de réaliser le décalage

entre leur enfant et la « norme » pour mieux accepter, par la suite, une scolarisation séparative. Le PIS présentant ainsi un échelon intermédiaire pour arriver en EI.

3.2 Les objectifs et contenus du PIS

Les objectifs de scolarisation pour la famille

Pour les jeunes enfants, apprendre à lire, écrire, calculer pour pouvoir travailler plus tard sont les objectifs évoqués, probablement ceux qu'on leur a enseignés. Avoir des copains est un objectif important. De plus, que le prof soit gentil (E7, 51ss). Les pères, eux, souhaitent la transmission des « bases scolaires, donc, c'est lire et écrire, ... calculer... aller acheter son pain, ... être autonome. C'est ces bases-là qu'il faut de l'école, de la famille, de l'entourage qui est aussi important. C'est apprendre à se faire des amis, à connaître des gens et savoir qu'il y a des gens différents » (E7, 381-385). Pour eux, le but est que l'enfant « puisse être indépendant, avoir un métier où il aura du plaisir à exercer et puis qu'il réussisse dans sa vie. Qu'il réussisse à être indépendant et à vivre sa vie, comme il le souhaite » (E7, 366).

... et pour les professionnels (A9)

Selon nos connaissances le quasi 100% des intégrations scolaires actuelles dans la région est des intégrations complètes. Lors de l'évaluation d'un éventuel PIS, toutes les compétences évoquées, ceci dit l'autonomie, la socialisation et les savoirs thématiques, dans la partie théorique, sont pris en considération.

La socialisation est une condition et en même temps l'objectif no 1 : « Un aspect décisif est également à quel point cet enfant est déjà intégré dans son quartier et participe à une activité associative ou préscolaire dans le quartier et peut compter sur du soutien local » (E1, 157). Le souhait est de pouvoir continuer à « côtoyer les enfants du village parce que l'enfant qui part en institution, il a plus de copains ou plus de copines au village » (E6, 191) et « rate tout un pan de sa vie » (E6, 64).

Un facteur essentiel pour une intégration à plein temps est que l'enfant soit conscient de l'existence de ses pairs (E6, 202).

L'autonomie est également condition et objectif pour un PIS: une certaine autonomie dans les gestes de la vie quotidienne et qu'il puisse s'occuper de manière adéquate serait également indispensable pour confier l'enfant à une

enseignante qui doit pouvoir mener parallèlement au PIS une classe à travers le programme imposé et ferait partie des premières choses à développer au début de la scolarisation (E6, 82).

Les savoirs académiques: plus la scolarité de l'enfant avance, plus les activités scolaires seront de nature purement académique. L'écart dans les savoirs pour les élèves du pool1 va, sauf quelques exceptions, se creuser davantage. Pour les élèves de l'étude 1 et 2, le gros nuage noir pour la poursuite du PIS apparaît/apparaissait dans ce domaine. *« La littérature cantonale demande à ce que l'élève puisse suivre des thèmes traités en classe de manière adéquate. Il faut adapter les objectifs, le but étant non d'atteindre tous les objectifs, mais de développer ses capacités au maximum. Dans le cadre de la collaboration, l'enseignante de classe fixe les objectifs classe et les objectifs différenciés pour l'élève en PIS, ce qui relève de la pratique demandée par le canton : la différenciation »* (E10, 26). Une participation minimale semble importante. Quand *« le décalage devient très grand, effectivement énorme ; d'un point de vue scolaire, d'un point de vue maturité et d'un point de vue intérêt »* (E11, 18), il faut se poser la question de l'exclusion depuis l'intérieur.

Le focus sur les objectifs évolue en cours de route

« Au début la socialisation, c'est la chose principale que l'élève soit intégré dans la classe et pas les objectifs d'apprentissage. Il ne doit pas atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage comme tous les autres élèves. Le plan d'enseignement n'est pas contraignant/valable pour cet enfant. L'enseignante qui donne ces leçons SAP élabore un PPI avec des objectifs d'apprentissage, mais cela ne peut pas se passer de manière tout à fait indépendante, et là se trouve le challenge, que l'enseignant régulier et l'enseignant spécialisé trouvent un terrain d'entente : quel est l'objectif pour cet enfant. Et là, c'est très, très important que ces deux s'entendent bien et que les enseignants réguliers permettent un co enseignement » (E9, 5).

« C'est donc dans les branches qui nécessitent le plus de soutien que nous mettons des objectifs fixes ; nous ne parcourons pas tous les objectifs de l'école régulière mais dans chacune des trois compétences un objectif de soutien, quelque

chose à encourager, à exiger quand on voit que c'est nécessaire dans ce domaine. Ou choisir un objectif, l'évaluer (*pas réussi à l'atteindre pour telles raisons*), ou bien laissé de côté pour en choisir un autre » (E9, 12-15).

Il faudrait plancher pour « avoir un objectif, mais simple. Parfois, on travaille sans objectif, ou des objectifs tellement complexes qu'ils nous aveuglent, ou alors nous écrasent » (E6, 131,132). En petit réseau, une enseignante spécialisée fixe régulièrement des objectifs avec l'enseignante de classe, la mère de l'enfant et l'orthophoniste pour *« mettre des priorités, pas toute une liste de priorités, mais on fixe peut-être trois objectifs. Il y avait des objectifs communs et puis on est porteur, ou porteuse autant à la maison qu'à l'orthophonie, qu'à l'école, de ces projets, de ces buts communs, ben voilà avec l'orthophoniste, avec la maman, on décide des objectifs communs ensemble. Ça a beaucoup plus de force, et on est moins isolé, que sinon on est seule, un peu dans un projet d'intégration, moi j'ai besoin de sentir que les autres sont aussi porteurs de ça »* (E6, 90).

Utilité du PIS pour l'école intégrante

« Le premier grand bienfait ou bénéfice c'est les élèves de la classe qui peuvent acquérir un autre regard sur la différence. On est tous différents et quelqu'un est encore un peu plus différent ou d'une autre manière différente. Donc, le bénéfice est d'abord pour la classe, il me semble. Ensuite, il est bénéfique pour les enseignants. Nous, ça nous oblige à différencier, à avoir un regard différent, ça nous oblige à nous décentrer par rapport à nos objectifs, à nos taux de réussite » (E6, 439). L'espoir est que ce soit *« également une école de vie pour les camarades de classe et pour les enseignantes... »* (E10, 9) est le leitmotiv pour faire passer une intégration. Outre un sentiment de « de-voir » d'accueil de la différence, il faut qu'il y ait un bénéfice pour l'EO quelque part. Il est tout à fait compréhensible que l'EO essaie de faire l'équation entre les bénéfices et les frais de l'engagement.

3.3 Les facteurs de réussite dans un PIS

Lors des entretiens, 10 minutes étaient réservées pour remplir un questionnaire avec comme sujets les facteurs de réussite d'un PIS et les indicateurs pour la mise en place d'un projet scolaire. L'objectif était de récolter des opinions de différentes manières et de pouvoir les croiser pour examiner si la raison et le cœur, la théorie et

la pratique vont dire la même chose et de pouvoir comparer plus facilement les différents groupes d'intervenants sur quelques sujets précis.

Facteurs spontanément évoqués dans le questionnaire

1. La collaboration : Soigner la culture de feed-back et la relation École – famille.
2. L'attitude des enseignants : Le respect, la compréhension, l'ouverture, la transparence, l'enthousiasme pour un projet en commun, et l'envie d'innover.
3. Les conditions d'accueil : L'attitude des autres élèves, structure des classes plus d'enseignants par classe, finances suffisantes.
4. L'attitude famille, enfant : Le respect, la compréhension, la collaboration, parents présents.
5. La personnalité de l'enfant: L'intégration sociale, une autonomie certaine, une participation minimale exigée, le type de handicap
6. L'organisation du travail : La différenciation, l'innovation
7. La formation des enseignants : Nécessaire au niveau du handicap, de la difficulté.

La contraction de la partie libre d'évocation de facteurs de succès sans connaître la liste des 7 facteurs proposés, reflète les 7 domaines. Pour la situation bernoise, le facteur de la libre décision de l'enseignante de classe de s'engager pour un PIS s'avère capital. La conscience des limites d'un projet et des personnes, ainsi que celles du système et du temps disponible, devrait imposer une certaine humilité dans les rapports entre les partenaires.

Priorisation de l'importance en soi des facteurs

Les participants pouvaient mettre 1 à 10 points (p) aux sept facteurs de réussite élaborés par les enseignants romands (A1). Voici la liste des « top seven » :

1. L'attitude des enseignants (134)
2. La collaboration entre professionnels (124)
3. Le mode d'organisation du travail (116)
4. Les conditions d'accueil (103)

5. L'attitude de l'enfant et de son entourage (100)
6. La formation des enseignants ordinaires (95)
7. Le caractère personnel et de son entourage (91)

Les résultats des questionnaires arrivent, comme la littérature scientifique, au consensus que l'attitude des enseignants et la qualité de la collaboration sont les facteurs de réussite les plus importants pour la scolarisation intégrative. Suivent l'accueil pratique, les questions organisationnelles et seulement ensuite l'enfant, sa famille et la formation des enseignants. Dans les recherches et dans les entretiens des responsables SPE et DIP, la nécessité de la formation des EnsO est soulignée, surtout en faisant le lien que c'est la formation en conséquence qui contribuera à une attitude plus favorable et adéquate des enseignants.

L'analyse des facteurs du point de vue de l'importance qui est donnée et de leur hiérarchisation.

Une constante est que l'attitude des enseignants est toujours jugée plus importante que leur formation. Le cœur l'emporterait en quelque sorte sur le savoir. C'est chez les parents que la formation est la plus cotée. Il en est probablement un peu comme pour les maladies : plus on sait, mieux on pense pouvoir intervenir.

Chez les parents, nous pouvons relever une inversion intéressante entre la hiérarchisation et l'importance donnée aux caractéristiques personnelles et à l'attitude des enseignantes. Cela vaudrait la peine de soumettre ce questionnaire à un plus grand échantillon de personnes pour vérifier si cette inversion se confirmerait. Le cas échéant, l'hypothèse suivante pourrait se faire : pour pouvoir entreprendre un projet, la famille et l'enfant devraient être les plus importants et cela devrait ne pas dépendre de l'avis de l'enseignante. Si un projet échouait, par contre, « *la faute* » se situerait plutôt dans l'attitude de l'enseignante que chez l'enfant.

Les résultats des enseignants montrent une cohérence à 100% entre la hiérarchisation et la portée émotionnelle. Ils ont donc bien réfléchi, en tant que bons élèves, pour qu'il n'y ait pas d'incompatibilité entre les deux listes. Pour les deux listes, la raison l'a emporté. Les conditions d'accueil comparées aux responsables, où cela figure en troisième, en avant-dernière position.

Pour les personnes en charge de direction, l'expérience montre que l'attitude et la collaboration entre les professionnelles sont primordiales pour la réussite, puisque ce sont elles qui appliquent les règles du jeu.

Apport des entretiens sur les facteurs de réussite

L'intérêt de croiser la priorisation de ces facteurs avec les entretiens était de pouvoir identifier les niveaux auxquels se situaient les raisons des échecs ou crises dans les PIS étudiés. (A2.1 et 4.5)

Le projet 1 avait pris un chemin d'impasse avec le refus d'une enseignante d'intégrer l'élève dans la classe la plus appropriée. Les raisons de l'arrêt du PIS évoquées sont les facteurs, 1, probablement 2, le 3 et 4 :

- Facteur 1 : l'enseignante refuse le PIS dans sa classe pour des questions d'incompétences sociales attribuées à ses élèves.
- Facteur 2-4 : En classe moderne, l'Ensl doit adapter tout le programme pour L. sans que l'EnsO prenne le temps de le lui expliquer et l'élève est souvent relégué de la salle de classe.

Le temps de crise qui transparait dans le projet 2 fut provoqué par un changement de fonctionnement lors d'une nouvelle étape scolaire avec une communication et collaboration moins intense entre la famille et l'école. Les facteurs concernés sont le 1, 2, 5/7. L'attitude de la nouvelle EnsO et la personnalité de la maman provoquèrent de l'incompréhension de la part des parents ce qui entrava la collaboration des professionnelles avec celle des parents qui, eux, commencèrent à émettre des doutes au niveau des facteurs 3 et 4. La « faille » au niveau du facteur 1 provoqua une péjoration dans la plupart des autres facteurs. C'est grâce à l'excellente collaboration, facteur 2, voire à l'encadrement professionnel que la situation a pu être rétablie et le projet a pu continuer dans de bonnes conditions.

Le troisième projet s'est vu mis en péril très rapidement pour des questions d'encadrements suffisants et, éventuellement, pour une attitude pas très courageuse des enseignants, donc les facteurs 1 et 4. Dans ces trois cas ce sont en effet les facteurs en tête de liste qui apparaissent davantage ou qui provoquent une

sorte d'avalanche dans d'autres facteurs. Pour l'étude 3, nous pourrions nous imaginer qu'avec une enseignante et des parents très entreprenants, ils auraient trouvé une solution possible pour passer le cap de la situation décentralisée de l'école enfantine.

Un des responsables a très bien résumé la priorisation des facteurs pour la réussite d'une intégration. *« C'est la question de la réussite de l'intégration, qui dépend, bien sûr des parents, bien sûr de l'enfant, mais aussi beaucoup de la capacité de l'école à faire face, à se mobiliser pour ce projet. Et ça, ce n'est pas une question de compétences dans le sens de la volonté ou autres : ce sont des fois aussi des questions d'infrastructures, des fois aussi des histoires basiques. Donc, on ne peut pas juger les gens sur la base de ça, mais la réussite de l'intégration, elle, dépend beaucoup plus de la collaboration entre les acteurs que de la nature de la difficulté ou du handicap de l'enfant, ou bien de l'équipe de la famille. Ils acceptent des fois des enfants qui sont vraiment, vraiment difficiles et quand il peut y avoir une solidarité, un bon niveau d'information et de communication, quand les choses peuvent se dire, quand il y a une optimisation des ressources, à ce moment-là, l'école est capable d'accepter et pas seulement d'accepter, parce que ce n'est pas l'école qui accepte, mais l'école est capable avec la famille de travailler à un projet qui fait sens.*

C'est ce mélange entre familles et l'école, au niveau de l'information, de la communication, au niveau du travail qui peut se faire, au niveau de l'optimisation des ressources, qui fait qu'un projet d'intégration fonctionne. Et puis là, c'est quelque chose où vraiment ... l'école a fait beaucoup, beaucoup, beaucoup d'efforts, à ce niveau-là, pour répondre présent » (E8, 84-87.)

3.4 Les rôles

Changement de regard selon le rôle occupé dans un PIS

L'apport interprétation de la contraction des résultats du questionnaire demandant une priorisation d'indicateurs pour la mise en place d'un PIS. (A1)

Personnes en charge :

- De la direction : l'avis des professionnels est primordial. L'ordre d'importance semble être défini selon deux aspects : la hiérarchie et la spécialisation. Viennent ensuite les caractéristiques de l'enfant et de son environnement.
- De l'enseignement : l'avis essentiel serait, selon les enseignants, les personnes qui auront le « *boulot* » à faire; les profs et l'enseignant spécialisé. Comme pour les directeurs, le sujet dans sa dimension personnelle et familiale est fortement à considérer. , Ensuite viennent l'avis du directeur local suivi du référent SPE/SPP.
- ... Parentale : la personnalité de l'enfant sans l'aspect handicap et le soutien familial sont les éléments le plus significatifs pour estimer la pertinence de la mise en route d'un PIS. Arrivent ensuite les différents avis des professionnels en ordre décroissant de proximité ou quantité de contact avec la famille. Pour la famille, l'éloignement de l'établissement spécialisé est un facteur plus important que pour les professionnels, tandis que le type de handicap l'est plus pour les professionnels que pour les parents.

Dans les trois groupes, les recommandations légales, les performances scolaires, le QI et, pour les parents, le type de handicap se trouvent en fin de liste.

Les contrats

L'analyse et l'interprétation du tableau « rôles » (A4.6), se feront simplement sous l'angle des types de contrats. Les professionnels rattachés à l'école régulière se trouvent dans un contact collectif (C) dominant. Les professionnels du spécialisé et du domaine médical, ainsi que les parents par contre, agissent selon un contrat individuel (I). La plupart des intervenants sont plus ou moins conscients de cette différence et de la tension que cela peut provoquer dans les relations et la collaboration. Les parents s'investissent pour le bien de leur enfant mais ils ont une

certaine conscience de la charge globale de l'EnsO. La thérapeute prend soin des besoins de l'enfant et de la famille et se soucie du rythme scolaire, de la pertinence des mesures, du bien-être de l'enfant. L'Ensl se trouve au milieu du sandwich. Son job est de tenter de concilier les attentes parentales, celles des thérapeutes, les besoins effectifs de l'enfant avec les exigences de l'enseignement et la tenue de la classe pour l'EnsO. L'EnsO se trouve dans une situation similaire, seulement à l'inverse de l'Ensl. Pour les responsables en charge de direction, la partie contrat collectif ou individuel est plus intense suivant l'appartenance DIP ou SAP (*DO : C-i ; Insp : C-i ; SPE : I-c*). Il n'est pas anodin que quasiment chaque groupe d'intervenants s'attribue une responsabilité pour soigner le lien et la collaboration (*noté en gras*). Les personnes grâce à une certaine expérience sont conscientes de la complexité et de la délicatesse de la tâche.

VI. DISCUSSION

1. Les découvertes

L'objectif de ce travail n'étant pas d'émettre et de vérifier une ou plusieurs hypothèses mais de simplement parvenir à une vue d'ensemble, l'intérêt étant porté sur l'étude de cas, sur la possibilité de déceler les principaux enjeux de la scolarisation intégrative dans le cadre des PIS SAP, pool1, nous passerons simplement à la discussion des principaux résultats.

1.1 Les projets étudiés: réussites ou échecs ?

Au moment de l'enquête, chacune des familles se trouvait à un moment bien distinct de la scolarité de son enfant. Il en est certainement de même pour leur concept et attitude concernant l'enfant en situation de handicap et l'école.

Les études de cas montrent à quel point les conceptions, les attitudes et la pratique de chaque intervenant PIS évolue comme l'ammonite qui se construit gentiment au cours du chronos et du cairos, selon les contextes individuel et collectif de chacun.

Lionel, l'élève au diagnostic pas clair, finit sa scolarité obligatoire en été 2013 avec, devant lui, un chouette projet d'apprentissage. La famille se montre conciliante et ne jette la pierre à personne sauf au système scolaire bernois qui passa leur fils au crible. Zoé, la fille avec un handicap avéré et clair, arrive de manière presque miraculeuse à la mi-temps de son parcours scolaire en EO. Le PIS de sa contemporaine scolarisée seulement à quelques kilomètres plus loin « échoue » en quelques mois, seulement.

Durant la rédaction du travail, il y avait toujours une hésitation d'utiliser plutôt le terme « échec » ou « arrêt » pour désigner la mutation de l'enfant en école spécialisée. Question de conception ! Quand l'objectif primordial est la meilleure prise en charge possible et le bien-être de l'enfant, « arrêt » ou mieux encore quelque chose comme « modification » seront les termes adéquats et « PIS » désignerait tout simplement un parcours scolaire avec des étapes entre plusieurs types de prise en charge possibles. Dans le cas où une scolarisation en EO est le nec plus ultra, sans considération de la qualité de la prise en charge éducative, alors chaque élève qui poursuit sa scolarité en EI se trouve effectivement en « échec ». Ou bien est-ce plutôt le PIS, avec tous les intervenants voire le système qui sont en

« échec » ? La perception et la pratique actuelle induisent l'échec à l'enfant et dans un sens plus large, à sa famille. C'est l'enfant qui n'a pas su répondre suffisamment bien, et ceci malgré tout le soutien, aux règles de jeu PIS. Pour pouvoir sereinement entreprendre des projets scolaires sur la base de l'ordonnance actuelle, il faut voir le verre à moitié plein et non à moitié vide. Le PIS de Zoé est une réussite extérieure parce qu'il semble être la scolarisation qui lui convient. Pour celui de Lionel, on pourrait parler de réussite intérieure parce que les personnes au cœur du projet, Lionel avec sa famille, ont su tenir le coup malgré tous les coups durs que le système leur a administrés.

1.2 L'intégration en face du système

L'analyse des entretiens montre que les différents acteurs sont loyaux par rapport à la tâche demandée en fonction de la casquette portée. La fonction et le cahier des charges de la personne impliquée contraignent et canalisent les attitudes et les pratiques.

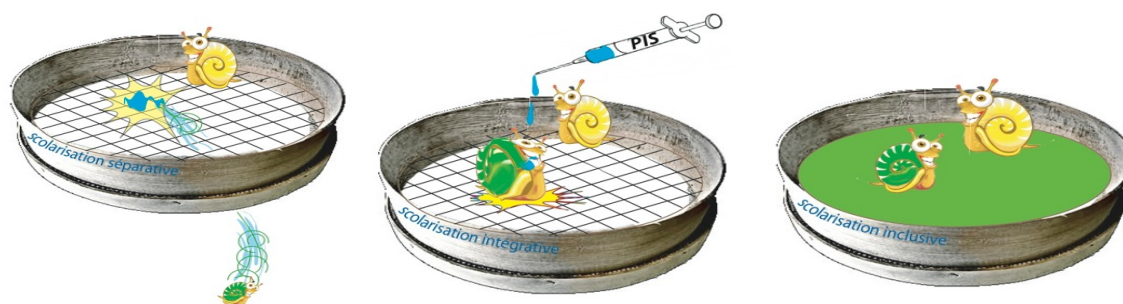


Illustration des différents types de scolarisations MEP(15)

Les règles du jeu DIP/SAP et leurs applications font office de filet. Pour les PIS, c'est l'ordonnance qui fait office d'épée de Damoclès. Autrement dit, l'Article 17 resserre légèrement les mailles du filet scolaire mais ne permet pas forcément à tous les enfants de participer à la scolarisation EO. « Soit tu passes, soit tu casses ». Pour peu qu'on ne le case...

Le défi que posent les valeurs suprêmes que sont l'excellence, la recherche de perfection dans le domaine du savoir, du faire et de l'être, malmène les limites de notre humanité. Tout l'enjeu réside à éviter que ce soit le système qui fonctionne comme moteur de l'exclusion avec le résultat qu'il y a constamment des personnes qui seront ou se sentiront déclassées et éliminées. Un des grands dangers qui guette les intervenants dans la scolarisation intégrative est de passer à une « *normalisation* » dans le sens d'un formatage. Les leçons de soutien sont comprises comme une injection de vitamines avec une prise en charge super performante boostant l'élève PIS, pour qu'il ne passe pas dans le trou du filet. Quand la baguette magique « *soutien* » ne suffit pas pour suivre la classe, au moins de loin, il y a arrêt du projet, exclusion.

L'inclusion scolaire, par contre, entend l'école pour tous dans le sens qu'il y ait un fond étanche pour tous, indépendamment de la carrure et des compétences, et il qu'y aurait simplement un PS individuel ou un PPI (*projet pédagogique individualisé*) pour chaque élève. Mais voilà, nous en sommes à l'intégration et ce que les PIS ont néanmoins de positif, et c'est une de leurs particularités décrites au point 1.3 a), c'est qu'ils provoquent naturellement une remise en question du système et des valeurs qu'ils sont sensés transmettre. La mise en contact avec la différence fait évoluer les attitudes, comme dans « *Le Petit Prince* ». C'est le « *faire* » qui rend capable et compétent. Les convictions personnelles sont percevables et certaines personnes osent « *être créatives au-delà de la lettre de la loi* » (E6, 165), quand cela semble indispensable pour le bien de l'enfant.

Les effets de la mise en œuvre de l'article 17 en général

Dans un souci d'analyse éco systémique, il n'est pas possible de ne considérer que les PIS pool 1, sans avoir un regard sur l'évolution de la mise en œuvre de l'article 17 d'une manière plus générale. Un responsable de l'enseignement spécialisé côté alémanique dit voir se dégrader la situation pour les élèves qui ont réintégré les classes. Les élèves intégrés seraient toujours à la traîne avec un enseignement peu sur mesure et souvent inadapté pour la suite professionnelle due en partie à une « *normalisation* » (point 1.3b) mal comprise (E12). Le fait de devoir cocher « *handicap mental* » pour pouvoir bénéficier d'un Pis, avec en annexe une éventuelle scolarisation séparative, stigmatise ces élèves encore davantage. D'une

part l'élève qui, auparavant pour un certain nombre d'entre eux, était scolarisé en classe spéciale et qui passe maintenant à l'AI, l'école spécialisée, représente encore d'avantage l'ultime « enfer » en quelque sorte (E11 et E8, E9). Il y a là un phénomène que nous pourrions appeler « *la vis sans fin* ». Quel paradoxe ! C'est l'intégration qui, pour certains élèves, produit une exclusion plus marquante. Celle de devenir un enfant AI, de devoir quitter le village pour continuer la scolarité en institution.

L'institution. Est-ce véritablement l'enfer des écoles ?

Pour les intervenants qui connaissent la scolarisation en institution depuis l'intérieur, il y a quelque chose de magique. Il y a du temps pour vivre la pédagogie de projet, et l'apprentissage en phase avec la vie de tous les jours, l'équilibre « *tête, mains et cœur* », des atouts qui deviennent rares à l'école régulière.

1.3 Le PIS un rendez-vous entre

a) La ZPD de l'enfant et celle de la moyenne de la classe

Un premier point de rendez-vous se situe quelque part entre la zone proximale de développement de l'enfant et celle de la moyenne de sa classe.

Cela représente un vrai casse-tête dans les choix didactiques, à savoir à quel point stimuler l'enfant selon ses besoins et ressources individuels ou de lui « *donner du soutien* » dans les thématiques traitées en classe.

b) L'enseignement régulier et spécialisé

Comment alors unir dans un même tricot le fil de l'enseignement régulier et celui de l'enseignement spécialisé pour aboutir à un projet pédagogique sur mesure pour l'enfant en question ? Dans cette optique, réussir la collaboration en réseau et plus particulièrement entre l'enseignant titulaire et spécialisé, représente un des défis majeurs. Cette nouvelle forme de scolarisation exige une redéfinition considérable des rôles, responsabilités, droits et tâches des différentes parties impliquées qui doivent se co-construire autour de chaque nouveau PIS. Cet exercice chronophage et énergivore ressemble à l'acte de construction d'un mobile qui demande un

temps d'ajustement et d'équilibrage avant de pouvoir se présenter comme chef d'œuvre.

c) Les contrats individuels et collectifs

Les deux études de cas montrent que la différence de contrat entre les professionnels du régulier et la famille, l'enseignant spécialisé voire la thérapeute présente un potentiel de conflit non négligeable. Chaque participant se trouve soit dans un contrat individuel ou collectif, soit entre les deux et les exigences et implications divergentes de ceux-ci sont à considérer, pour savoir accueillir de façon adéquate les demandes, avis et actes des uns et des autres. Dans la constellation PIS, il y a deux points d'articulation particulièrement délicats : la collaboration parents-école et, pour l'enseignante titulaire, la réponse aux besoins individuels PIS et comparée au programme régulier. À ce sujet, les recherches québécoises de l'Université de Sherbrooke sont particulièrement précieuses.

d) Une formation et le risque de formatage

Pourtant : quoique l'objectif premier d'un PIS soit l'intégration sociale et d'amener l'élève le plus loin possible dans ses différents acquis et savoirs, le projet ne doit pas servir de tour de vis pour « normaliser » l'enfant dans le sens d'un moulage et du profil socioéconomique le plus rentable. Plusieurs intervenants se souciaient au sujet de l'estime de soi de ces enfants devant se débrouiller dans un milieu « non protégé » en se trouvant constamment à la traîne. Les objectifs scolaires ont évolué dans les vingt dernières années d'une acquisition de savoirs culturels et académiques avec une mise en valeur du ou des dons particuliers de chacun vers un formatage de performance globale où l'on est probablement jamais assez bon. Nous sommes tous conscients à quel point nos trajectoires de vie pourraient être toutes autres selon le contexte socio-écologique dans lequel nous passons notre enfance et notre scolarité. La responsabilité de ceux qui désignent l'espace scolaire au niveau législatif et exécutif est énorme. Il est regrettable que les études PISA qui sont intéressantes pour les politiques et les scientifiques mettent autant de pression sur les enseignants de telle sorte que l'école ressemble de plus en plus à une pépinière de monoculture qu'à un jardin naturel.

e) Le normal et la normalisation

Befring entend par « normalisation » une seule école pour tous. Le normal c'est d'être différent et que l'école acquière les moyens pour que le « spécial » soit normal et accessible pour tous. La plupart des gens conçoivent par « normal » ce qui est la règle et le nouveau terme « normalisation » est compris comme l'effort de régulation de l'enfant différent, contenant le risque du formatage (voir point b). Pour ce qui auparavant était conçu comme du différent, il faut du temps, parfois même une génération. De voir gambader Zoé dans les cours d'école de son village est devenu une normalité, seul un nouvel arrivé s'en étonnerait. Pour Lionel, peu l'étonne, il est expert en différence et il sait tisser toutes sortes d'affiliations pour tout simplement être un vis-à-vis accueillant pour les autres.

2. Critique de la recherche

- La thématique : Malgré toutes mes réticences pour la problématique présente, je crois avoir fait un bon choix. Ce que j'ai appris et compris m'aide dans mon activité professionnelle. Ma caisse à outils réflexive s'est remplie.
- La démarche : Je pense que ma méthodologie était bonne, mais pour aller au bout de mon projet, le recueil de données qui me servit professionnellement dépassa largement le cadre d'un master et la quantité de matériel a rendu l'analyse fastidieuse. Elle ne va pas assez en profondeur.
- Les entretiens : De par mon activité professionnelle et mon vécu personnel, je ne pouvais pas prendre une stature de chercheur objectif non impliqué dans la thématique. J'étais donc consciente que la manière de mener les interviews dans des formes plutôt ouvertes contenait le risque d'influencer certaines réponses. Mes tours de parole furent souvent trop longs et j'ai parfois coupé la parole aux personnes interviewées.
- Les questionnaires : Entre la priorisation et la hiérarchisation des facteurs de réussite, il y a une difficulté de lecture pour donner les points. Une des deux notations devrait être inversée.

3. Portée des résultats

3.1 Petite comparaison avec la pratique romande du canton de Fribourg (E13)

Les Fribourgeois ont introduit les PIS en 1999 moyennant une gestion centralisée, assumée par M. André Dousse. Ils ont une bonne longueur d'avance sur le canton de Berne. La prise en charge centralisée assure que tout le monde soit bien au courant, grâce au débriefing pour les professionnels lors de la reprise scolaire et à un suivi formatif et une supervision bimensuelle pour les enseignants spécialisés. Dousse estime avoir eu la chance d'entrer dans une spirale de réussite, d'avoir eu suffisamment de réussites pour que les échecs ne déséquilibrent pas le tout et prennent le dessus. Pour lui, les facteurs importants dans la non-réussite, seraient la mauvaise foi, l'égoïsme, le fait que dans l'enseignement il y aurait des personnes qui ne sont pas forcément en bon équilibre. Pour ces personnes, l'intégration serait parfois la goutte d'eau qui fait déborder le vase. Les indices qu'un PIS se porte bien se résument à « 3 plus » :

- + L'enfant a du plaisir et il progresse
- + La classe profite de la présence de l'enfant PIS
- + L'enseignant conçoit le PIS comme un plus

Personnellement, il estime que la scolarité intégrative donne d'avantage à l'élève la possibilité de se surprendre et de nous surprendre, qu'une scolarité en institution.

Dans le canton de Fribourg, des remaniements sont en cours pour une gestion des leçons de soutien par établissement, en terme de pool et, plus comme avant, selon le nombre d'enfants et des besoins spécifiques des élèves en question. Ceci laisse craindre un soutien aléatoire et inégal pour ces élèves.

De même que sur Berne, M. Dousse constate une explosion des PIS avec, en parallèle, des institutions plus que remplies. L'explication se trouverait dans l'explosion démographique et l'augmentation de la population étrangère, des enfants adoptés/de familles d'accueil surreprésentés dans les PIS et avec l'augmentation des prématurés.

3.2 Utilité de l'étude

Personnelle et professionnelle

La recherche m'a permis des entrevues enrichissantes avec des personnes de provenances diverses avec des statuts professionnels variés. Le cadre, les contenus et les enjeux d'un PIS sont mieux perçus et bien des questions ont été élucidées. Simplement, avec chaque élément de réponse, de nouvelles questions ont émergé et ouvert de nouveaux champs de réflexion et d'études possibles. Il me semble avoir compris un certain nombre d'enjeux et de mécanismes (VI. 1) qui orienteront mes attitudes et ma pratique.

Pour les participants de la recherche, inclus le chercheur

Plusieurs formes d'entretien ont permis des rencontres qui, sans cette étude, n'auraient pas eu lieu et certaines personnes ont remercié pour cette opportunité. La confrontation avec la thématique et l'échange des points de vue contribua naturellement à une modification des concepts de chacun. L'opportunité d'une prise de recul comportait la possibilité «de-voir» un peu différemment, de déconstruire d'anciens concepts au bénéfice de nouveaux.

Enfin, la méthode de recueil des données reflétait un élément essentiel des PIS : la rencontre autour de la table ronde ou les séances en réseau. La nature du projet exige une coopération accentuée dans ce type de scolarisation. C'est en réunissant les forces qu'un PIS peut aller de l'avant. Un souhait est également d'avoir pu donner un nouveau souffle à l'engagement en faveur d'enfants et adultes en situation de handicap.

Pour la recherche en générale

Il y a l'espoir que, pour les différents professionnels concernés, le présent travail puisse permettre un regard sur les pratiques d'autrui. La récolte des données étant assez riche elle pourra également servir comme corde à l'arc d'autres recherches.

Probablement, ce ne sont pas tant les résultats que produit une recherche qui importent le plus mais davantage les nouveaux questionnements qu'elle provoque. Ainsi, l'accent est-il porté sur le processus plutôt que sur les résultats.

VII. CONCLUSION

Cela fut une chance de pouvoir enquêter sur une grande partie des microsystèmes autour d'un PIS mais la quantité de données récoltées devint un véritable casse-tête pour le quoi et le comment de l'analyse. Cela ressemble un peu à l'expérience d'Alice aux pays des merveilles qui découvre et se pose plein de questions auxquelles les réponses n'arriveront pas d'un seul coup.

L'ambiguïté autour de l'intégration scolaire est bien illustrée par l'exemple du parcours scolaire de Lionel. C'est la soi-disant « *intégration* » qui a produit son « *exclusion* ». La mise en œuvre actuelle de l'article 17 ne semble pas être le moyen par excellence pour promouvoir l'intégration.

La comparaison des deux régions linguistiques nous fait constater que les Romands tentent davantage de garder les élèves dans la filière « *supérieure* » voire plus scolaire que les Germanophones et je suis tentée de croire que le maintien de classes de soutien sera la variante excluant au final que celle de « *l'intégration pour passer au PIS ou à l'EI* ».

Depuis cette année, un plafond pour les PIS commence à se faire sentir. La décision de la SAP de créer un pool avec un nombre fixe de leçons par institution ne permet que d'entamer de nouveaux projets, au cas où d'autres s'arrêtent ou alors de répartir les leçons de soutien entre plus de projets. Cette démarche semble manquer d'une certaine logique. Ne faudrait-il pas laisser passer une génération d'élèves pour arriver à une moyenne raisonnable afin de définir la taille du pool des projets? Pour les enseignants réguliers, un PIS est exigeant et il est difficilement « *menable* » sans qu'il y ait une vocation certaine pour le métier, cette passion de faire évoluer des enfants vers une vraie citoyenneté.

L'organisation du système scolaire, en particulier de la coopération enseignante titulaire et spécialisée, contenant la problématique de la place de l'enseignant spécialisé dans la classe et dans l'école locale serait à revoir. La pratique actuelle des PIS peut également être insatisfaisante pour l'enseignante titulaire. Il faut songer comment augmenter la qualité de l'encadrement en termes de soutien, d'écoute, de temps, de statut avec de la formation et de la supervision.

Il faut bien réfléchir comment scolariser un enfant en PIS pour entrer dans la danse de l'école régulière sans que cela devienne une course épuisante, destructrice où la normalisation est comprise dans le sens d'un formatage selon le modèle économique. Ce serait grave, si l'intégration se faisait sous le couvert de l'espoir d'une meilleure « *rentabilisation* » d'élèves faibles ou bien de vouloir faire des économies sur le dos de l'enseignante de classe.

Un élément important pour l'intégration est l'évaluation sans notes. Mais que signifie cela? Avec le tampon « *handicap mental* », on est hors de presque tout et c'est l'ordonnance qui ferait office de grille? Et l'avenir pour ces enfants ? À l'heure actuelle, il faut y aller par petits pas et trouver des solutions individuelles qui vont forger des solutions plus collectives par la suite.

Un impératif : la SAP doit mener une réflexion de base sur la problématique de la stigmatisation adjointe induite par sa terminologie et ses exigences bien à elle. L'intégration scolaire provient d'une bonne idée, mais délicate à réaliser et qui se fait coincer dans le rouage du système scolaire public. Il faudrait encore autre chose ... l'inclusion ? Ce qui me paraît pertinent, c'est le droit à l'affiliation tout court et l'effort de donner à chaque enfant l'éducation la plus en phase avec son affiliation naturelle. Il y a certainement des systèmes scolaires plus propices à la différence que d'autres, mais ce qui reste l'élément crucial, c'est la conjonction école pour apprendre, école pour vivre. École pour travailler, école pour rire et jouer.

Le concept actuel de l'exclusion est discriminatoire. Et si on parlait plutôt de scolarité exclusive à la place de séparative, dans le sens d'un droit particulier ? Tout est une question d'angle de vue !

Les métamorphoses, c'est-à-dire, le « *de-voir autrement* », proviennent de l'intérieur, déclenchées par de petites stimulations extérieures. La systémique nous enseigne que ce sont de petits changements qui induisent les grands. Les participants de l'étude relèvent à quel point les PIS font levier dans ce sens.

VIII. SOURCES/BIBLIOGRAPHIE

Armstrong, F. (2001). *Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas*. Revue Française de Pédagogie, 134, p. 87-96.

Bless, G. (2001). *Résultats de la recherche sur l'intégration scolaire d'enfants handicapés*. Consulté le 22.06.2013 sur le site d'insieme dans http://www.insieme.ch/pdf/.../integration_bless01.pdf

Bless, G (2004). *Intégration scolaire : Aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse*. In : De Carlo-Bonvin (Ed.). *Au seuil d'une école pour tous*. Lucerne : SZH/CSPS, p. 14

CDIP, *Communiqué de presse du 2.11.2007*. Consulté le 22.06.2013 dans <http://www.edk.ch/dyn/11710.php>

DIP du canton de Berne, *Intégration : mise en œuvre de l'article 17 LEO*. Consulté le 22.06.2013 dans <http://www.erz.be.ch> Recherche : « Intégration : mise en œuvre de l'article 17 LEO »

Doise, W. / Mugny, G. (1981). *Le Développement Social de l'Intelligence*. Notes de Lecture. Piroton, G. Paris : InterEditions.

EHDAA (Fédération autonome de l'enseignement) *32 revendications pour une intégration réussie*. Consulté le 22.06.2013 dans <http://www.sepi.qc.ca/05-docs/pdf/EHDAA/PlateformeEHDAA.pdf>

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und Herausforderungen*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Fuster, P. & Jeanne, P. (1998). *Enfants handicapés et intégration scolaire*. Paris :

Armand Colin.

Gardou, C. (1998). *L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes*. Revue Européenne du Handicap Mental, (5)17, p. 3-9.

Gardou, C. (2010). *Le handicap au risque des cultures*. p. 9-24. Toulouse : érès,

Gremion, L. /Paratte, M. (2009). *Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire*. Revue des HEP N°, 2009, p. 159-176
Conférence des directeurs des HEP et autres institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP) (Neuchâtel)

Grimaud, L. (2002/3). « Je ne sais même pas y penser » Fonction narrative et clinique du trauma, VST - Vie sociale et traitements, no 75, p. 25-30. Toulouse : érès

Guilloux, R. (2009). *L'effet domino « dys »* Québec : Chenelière Education inc.

Homberger-Schaer, A./ Muther-Joos, M. (2010). *Elternsein im Kontext von Integration und Separation*. Masterthese (version électronique). Consulté le 14 juin 2013 dans <https://www.bscw-hfh.ch/pub/bscw.cgi/d5271591/HombergerMutherMAT.pdf>

Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Marburg: Tectum.*

Ivosevic, Jenny, Roth (2011). *Beurteilung der Wichtigkeit von Kompetenzen und Ressourcen der schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im Kanton Solothurn*. Masterthese Consulté le 14 juin 2013 dans: <https://www.bscw-hfh.ch/pub/bscw.cgi/d5751164/IvosevicJennyRothMAT.pdf>

Lindqvist, B. (1994). *Rapport de l'ONU*

Mainardi, M. (1995a). *L'intégration scolaire au Tessin*. In Sturny-Bossart, G., Besse, A.M. (eds). *L'école suisse- une école pour tous?* Lucerne, SZH/SPC, p. 36-40.

Marsha and Forest. *Inclusion the bigger picture*. Consulté le 14 juin 2013 dans <http://www.inclusion.com/artbiggerpicture.html>

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 5. Auflage, Basel: Beltz Verlag

Meirieu, Ph. (1987). *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : ESF éditeur

Meirieu, Ph. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. Consulté le 14 juin 2013 dans : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>.

Murphy, R. (1987). *The Body Silent*. In Hamonet, C. *Les personnes handicapées*, P.U.F. « Que sais-je? », 2006 (5^e éd.), p. 3-10. : Consulté le 14 juin 2013 dans <http://www.cairn.info/les-personnes-handicapes--9782130556404-page-3.htm>.

OCDE. (2002). *Special Needs Education. Statistics and Indicators*. Paris : OCDE

Perrenoud, Ph. (2010). *Pas d'inclusion efficace sans différenciation de l'enseignement dans les classes ordinaires* (traduction du portugais). Consulté le 14 juin 2013 dans : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2010/2010_09%20Pas%20d'inclusion%20sans%20differentiation.pdf

Plaisance, E. (2005). *Le concept d'inclusion*. In UNESCO (Ed.), *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous* (pp.14–17). Paris : UNESCO.

Plaisance, E. (2011). *L'éducation inclusive entre les orientations internationales et les contextes nationaux*. Nantes : Publication de l'Institut public la Persagotière,. Consulté le 14 juin 2013 dans : <http://www.lapersagotiere.fr/images/Telechargement/carnets/38-%20e%20plaisance.pdf>

Plate-forme Internet pour l'intégration et l'école. Consulté le 22.06.2013 dans http://www.integrationundschule.ch/fr/?page_id=10,

Poizat, D. *Repères sur l'inclusion : monde, Europe, France*. *Reliance* 4/2006 (n° 22), p. 99-103. Consulté le 14 juin dans : <http://www.cairn.info/revue-reliance-2006-4-page-99.htm>.

Thibeault, E. / Baron, G.-L. (2010). *A propos de la méthodologie des entretiens de groupe focalisés*. Consulté le 14 juin 2013 dans [http:// www.adjectif.net/ spip/ spip.php?article58](http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article58)

Statistiques de la formation du canton de Berne. (2011). Consulté le 14 juin 2013 dans : http://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion/organisation/generalsekretariat/bildungsplanung_undevaluation/bildungsstatistikmonitor.assetref/content/dam/documents/ERZ/GS/de/GS-biev-statistik/Bildungsstatistik%20Bern_Basisdaten%202011.pdf

Stiker, H.-J. (2005). *Corps infirmes et sociétés Essais d'anthropologie historique* Paris : BDunod

UNESCO. (1994). *La Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques, et les pratiques par rapport à l'éducation pour besoins spéciaux*. Paris : UNESCO, p.7 Ibid

Vienneau, R. (2006). *De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion*. Québec : Presses de l'Université du Québec

Watkins, A. (2007). *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion, politique générale et mise en pratique*. Odense : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.

Wormnaes, S. traduit par Crouzier, M-F. *École : Comment passer de l'intégration à l'inclusion ?*, Reliance 2/2005 (n° 16), p. 27-30.

Wygotski, L. S. (1896-1934). *Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität*. In *Die Sonderschule*, Jg. 1975, H.2, Berlin (Volk und Wissen), S. 65-72.

IX. ANNEXES

0. Glossaire

PIS: Projet d'intégration scolaire

CDIP: Conférence des directeurs de l'instruction publique

DIP: Direction de l'instruction publique du canton de Berne

SAP: Direction de la santé publique et de la prévoyance sociale du canton de Berne

SEI: Service d'éducation itinérant, avec une prise en charge éducative à domicile (1, 5h/semaine) ou en rassemblant les enfants d'âge préscolaire en petits groupes dans leur centrale.

SPE/

SPP : Service pédopsychiatrique et psychologique pour enfants et adolescents

KKD: Classe spéciale pour faire la première année obligatoire sur deux ans.

EO: École régulière

EI: École ou institution spécialisée

DI: Directeur d'institution spécialisée

DO: Directeur d'école ordinaire

EnsO: Enseignant d'école ordinaire, enseignant titulaire de classe

Ensl: Enseignant spécialisé

T: Thérapeute, corps médical

P: Parent

ZPD: Zone proximale de développement.

PPI: Projet pédagogique individualisé

1. Illustrations

1.1 11 : Zweifel, S. Peinture acrylique. *Inspiration* Pris avec permission dans :
Susanne Zweifel [Acrylbilder Aquarelle Schmuck Bilder www.susannezweifel.ch/](http://www.susannezweifel.ch/)

1.2 12 : Petter, M. (2012) Modèle Mainardi, adapté

1.3 13 : Petter, M-E. (2013) Modèle éco systémique de Bronfenbrenner, adapté

1.4 14 : Petter, M-E. (2013) Modèle adapté au PIS « ammonite »

1.5 15 : Petter, M-E. (2013) *Illustration des différents types de scolarisations*

2. Questionnaires

2.1 Questionnaire (version française)

Questionnaire Directeurs d'institution (DI) sur les pratiques de l'intégration scolaire (PIS) des enfants avec des besoins particuliers.

PARTIE I. INFORMATIONS GENERALES

1. Nom de l'établissement :

2. Nombre d'élèves actuels (2012/13) dans l'établissement: ..., dont ... au bénéfice d'un projet d'intégration scolaire.

3. Pour chacun des enfants au bénéfice d'un PIS, merci de remplir le tableau ci-dessous :

Initiales de l'élève	Demande pour PIS venant de : (parents, école locale, etc.)	Age actuel et degré scolaire	Age et degré scolaire au début du PIS	Lieu d'intégration (établissement et localité)	Nombre de jours/ heures d'intégration en EO	Nombre d'heures de soutien

4. Pratique de la scolarisation intégrative depuis: ...

5. Avez — vous des élèves qui ont passé (cet été) du pool 1 au pool 2? ...

Si oui, pour quelles raisons?

8. Pour les projets terminés: quelles ont été les raisons de l'arrêt du PIS?

9. Quelle était la suite du parcours scolaire de ces élèves?

PARTIE II.

Quels aspects vous semblent important comme indicateur pour la mise en place d'un PIS ? (1 = pas important, 10 = très important)

personnalité de l'élève
type de handicap
QI
performances scolaires
environnement familial
éloignement géographique de l'institution spécialisé
recommandations légales
avis de l'enseignant ordinaire (EO)
avis de l'enseignant spécialisé (ES)
avis du directeur de l'école locale
avis du représentant du SPE/SPP
autre :

Selon vous quels sont les facteurs de succès pour l'intégration scolaire? *La réussite de l'intégration scolaire d'un élève ayant des besoins éducatifs particuliers, y inclut celui en situation de handicap, relève d'une multitude de facteurs, qui font de chaque situation d'intégration une situation unique .*

Nommez les facteurs qui vous viennent facilement à l'esprit:

Parmi ces facteurs, les suivants, issus de l'expérience des praticiens, sont régulièrement mentionnés:

Les conditions d'accueil	
La formation générale des enseignants ordinaire	
Les attitudes des enseignants	
Les attitudes de l'enfant et de son entourage	
Le mode d'organisation du travail	
La collaboration entre professionnels	
Les caractéristiques personnelles de l'enfant et de son entourage	

Projets d'intégration scolaire du canton de Berne

a) Selon les facteurs que vous venez de lire, veuillez les hiérarchiser dans un ordre d'importance de 1 à 7 (ordre décroissant, 1 = le plus important à 7 = le moins important), à noter à gauche des énoncés.

b) Attribuez leur un chiffre entre 1 et 10 pour noter leur portée ou non en soi (10 = très important à 1 = pas d'importance, similaire à la manière de recenser la douleur subjective des patients dans le domaine médical), à droite des énoncés.

Y aurait-il un autre facteur à ajouter?

Je vous remercie de tout cœur pour votre disponibilité et d'avoir accepté de remplir ce questionnaire.

2.2 Synthèse des résultats

a) Synthèse des réponses chiffrés

En charge de Direction	sonceboz			péry			bienne			tavannes			lyss			inspect		
réponses	Q1a	Q1b	Q2	Q1a	Q1b	Q2	Q1a	Q1b	Q2	Q1a	Q1b	Q2	Q1a	Q1b	Q2	Q1a	Q1b	Q2
a	5	8	7	1	10	8	2	8	1	3	10	8	7	2	8	6	5	5
b	7	9	9	5	5	10	5	7	1	6	6	6	5	6	1	7	5	9
c	2	9	2	3	10	5	1	10	3	2	7	5	2	8	6	1	9	7
d	4	7	2	7	5	1	6	5	3	7	7	2	3	8	5	5	6	5
e	6	6	8	4	10	10	4	8	6	5	8	0	4	8	8	2	8	9
f	1	9	2	2	10	6	3	8	8	4	10	2	1	10	1	3	7	5
g	3	4	4	6	5	5	7	1	5	1	8	8	6	5	3	4	6	5
h			10			8			10			8			8			8
i			10			10			10			10			8			8
j			9			10			10			8			8			8
k			8			8			10			10			10			9
autre			10												R			9

En charge d'enseignement	Eo 1			Ei 1			Eo2			Ei2		
réponses	Q1a	Q1b	Q2	Q1a	Q1b	Q2	Q1a	Q1b	Q2	Q1a	Q1b	Q2
a	3	9	9	6	10	5	7	3	8	5	7	10
b	6	7	9	7	8	10	5	6	9	7	4	5
c	2	10	4	2	10	4	4	8	4	3	10	8
d	5	8	4	3	7	3	6	7	5	1	10	4
e	4	7	9	5	10	10	1	9	8	6	7	8
f	1	10	8	1	10	5	2	9	6	4	10	4
g	7	6	7	4	8	8	3	7	5	2	10	0
h			10			10			9			10
i			10			10			9			10
j			10			10			2			10
k			9			10			3			8
autre												10

En charge parentale	P1f			P1h			P2f			P2h		
réponses	Q1a	Q1b	Q2	Q1a	Q1b	Q2	Q1a	Q1b	Q2	Q1a	Q1b	Q2
a	2	5	8	6	10	5	7	8	10	3	8	7
b	3	7	3	7	10	1	5	8	2	4	7	8
c	7	10	3	4	10	1	7	10	2	6	10	5
d	5	5	3	2	5	1	7	10	5	7	10	6
e	6	10	7	3	8	1	5	8	10	5	9	10
f	4	6	1	5	10	5	7	8	7	2	7	8
g	1	4	3	1	10	1	7	10	5	1	7	7
h			3			1			10			8

i	5	1	10	8
j	3	1	10	8
k	2	1	10	8
autre				

b) Facteurs de réussite : Cumulation des points selon le type d'engagement

personnes en charge de direction (6)			hiérarchisation	portée émotionnelle
Facteurs				
attitudes des enseignants	(c)		11	5
collaboration entre professionnels	(f)		14	5
conditions d'accueil	(a)		24	4
mode d'organisation du travail	(e)		25	4
caractéristiques perso. de l'enfant et de son entourage	(g)		27	2
formation générale des enseignants ordinaires	(b)		35	3
attitudes de l'enfant et de son entourage	(d)		32	3

personnes en charge d'enseignement (4)			hiérarchisation	protée émotionnelle
Facteurs				
collaboration entre professionnels	(f)		8	3
attitudes des enseignants	(c)		11	3
attitudes de l'enfant et de son entourage	(d)		15	3
mode d'organisation du travail	(e)		16	3
caractéristiques perso. de l'enfant et de son entourage	(g)		16	3
conditions d'accueil	(a)		21	2
formation générale des enseignants ordinaires	(b)		25	2

personnes en charge parentale (4)			hiérarchisation	protée émotionnelle
Facteurs				
caractéristiques perso. de l'enfant et de son entourage	(g)		10	3
conditions d'accueil	(a)		18	3
collaboration entre professionnels	(f)		18	3
formation générale des enseignants ordinaires	(b)		19	3
mode d'organisation du travail	(e)		19	3
attitudes de l'enfant et de son entourage	(d)		21	3
attitudes des enseignants	(c)		24	4

c) Importance pour indiquer la mise en place d'un PIS: Cumulation des points selon le type d'engagement

personnes en charge de direction		indicateur
avis de l'enseignant spécialisés	(i)	56
avis du représentant du SPE/SPP	(k)	55
avis du directeur de l'école locale	(j)	53
avis de l'enseignant ordinaire	(h)	52
environnement familial	(e)	41
personnalité de l'élève	(a)	37
type de handicap	(b)	36
recommandations légales	(g)	30
QI	(c)	28
éloignement géo de l'institution spécialisée	(f)	24
performances scolaires	(d)	18
autre		

personnes en charge de l'enseignement		indicateur
avis de l'enseignant ordinaire	(h)	39
avis de l'enseignant spécialisés	(i)	39
environnement familial	(e)	35
type de handicap	(b)	33
personnalité de l'élève	(a)	32
avis du directeur de l'école locale	(j)	32
avis du représentant du SPE/SPP	(k)	30
éloignement géo de l'institution spécialisée	(f)	23
QI	(c)	20
recommandations légales	(g)	20
performances scolaires	(d)	16
autre		

personnes en charge parentale		indicateur
personnalité de l'élève	(a)	30
environnement familial	(e)	28
avis de l'enseignant spécialisés	(i)	24
avis de l'enseignant ordinaire	(h)	22
avis du directeur de l'école locale	(j)	22
éloignement géo de l'institution spécialisée	(f)	21
avis du représentant du SPE/SPP	(k)	21
recommandations légales	(g)	16
performances scolaires	(d)	15
type de handicap	(b)	14
QI	(c)	11
autre		

d) Cumulation totale des points :

ensemble des personnes en charge		hiérarchisation	portée émotionnelle
Facteurs			
collaboration entre professionnels	(f)	40	12
caractéristiques perso. de l'enfant et de son entourage	(g)	53	9
attitudes des enseignants	(c)	46	13
conditions d'accueil	(a)	63	10
mode d'organisation du travail	(e)	60	11
attitudes de l'enfant et de son entourage	(d)	68	10
formation générale des enseignants ordinaires	(b)	79	9

ensemble des personnes en charge		indicateur
avis de l'enseignant spécialisés	(i)	119
avis de l'enseignant ordinaire	(h)	113
avis du directeur de l'école locale	(j)	107
avis du représentant du SPE/SPP	(k)	106
environnement familial	(e)	104
personnalité de l'élève	(a)	99
type de handicap	(b)	83
éloignement géo de l'institution spécialisée	(f)	68
recommandations légales	(g)	66
QI	(c)	59
performances scolaires	(d)	49
autre		

3. Guide d'entretiens

3.1 Guide d'entretien pour les directeurs des institutions spécialisées

Guides d'entretien : directeurs des centres de pédagogie spécialisés

(Demander des illustrations avec des exemples concrets !)

Situation

Pouvez-vous me dire comment cela a démarré avec les premiers projets d'intégration scolaire (PIS) ?

Quels souvenirs vous restent de ces premiers essais ?

(Négatives? Positives? Sur quel aspects ?)

Qu'est-ce qui a changé depuis les débuts ?

Comment évolue l'organisation des PIS prise dans le tourbillon SAP-DIP, Harmos, PER et le futur plan sur l'enseignement spécialisé ?

Incidences de cette évolution sur le centre de pédagogie curative sur place

Est-ce que l'intégration a des incidences sur l'organisation et la structure du centre lui-même ? (Admissions, taille des classes, infrastructures)

Comment se ressent l'absence de ces élèves probablement plutôt phare de l'institution ?

De quelle manière influe cette évolution sur la structure et le travail au centre ? Aviez-vous du licencier ou réaffecter du personnel ou modifier les cahiers de charges ?

Les PIS : Analyse

a) objectifs, contenus et suivi du PIS

Quels sont les objectifs visés par un PIS de façon générale ?

Comment se concrétise un PIS ? (Conditions de départ, étapes, formulaires, accords)

Est-ce que il y a rédaction du PIS pour l'élève scolaire avec les objectifs spécifiques ?

Si oui, par qui ? Qu'est-ce que ce document doit avoir comme contenu ?

Qu'en est il de la vérification de la réalisation des contenus et de l'atteinte ou non des objectifs ?

Comment se passe l'évaluation pour les élèves PIS et comment se forment les projets personnels pour eux (PPI) ? Donnez-vous des directives et/ou un support sur la manière de comment faire ? Comment encadrez-vous le personnel engagé pour ces projets ?

Que pensez-vous de la formule de deux réseaux par ans pour le suivi officiel des PIS et de la redéfinition d'année en année ?

Est-ce que vous avez dû modifier ou même arrêter un projet en cours d'année ? (Parler de la durée et de l'évolution des projets)

Que constatez-vous concernant les élèves qui commencent leur scolarité en PIS et qui atterrissent à la suite au centre ? (Au niveau de leurs compétences sociales,

physiques, scolaires)

Quels sont les indices pour vous personnellement, qui vous donnent le sentiment, qu'un PIS fonctionne bien/ est réussi? (Facteurs de réussite/ de risque)

b) partenaires du PIS

Quel type d'élève entre en ligne de compte pour une scolarisation en PIS?
Voyez-vous une différence entre les élèves scolarisés en intégration et ceux qui sont scolarisés au centre?

Est-ce que vous avez à faire à une population de parents différents que ceux qui inscrivent leurs enfants dans le centre?

Quelle est l'attitude de ces personnes envers votre centre?

Quelles sont vos attentes vis-à-vis des parents intégrant? (Différentes, de celles envers les parents dont leurs enfants sont scolarisés en institution ?)

De quelles compétences les enseignants ordinaires (EO) doivent disposer pour favoriser la réussite d'un PIS? (Rôle dans l'élaboration d'un PIS, leur responsabilité)

Et les enseignants spécialisés (ES)? (Compétences, rôles et responsabilités)

Pouvez-vous me parler comment se vit la coopération/collaboration avec les différents partenaires autour d'un PIS et plus spécialement avec les directeurs des écoles ordinaires?

Quel est votre mandat principal en lien avec l'intégration et l'apport concret du centre de pédagogie spécialisée?

Est-ce que vous pouvez parler d'un suivi officiel et in officiel du PIS et de ses participants? Si oui lequel ?

Précisions

Où est-ce que vous situez les défauts et difficultés du système actuel?

Est-ce que cette évolution des PIS vous fait du souci? Si oui, pourquoi?

Quel est votre pressentiment pour la suite de cette évolution?

Si vous étiez tout-puissant : quel design donneriez-vous personnellement à l'intégration et en particulier aux PIS?

Aimeriez-vous ajouter quelque chose sur un sujet que j'aurais oublié?

Synthèse

Que devrait, de votre point de vue, se passer pour optimiser l'intégration/ les PIS?

Quand vous pensez « intégration/inclusion », qu'est-ce qui vous vient en premier à l'esprit?

Pouvez-vous me nommer trois termes qui « tuent » un PIS et trois termes qui le font « vivre »?

3. 2 Guide d'entretien ouvert pour les mères de familles

Entretien ouvert

Objectif: Connaissances de l'histoire (scolaire) des enfants concernées dans les deux PIS

Personnes interviewées: Les mères des enfants

Modalités: Enregistrement des entretiens pour assurer qu'aucune information ne sera perdue. Transcription probablement partielle, pour en relater les informations pertinentes pour le sujet général du travail.

Question de départ:

Racontez-moi l'histoire de votre enfant et plus particulièrement celle de sa scolarisation.

Thématiques: Situation familiale: présentation de l'enfant

- Suivi médicothérapeutique
- Socialisation dans le quartier, le village
- Activités, stimulation préscolaire
- Scolarisation (s)
- Son avenir?
- Choses qui vous touchent (+ ou -) concernant la scolarisation de votre enfant ?

3. 3 Guide d'entretien pour les groupes focus professionnels et familles

Entretien focus groupe

Objectif:

Récolte d'opinions autour de six thématiques, qui émergent des quatre entretiens précédents avec les responsables institutionnelles des PIS de la région et le responsable romand du canton de Fribourg.

Réseau de personnes :

Les familles et professionnelles de deux PIS, un PIS suisse-alsacien et un PIS romand, avec si possible au moins 6 participants par groupe.

Division en deux focus groupes pour permettre la meilleure liberté de parole.

a) les familles

b) les professionnels (Enseignantes de classe, enseignantes spécialisées, thérapeutes, directeurs d'école)

Modalités:

- Enregistrement des entretiens pour assurer qu'aucune information ne sera perdue. Les personnes doivent s'annoncer avec leur nom avant chaque tour de parole pour garantir la bonne attribution des réponses. Transcription entière. Installation d'un enregistreur avec plusieurs microphones et une petite table de mixage.

- Boissons pour les participants et petit cadeau de remerciement pour la participation.

- Prévoir quelque chose pour occuper l'élève de 10 ans, vu la longueur de l'entretien.

Ouverture des entretiens focus groupe

Accueil et remerciements tour de présentation.

Présentation de :

- la thématique (le PIS)
- les objectifs de l'entretien de recherche (récoltés les différentes approches et points de vue autour d'un l'intégration scolaire **en générale**)
- et les modalités de la démarche (15' par thème, s'annoncer pour les tours de paroles).

Thématiques

L'école	- Comment (en quoi) et pourquoi l'école régulière se différencie de l'école spécialisée ? Essai de décrire et de comparer les deux systèmes scolaires. Forces, particularités et inconvénients.
Parents et handicap	- Pourquoi des parents désirent scolariser leur enfant dans une EO, plutôt que dans une ES ? - Pourquoi certaines personnes disent que ces parents accepteraient moins bien la situation de handicap dans la quel se trouve leur enfant ? Conception et acceptation du handicap en vue de la scolarisation de leur enfant.
L'enfant et le PIS	- Quel type d'enfant va bien pour un PIS ? - Quand est-ce qu'un PIS est la bonne option pour un enfant en situation de handicap ?
Le PIS	Ses objectifs (le quoi) - A quelles exigences doit répondre un PIS pour être valide ? Ses contenus (le comment) - Comment planifier et effectuer un PIS pour naviguer sereinement entre enseignement régulier et spécialisé ?
Utilité du PIS pour l'Ecole	- En quoi (comment) un PIS peut contribuer à réformer les pratiques de l'EO et de l'EI ? - Gain/Perte (Difficulté) d'avoir un PIS en classe ?
Collaboration/Communication dans le PIS	- Quelle est ma part dans la collaboration et la communication au niveau du PIS ? - Quelles sont mes attentes envers les autres partenaires ou acteurs du PIS ?

Clôture

Quelque chose sur le cœur concernant les PIS qui n'a pas été évoqué ?

Synthèse de l'entretien, rappel de la confidentialité, remerciements.

Ev. Apèro

4. Tableaux

4.1 A6 : Contexte trois établissements

Tableau 1 : Présentation de données contextuelles des trois établissements spécialisés concernant l'administration des PIS

	Tavannes (CPCJB)	Biel /Bienne (hptepc)	Lyss (HPS)
Langue/ école	Français, privé	Allemand/français, privé	Allemand, public
Historique	Deux essais il y a dizaine d'années. Formellement, env. 8 ans.	2009 avec 4-5 PIS	Deux essais il y a quinze ans avec échec rapide. Début off. En 2009/ 1 PIS
Évaluation des frais du PIS	Estimés moins élevés qu'une scolarisation I	-	Estimé plus cher qu'une scolarisation en EI
Statistique actuelle	10 projets Suivi : 5 Ens, dont 3 spécialisés	40 projets: 12 f/ 28 a Suivi : Ensl, péd. cur. cliniques, 3 Ens O	24 projets + 1 pool 2 avec 15 L Suivi : Ens I ou Ens O
Responsable	Directeur adjoint, resp. pédagogique EI	PIS all. : directeur PIS f.: directrice adj.	Directeur : adm./suivi 4 PIS 2 coll. : suivi 20 projets
Engagement du personnel PIS	Recherche et engagement par l'institution (parfois en collaboration avec l'EO).	Recherche et engagement par l'institution, parfois en collaboration avec l'EO.	Recherche par l'EO, engagement soit par la HPS, ou l'EO avec une péréquation financière entre PERSISKA et HPS.
Organisation du suivi - pour le personnel	Pas de directive imposée. Rencontres avec les enseignants des projets. PPI pas exigée, mais rapport demandé par la SAP	Conférence pour Ensl, parfois en duo Ensl/EnsO. PPI pas exigée, mais le rapport pour la SAP	Débriefing début année Ensl/EnsO/DO. Formation/suivi soutenue. PPI, rapports séance de réseau (SAP) et en fin d'année scolaire exigée.
Organisation du suivi - pour les élèves	Administratif avec participation à la table ronde et les séances réseau PIS	Administratif, participation à la table ronde et au 2e réseau.	Administratif et pratique avec 2 visites en classe par ans, et la présence aux séances de réseau
Difficultés constatées :	Mise en place et suivi d'un PIS trop lourd, faudrait alléger, simplifier.	Engagement des enseignants spécialisés à durée indéterminée.	SAP fait ordonnance, l'adapte souvent, mais peine dans suivi, dépassé par l'ampleur du concept. Crainte d'arrêt démarche PIS (raisons économiques).
Améliorations souhaitées :	Plus de liberté au niveau de la SAP concernant les (moyens, personnel /organisation des leçons ajustées aux besoins effectifs) Allègement de l'organisation.	Classes ordinaires de plus petite taille avec un duo d'enseignants Centre de compétences régionale, centrale de l'intégration indépendante d'une institution spécialisée, pour pouvoir mieux soutenir les enseignants dans leur travail.	Réévaluation nécessaire direction prise (coûts démarche dans tous les sens du terme). Optimisation collaboration instances/EO. Formation EnsO capitale, Clarification structures DIP/ SAP, simplification conditions cadre législatif. Uniformisation formulaires/ pratiques d'évaluation. Création centre coordination régionale avec 1 - 2 employés.

Ces informations sont issues des entretiens menés avec les responsables de chacune des institutions, voir annexe X E1, E2, E3. Abréviations : voir glossaire.

4.2 A7 : Contexte études de cas

A7 : Tableaux 2 : Présentation du contexte et de l'évolution des PIS étudiés

	Lionel	Zoé
Pronostique	Mauvais : ne saura jamais lire et calculer	Dans la fourchette du syndrome ?
Événement particulier dans le parcours de vie	Évènement « traumatisant/pertes » 2 déménagements en moins d'une année, 8 changements de structure scolaire dans 7 lieux différents!	Z. progresse avec le même groupe d'enfant depuis la garderie, dans une sorte de cocon social. Participe depuis 2 ans à une heure de rythmique en EI
Mise en place et suivi du PIS	1re : En 3h (durée : 2 semaines) 2e : Suite à l'article 17 en 8h Suivi stable par l'Ensl. Place de travail individualisé, EnsO bienveillant, engagé, créatif et différenciant, inspiré des pratiques finlandaises. Leçon attribuée par la DIP pour la préparation pour l'EnsO, Bonne collaboration entre EnsO et Ensl. 3e : 9h Refus d'accueil dans la classe adéquate, accueil dans la section sup. Participation active en classe devient difficile. Exclusion depuis l'intérieur (programme, salle de classe). Renfermement, tristesse. Arrêt du PIS, passage à l'institution spécialisée.	En 1h, avec un suivi par la même EnsO. Mise en route avec des conditions matérielles idéales, 2 espaces classe avec Co enseignement. 3/4h : Crise : - redéfinition des rôles et des tâches, mise en place d'un réseau Cause : moins d'infos à la maman, impression négative des parents. Rôle régulateur du thérapeute entre parents et école. Suivi stable par la même enseignante spécialisée, dans la même école. Pourtant, soucis de passage d'année en année. Rappel régulier pesant par le SPE de la finitude du projet.
Projet d'avenir	L. a trouvé une place d'apprentissage AT dans un lieu de formation bilingue pour paysagiste.	Incertain, souhait d'aller aussi loin que possible dans l'EO. Réflexion aux solutions évitant l'insertion dans une place de travail protégée.
Engagement des parents	Prendent des initiatives (psychologue, thérapies) sont très collaborant et flexibles.	Proactif, suivi médical/éducatif soutenu combatif. Arrêtent des interventions prof. non concluantes
Vision de l'enfant	Grand respect pour leur fils, pour ce qu'il est et qu'il fait.	C'est tout simplement leur fille avec le droit à la même éducation que son frère.
Regard transformé par l'enfant	« Il faut être l'élève de son enfant. » Prendre du temps, ralentir, s'arrêter, l'importance des relations. Savoir faire face au changement.	Elle est là pour faire changer de regard les autres (camarades, enseignantes)
Attitude face à l'adversité	Priorisation de la recherche du bien pour l'enfant, à leur souhaits et aspirations personnelles. Capacité de remise en question et de la franchise : « C'est là, où j'ai un peu perdu Lionel. »	Refus de se laisser enfermer, mais d'aller le plus loin possible. Importance d'avoir tout fait ce qui a été possible. Apprentissage de « lâcher-prise » et de partage de responsabilités.

4.3 A8 : Concepts de l'enfant, du PIS et de l'acceptation parentale du handicap

Tableau 3 : Présentation des perceptions de l'enfant, du PIS et de l'acceptation parentale du handicap en PIS

Projets d'intégration scolaire du canton de Berne

Participants/ Perception	De l'enfant	De l'intégration scolaire PIS	Du travail d'acceptation du handicap en PIS
Enfants	-	L: Pas bien pour des enfants comme Z. Z: Préfère EO à El.	L: « Je suis trop stupide, pour cela je dois quitter l'EO » Z: peine avec des élèves en situation de handicap.
Parents	L: grand respect pour ce qu'il est et qu'il fait. Z: Elle est tout simplement leur fille qui a droit à la même éducation que son frère.	L: « Il faut tenter la chance.» Pouvoir participer avec le savoir qu'il a, avoir la chance de pouvoir répondre. Z: Défendent le droit à une scolarité en EO, tant que possible.	L: « La différence, ça fait bizarre. Une fois qu'on connaît, qu'on accepte, c'est que du bonheur » Papa travailla 2,5 ans en milieu spécialisé. Z: Conscience du handicap, Malaise face à des enfants « plus » handicapés.
SPE	Apprentissage possible pour tous les enfants avec handicap. Le décalage entre l'élève et ses pairs va se creuser. Jusqu'où aller?	Regard plus nuancé sur l'enfant avec collaboration plus partenariale. Après doutes initiaux, souhait de pouvoir faire ce type d'accompagnement pour tous les élèves.	Après crainte initiale que les parents PIS nieraient le handicap, voulant « normaliser », PIS vu comme choix supplémentaire obligeant confrontation et acceptation du handicap. Conflit de loyauté, sentiment de devoir assumer l'enfant toute leur vie. Deuil = Processus en étapes.
Insp	« Droit de l'enfant d'aller à l'école, parce qu'il est enfant, d'être soigné, parce qu'il est malade » deux droits, n'excluant les deux dans une même unité. Tant que possible, c'est une bonne chose, un passage gérable. École de vie pour camarades/enseignants.	Doivent accepter que l'enfant sort du circuit régulier avec en point de mire la scolarisation en institution.
DO	L'enfant doit se sentir bien. Problématique du décalage.	Idée de base généreuse, pervertie par le manque de moyens mis à disposition. Projet de société, de vivre avec moins de sériations du même type. Promouvoir l'hétérogénéité à l'école ordinaire.	Désir qualité de vie et non de reniement du handicap. Surinvestissement : danger épuisement/moteur simultané de la bonne progression. Vivent/sont heureux du présent. Suite aux pronostiques (-) surmontés, P font confiance qu'à leur force de vie: chance pour l'enfant, mais inconfort pour l'école.
EnsO	Décalage avec les autres et la valorisation n'est pas évidente, quand finalement les notes décident de l'apprentissage.	Point fort PIS : provoque modulation de la motivation d'apprendre de la classe.	L'élève sent si Ps l'acceptent tel qu'il est ou la pression de devoir suffire et faire tout son possible pour rester à l'EO.
Ensl	L'élève à socialiser et à autonomiser suffisamment, pour qu'il puisse suivre un programme à son rythme. L'écart se creuse. Jusqu'où pourra- on aller? Qu'en sera-t-il quand le cocon lâchera ? (CO)	Régulation par la classe, normalisation, apprendre code social et de visiter l'école dans son village sont les grands atouts de la scolarisation intégrative.	- Ressenti de blessure, d'émotions fortes, de combativité. Font tout pour ne pas se reprocher qq. chose plus tard. - Processus d'acceptation pas linéaire. Moment difficile: diagnostic handicap mental = choc. PIS souvent phase transit. d'acceptation avant El. Espoir amélioration reste. - Nouveau choc: orientation atelier protégée.
T	Doit pouvoir se faire, au lieu d'être façonné. Important qu'il reste vivant. Être attentif à l'estime de soi et un éventuel conflit de loyauté, de devoir réussir en PIS.	Solution pour certains, qui doit faire sens. Jusqu'où aller sans être pris pour un handicapé, mais pour quelqu'un de très différent, sans que l'élève soit seul et triste ? Attention au formatage !	Possibilité PIS pour accepter, le handicap/faire le deuil de l'enfant parfait. Part de vérité «plutôt ça que l'institution»: c'est moins douloureux.

La contraction des données se base sur les entretiens E4 à E11.

4.4 A9 : Les objectifs et contenus d'un PIS

Tableau 3: Présentation des objectifs et contenus PIS selon les intervenants

	Objectifs	Contenus
Parents	Bien-être de l'enfant, Apprentissages journaliers au rythme de l'enfant, La plus longue progression possible à l'EO. L'Autonomie et l'intégration sociale	Des tâches adaptées au rythme de l'enfant. Qu'il ne soit pas relégué au fond de la classe ou dans une salle à part.
SPE	Dépassent le champ habituel, doivent être très différencié. Difficulté fait que l'exigence des objectifs et de l'évaluation restent très floues. Intégration sociale, autonomie, objectifs pédagogiques importants. Transmission du plaisir d'apprendre.	EnsO: Équilibre entre enseignement adapté PIS et enseignement traditionnel, respect programmes, attention au groupe classe. Difficulté: l'évaluation
INSP	Période utile à la prise de conscience de l'indication institution (si) nécessaire.	Aspect de la nouveauté de la cohabitation enseignement régulier et spécialisé et que cela implique, est à considérer !
DO	Préférable à l'institution où y a des enfants à problèmes. Acquisition d'un vécu commun avec contemporains, sans rater tout un pan de vie sociale du village. Effet régulateur des pairs en classe pour apprendre le code : la vie en société Acquisition de « normalités ». Éventualité d'un apprentissage « normal ». Pour la classe, le collège, les enseignants: autre regard sur la différence, dynamique différente, stimulation de l'entraide. EnsO : mise en ? des obj./ taux de réussite	-
EnsO	Partir de la ZPD de l'élève pour aller le plus loin possible, selon ses facultés. Effet positif de l'intégration : Pas la pensée compétitive prédomine, mais l'engagement motivation intérieure de vouloir apprendre = chemin d'appr. le plus aidant pour l'avenir : Avoir l'ambition de vouloir progresser indépendamment d'où on se situe.	À prendre en considération: l'aspect de la nouveauté de la cohabitation ensO et I.
Ensl	Autonomie gestes de vie courante et dans les aptitudes scolaires Priorisation socialisation/intégration et non d'objectifs d'apprentissages EO, mais élaboration PPI avec obj. dans trois compétences, vérification.	- Appuy sur mêmes moyens ou moyens similaires, mais besoin de beaucoup plus de matériel pour pouvoir s'exercer. - Programme presque entièrement adapté, quelques interventions en classe, autonomie suffisante pour savoir s'occuper
T	-	Bien construire les bases, aller au rythme de l'enfant. Passage par des choses qui font sens, de vrais projets de lecteur, etc. Cela va encore trop vite, la construction reste difficile.

La contraction des données se base sur les entretiens E4 à E11.

4.5 A10 : Facteurs de réussite

Tableau 4 : Mise en lien entre les facteurs de réussite et leur incidence dans l'évolution des PIS.
Influence des facteurs sur la réussite/voire l'échec des PIS étudiés.

	Attitude des enseignants (131)	Collaboration entre professionnels (124)	Mode d'organisation du travail (116)	Conditions d'accueil (103)	Attitude de l'enfant et de son entourage (100)	Formation des enseignants ordinaires (95)	Caract. pers. de l'enfant et de l'entourage (91)
Etude 1 +	Positive (E4+9)	Positive (E4)	Bon, mais ... (E4, 63/ E9, 65ss)	Bonnes (E4+9)	Positive (E9, 9)	oui sur modèle finlandais (E9, 9)	Positive « grand potentiel social » (E7, 234)
.	Négative (E4+9)	?	Négative (E4, 65/E9)	Mauvaises (E4, 65/ E9, 77)	Positive, mais qui tourne à la tristesse (E4, 65)	?	Positives (E4, 162 + 168)
Etude2 +	Positive (E5, 78)	Positive (E6, 16)	Positive (E6, 16)	Excellentes (E6, 16)	Positive « elle a su faire » (E11, 2)	?	Positive « est très apprécié » (E6, 37)
-/+ temps de crise	Reproches pour la communication et la collaboration (E5, 78)	Positive (E5, 78)	? Doute (E5, 78)	?	Face positive et négative de l'engagement (E6, 241) Évolue (E5, 112)	?	Face positive et négative de l'engagement (E6, 241) Evolue
+	positive	Positive (E6, 90 +94)	positive	Bonnes (E6, 21)	Positive (E5, 110 +112)	Enseignante jeune, a suivi module intégration (E6)	Positive (E6)
Et3 +	Négative ? (E11, 2)	?	?	Mauvaises (E6, 18) (E8, 84)	Mitigé (E11, 2)	?	En fonction du handicap, influençant l'attitude

En gras sont indiqués les facteurs qui ont mené à une crise ou à l'arrêt du projet.
La contraction des données se base sur les entretiens E4 à E11.

4.6 A11 : Conceptions des rôles des intervenants

Tableau 5 : Synthèse de la conception des rôles des différents intervenants

	Rôle parents	R. SPE/Insp	Rôle DO	Rôle EnsO	Rôle Ensl	Rôle T
Représentation des parents du...	Prise de conscience du respect des tâches et rôles de chacun	Ressenti ambiguë, manque de direction pour (a), épée Damoclès pour (b)	-	Conscience du contrat collectif de l'enseignant. a) « Stress pur et simple ! » b) mais il ne fait pas oublier l'élève PIS	idem	idem
SPE/ Insp	Vision pour objectifs péd. Compréhension de la difficulté d'un PIS : grand engagement. Conscience des limites d'un PIS.	Veiller aux fonctionnements des relations, doit avoir un souci du pédagogique Admission du PIS au sein de l'EO, contrôle exigences.	Veiller aux objectifs scolaires avec EnsO et Ensl.	Défi, d'avoir Ensl/PIS en classe : remise en cause potentielle de l'identité professionnelle. Équilibre à chercher : marche de la classe/ soutien de l'individu. Aptitude pédagogique humaine = capitale. Différenciation avec objectifs en conséquence= Pratique exigée du canton.	Veiller aux objectifs scolaires avec EnsO et DO Soutien PIS, co enseignement souhaité.	-
DO	-	-	Facilitateur, soutien communication entre les diff. partis, améliorer de pt. choses, faire circuler l'information, aussi pour le reste du collège.	Grosse charge	-	Regard externe qui amène l'avis des parents
EnsO	Collaboration, acceptation de la différence.	-	-	S'enthousiasmer pour l'élève/son travail. Enseignement: Expérimentation, différenciation, pédagogie du projet parfois importance égale chemin/résultat. Travail avec parents. Pour un spectre de la 1re à la 7, 8e année, parfois manque d'expérience.	Discussion avec Ens O. Adaptation programme.	-
Ensl	Présence, assurent le suivi à la maison, engagement, collaborent	-	-	Non le style d'enseignement importe, mais d'avoir une ligne, de l'humour et la création d'une atmosphère + où chaque élève compte.	Spécialiste d'adaptations scolaires. Lien entre différents professionnels, la maison, + lors de changements de degrés.	Personne de plus, extérieur à l'école pour porter le projet.
T	Implication parentale mal comprise par l'école.	SPE : Dirige tout et fait pencher la balance.	-	Collaboration avec les spécialistes (petits réseaux)	Prends contact par mail, quand y a des questions.	Confidente possible p. famille. Parfois médiatrice famille/école

La contraction des données se base sur les entretiens E4 à E11.

5. Documents importants

5.1 Documentations sur le site de la direction publique bernoise concernant les PIS SAP

Intégration - Pools SAP

Inspection scolaire francophone

Organisation des classes Rapport des communes et controlling Formulaires / documents RFEO - Réforme du financement de l'école obligatoire Vous vous trouvez ici: **Intégration - Pools SAP**

A partir du 1er août 2011, les leçons d'appui de la SAP pour la scolarisation intégrative d'enfants et adolescents souffrant d'un handicap mental ou d'autisme sont gérées, pour la partie francophone du canton de Berne, par le CPCJB à Tavannes et l'EPC à Bienne.

Pour la scolarisation, dans les classes régulières, d'enfants et adolescents atteints d'un syndrome d'Asperger et de graves troubles cognitifs et/ou de la personnalité, le pool de leçons est géré par l'Inspection scolaire régionale.

Pool 1 SAP

Leçons d'appui pour la scolarisation intégrative d'enfants et adolescents souffrant d'un handicap mental ou d'autisme.

1. Une école de pédagogie curative est attribuée à un arrondissement: CPCJB Tavannes au 14e arrondissement et EPC Bienne au 15e arrondissement.
2. Toutes les nouvelles inscriptions, à partir de mai 2011 sont définies selon l'attribution décrite au point 1. à l'exception des dossiers en cours pour lesquels les démarches ont déjà été entreprises.
3. Un "Mémento" est mis à disposition afin de clarifier quels partenaires sont impliqués dans le processus, quelles démarches entreprendre et quels documents doivent être réunis pour adresser une demande en bonne et due forme. **Mémento** (Word, 48 Ko, 1 page)

Pool 2 SAP

Soutien aux élèves de l'enseignement régulier atteints du syndrome Asperger/troubles cognitifs et/ou de la personnalité graves.

Pools SAP - Documents

Conditions à l'emploi des moyens du pool d'intégration (PDF, 27 Ko, 1 page)

Conditions à l'emploi des moyens du Pool 2 SAP (PDF, 22 Ko, 1 page)

Schéma de déroulement A - Premières mesures de soutien (PDF, 31 Ko, 1 page)

Schéma de déroulement B - Poursuite des mesures de soutien (PDF, 29 Ko, 1 page)

Accord concernant les mesures de soutien (Word, 295 Ko, 2 pages)

Notice - Administration du Pool SAP 2 (PDF, 20 Ko, 1 page)

http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulaufsicht/fs_schulaufsicht/sonderpool_gef.html

5.2 Guide 2009

Scolarisation intégrative d'enfants et adolescents handicapés nécessitant des mesures pédagogiques particulières à l'école enfantine et à l'école obligatoire du canton de Berne

http://www.gef.be.ch/gef/fr/index/direktion/organisation/alba/publikationen/behinderung.assetref/content/dam/documents/GEF/ALBA/fr/Downloads_Publikationen/Behinderung/weleitung_integrative_schulung_fr.pdf

5.3 Base pour l'enquête sur les facteurs de succès

12. Quels sont les facteurs de succès pour l'intégration scolaire ?

La réussite de l'intégration scolaire d'un élève ayant des **besoins éducatifs particuliers**, y inclus celui en situation de **handicap**, relève d'une multitude de facteurs, qui font de chaque situation d'intégration une situation unique. Parmi ces facteurs, les suivants, issus de l'expérience des praticiens, sont régulièrement mentionnés :

Les conditions d'accueil L'intégration scolaire est facilitée par l'allègement de l'effectif de la classe ainsi que par la mise en place de ressources supplémentaires (aide-éducateur, enseignant de soutien ou enseignant spécialisé).

La formation générale des enseignants ordinaire La prise en charge d'enfants à besoins particuliers est facilitée par une bonne préparation des enseignants dans le cadre de leur formation à la gestion de groupes hétérogènes et à la différenciation. Cette dernière est considérée comme un des instruments pédagogiques centraux : elle devrait être placée au coeur de la pratique pédagogique et ne pas se limiter aux élèves « différents ».

Les attitudes des enseignants Des attitudes positives envers la pratique d'intégration influencent favorablement le déroulement de l'intégration. Celles-ci dépendent entre autres de l'information et du soutien que les enseignants reçoivent, ainsi que de leur expérience (ceux qui ont vécu l'intégration y sont généralement plus favorables).

Les attitudes de l'enfant et de son entourage Une attitude positive par rapport à l'intégration de la part de l'enfant et de son entourage facilite l'intégration.

Le mode d'organisation du travail L'organisation du travail ainsi que son potentiel de différenciation des situations et des actions pédagogiques revêtent une grande importance. La différenciation devrait être mise au centre de la pratique pédagogique, non pas en tant que méthode, mais en tant que forme d'organisation du travail. Par différenciation, on entend l'adaptation des moyens et modalités de travail en fonction de la situation de l'élève, et pour certains élèves seulement, l'adaptation des objectifs à atteindre.

La collaboration entre professionnels Une intégration réussie dépend en partie de la collaboration non seulement entre les différents professionnels impliqués, mais aussi entre ces professionnels et les personnes de référence de l'enfant.

Les caractéristiques personnelles de l'enfant et de son entourage Le caractère de l'enfant, son handicap, les relations entre la famille de l'enfant et l'école, le niveau socio-économique de la famille et bien d'autres facteurs influencent la manière dont va se dérouler une intégration scolaire.

<http://www.csps.ch/fr/Plateforme-dinformation-pour-la-pdagogie-spcialise-en-Suisse/Pdagogie-spcialise-scolaire/Intgration-scolaire/Antwort-12/page34032.asp>