

Intégré-e au cycle d'orientation? Enjeux, facilitateurs et obstacles du point de vue des parents d'élèves identifié-e-s comme ayant des besoins éducatifs particuliers

Ariane Paccaud, HEP Fribourg

Giuliana Pastore, PH Zürich

André Kunz, PH Zürich

Reto Luder, PH Zürich

L'intégration scolaire au niveau du cycle d'orientation (CO) représente de nombreux défis, tant pour les professionnel·le·s que pour les familles concerné·e·s. Cet article s'intéresse au parcours scolaire de 35 jeunes identifié·e·s comme ayant des besoins éducatifs particuliers scolarisé·e·s au CO dans 15 cantons suisses. Les parents de ces jeunes ont donné leur avis sur les mesures d'aide en contexte intégratif dont leurs enfants bénéficiaient. Une analyse qualitative de contenu a mis en évidence les facilitateurs et obstacles identifiés par les parents en lien avec ces mesures, ainsi que les effets perçus de ces mesures sur les apprentissages, l'intégration sociale et le bien-être de leurs enfants. Les résultats appellent à des formes de soutien plus flexibles et moins stigmatisantes.

1. Introduction

Les défis de l'intégration scolaire¹ sont nombreux, particulièrement à l'école secondaire, en raison de son organisation, des exigences académiques croissantes et des enjeux de l'adolescence qui influencent les relations entre les élèves et avec les enseignant·e·s (Altmeyer, 2020). A ce jour, différentes mesures d'aide existent pour permettre la scolarisation intégrative d'un grand nombre d'élèves « identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers (iBEP) » (comme proposé par Sotirov, 2022). Ces mesures visent une plus grande égalité des chances, le respect du rythme et des possibilités de chacun·e, ainsi qu'un accès à l'enseignement et au curriculum (Pelgrims, Assude, et al., 2021). Parmi ces mesures, les plus répandues en Suisse sont (1) les mesures d'aide ordinaires et renforcées de pédagogie spécialisée (soutien spécialisé en intégration ou enseignement spécialisé séparatif), (2) les mesures de compensation des désavantages et (3) l'individualisation ou l'adaptation des objectifs. Sahli Lozano et al. (2021) regroupent ces trois types de mesures sous l'appellation « *Integrative schulische Massnahmen* » en allemand, ci-après : « mesures d'aide en contexte intégratif ».

De nombreux travaux mettent en lumière des avantages et risques pour les élèves iBEP en lien avec ces mesures d'aide en contexte intégratif. Parmi les risques, on retrouve notamment la stigmatisation et une mauvaise intégration sociale, qui peuvent avoir une influence négative sur le bien-être scolaire perçu des élèves (Bovey, 2022; Goldan et al., 2022; Guimard et al., 2015; Sahli Lozano, Schnell, et al., 2020). La recherche scientifique a montré que ces risques sont plus élevés à l'école secondaire qu'à l'école primaire (Guimard et al., 2015; Hascher et Hagenauer, 2011) et qu'il manque encore beaucoup de recherches au sujet de la mise en œuvre et des effets des mesures d'aide en contexte intégratif au niveau du secondaire I (Luder, 2021).

Dans ces conditions, il paraît important de s'intéresser à ces mesures d'aide et à leur perception par les parents d'élèves concernés. En effet, ils sont d'une part des interlocuteurs privilégiés pour témoigner du parcours scolaire et du vécu de leurs enfants, et d'autre part, la littérature scientifique a largement montré que leur participation aux décisions scolaires et leur satisfaction dans la collaboration avec l'école ont un impact sur le déroulement de la scolarité de leurs enfants et sur la réussite scolaire de ces derniers (p.ex. Paccaud et al., 2021). L'objectif de cet article est donc de savoir comment des parents d'élèves du secondaire I (appelé cycle d'orientation (CO) dans plusieurs cantons romands) bénéficiant de mesures d'aide en contexte intégratif perçoivent la scolarité actuelle de leur enfant et les enjeux en lien avec les mesures d'aide. Cet article vise à répondre aux

¹ Dans le cadre de cet article, le terme intégration est préféré au terme inclusion lorsque l'on parle de pratiques concrètes sur le terrain. Ce choix est fait en raison de la réalité des pratiques actuelles et des textes de lois en Suisse (Noël, 2019). Le terme inclusion est utilisé lorsque l'on se réfère au concept de « visée inclusive de l'éducation » (UNESCO, 2009).

questions de recherche suivantes :

- Quels facilitateurs ou obstacles les parents identifient-ils en lien avec les mesures d'aide en contexte intégratif?
- Quels liens les parents font-ils entre ces mesures d'aide, l'intégration sociale et le bien-être de leurs enfants ?

2. Apports contextuels et théoriques

2.1 Mesures d'aide en contexte intégratif et risque de stigmatisation

Sahli Lozano et al. (2021) proposent une vue d'ensemble des mesures de pédagogie spécialisée existant en Suisse. Nous mettrons ici spécifiquement l'accent sur les trois types de mesures d'aide en contexte intégratif évoqués en introduction. A ce jour, les **mesures d'aide ordinaires de pédagogie spécialisée (MAO)** sont le plus souvent gérées directement par les directions d'établissement et sont attribuées à des élèves de manière individuelle et/ou à des classes, sous forme forfaitaire (Sahli Lozano et al., 2021). Ces heures de soutien sont en général dispensées par des enseignant·e·s spécialisé·e·s. Elles sont le plus souvent organisées à l'école ordinaire, sous forme d'accompagnement individuel ou d'un petit groupe d'élèves, en classe ou en dehors de la classe. Les **mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée (MAR)** sont toujours attribuées individuellement. Elles peuvent prendre la forme d'heures de soutien dispensées par un·e enseignant·e spécialisé·e dans une école ordinaire ou alors de scolarisation en enseignement spécialisé (Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée). Lorsque cette mesure est intégrative, son organisation est similaire à celle du soutien MAO évoqué ci-dessus, avec une intensité plus élevée.

Selon Schnyder et Jost (2013) la **compensation des désavantages (CDD)** est un outil important de l'intégration scolaire : elle vise la neutralisation ou la diminution des limitations occasionnées par un handicap. La CDD est un aménagement des conditions dans lesquelles se déroule un apprentissage ou un examen, elle ne permet pas une adaptation des objectifs de scolarisation ni une dispense de notes ou de branches. Les élèves concerné·e·s par la CDD sont considéré·e·s comme capables d'atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage que leurs pairs, moyennant un aménagement de l'enseignement et/ou de l'évaluation (Meier-Popa et Ayer, 2021). Dans le cas où un·e élève n'atteint pas les objectifs du plan d'étude correspondant à son année de scolarisation, malgré un enseignement différencié de qualité et une éventuelle CDD, on peut envisager une **individualisation (ou adaptation) des objectifs**. Dans ce cas, les objectifs d'apprentissages sont adaptés aux compétences et aux besoins de l'élève (Glockengiesser, 2014). A ce jour, il n'existe pas de statistiques nationales concernant la CDD (pour le canton de Berne, voir Sahli Lozano, Brandenburg, et al., 2020). Par contre, les statistiques suisses de la pédagogie spécialisée montrent que pour l'année scolaire 2019/2020, 5.7% des garçons et 3.6% des filles avaient des objectifs d'apprentissage partiellement ou majoritairement individualisés. De plus, la fréquence des objectifs individualisés est plus élevée à l'école secondaire (6.1%) qu'à l'école primaire (4.8%) (Kronenberg, 2021).

L'attribution des mesures listées ci-dessus dépend souvent de la présence d'un diagnostic avéré (Noël, 2019). Cette question du diagnostic est fréquemment débattue en contexte inclusif. Selon Neumann et Lütje-Klose (2020), l'inclusion implique que l'on renonce à toute idée de diagnostic ou de besoins éducatifs particuliers et que l'on développe une école capable de répondre aux besoins de tous les élèves, indépendamment de leurs caractéristiques personnelles. Cependant, ces auteurs relèvent aussi la complexité de l'accompagnement d'un·e élève en difficulté dans ses apprentissages sans passer par une certaine forme de diagnostic, afin d'affiner les méthodes de soutien. A cela s'ajoute la question du diagnostic permettant l'accès à une mesure d'aide. L'un des « dilemmes de différence » évoqué par Norwich (2009) questionne la nécessité et la manière d'identifier les troubles/les difficultés de l'élève. Cet auteur met en évidence la position délicate dans laquelle peuvent se retrouver les professionnel·le·s de l'éducation, tout comme les élèves concerné·e·s et leurs parents, face aux injonctions parfois contradictoires des contextes dits inclusifs qui veulent éviter la stigmatisation en ayant recours à la décatégorisation, tout en gardant un système d'attribution du soutien passant par la catégorisation des élèves. En Suisse, de nombreuses recherches questionnent la manière dont certaines mesures de soutien sont attribuées, les pratiques des écoles semblant parfois plus influencées par le système en place (besoins et ressources des institutions scolaires) que par les besoins réels des élèves (Bovey, 2022; Luder, 2021). Pour soutenir ou soulager l'établissement scolaire qui peine à prendre en compte la diversité des apprenant·e·s, on passe souvent par l'étiquetage de certain·e·s élèves (Noël, 2019), au risque d'avoir une influence négative sur leur intégration sociale.

2.2 Intégration sociale et bien-être des élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers

En contexte scolaire, il a été prouvé que le sentiment d'intégration sociale est lié aux performances scolaires, aux possibilités d'épanouissement individuel et collectif, ainsi qu'à la motivation (Zurbriggen et Venetz, 2016). Pour le domaine de l'enseignement inclusif, Koster et al. (2009) proposent une définition de l'intégration sociale composée de quatre dimensions : l'amitié, les contacts et interactions, la perception de soi qu'ont les élèves iBEP, ainsi que l'acceptation des élèves iBEP par leurs pairs. De nombreuses études ont investigué l'une ou plusieurs de ces dimensions et ont comparé les situations d'élèves identifié-e-s ou non comme ayant des BEP. Elles ont montré que les élèves iBEP sont moins bien intégré-e-s socialement que leurs pairs ; ils et elles sont moins apprécié-e-s et plus souvent rejeté-e-s (Bless et Mohr, 2007). En outre, la participation sociale des élèves iBEP est moins bonne ; ils et elles ont moins d'ami-e-s et moins d'interactions avec leurs pairs et leurs enseignant-e-s. Enfin, l'intégration sociale des élèves iBEP semble être moins bonne à l'école secondaire qu'à l'école primaire ou enfantine (Frostad et Pijl, 2007).

Le bien-être à l'école est intimement lié aux relations sociales, ainsi qu'aux performances scolaires, dans la mesure où le bien-être de l'enfant lui donne une base cognitive et émotionnelle indispensable pour pouvoir apprendre (Hascher et Edlinger, 2009). Selon ces auteurs, le bien-être à l'école fait référence à la perception cognitive et émotionnelle qu'a l'enfant de son vécu scolaire et il est fait de six composantes : trois positives (représentations positives vis-à-vis de l'école, plaisir à l'école, estime de soi scolaire) et trois négatives (soucis dus à l'école, troubles physiques dus à l'école, problèmes sociaux à l'école). Les recherches dans ce domaine indiquent en général un bien-être relativement élevé chez les élèves, mais qui a tendance à diminuer au fur et à mesure que l'âge des élèves augmente (Goldan et al., 2022; Hascher et Hagenauer, 2011). La revue de littérature de Hascher et Hagenauer (2011) a mis en évidence de nombreux prédicteurs du bien-être scolaire, tant au niveau individuel (personnalité, sentiment d'auto-efficacité, etc.), qu'au niveau de l'enseignement (qualité de l'enseignement, bienveillance de l'enseignant-e, etc.) ou du système scolaire (qualité de l'école, exigences de l'école). Plusieurs études se sont intéressées spécifiquement au bien-être des élèves iBEP (p. ex. Goldan et al., 2022; Guimard et al., 2015), elles ont montré un bien-être moindre chez les élèves iBEP.

2.3 Vécu de parents d'élèves au bénéfice de mesure d'aides en contexte intégratif

Les parents d'enfants iBEP ont ceci en commun qu'ils ont dû, à un moment ou un autre, entendre et accepter que leur enfant a des difficultés, un handicap, en d'autres mots qu'il ou elle ne répond pas aux attentes de l'école ou de la société. Parmi les réactions des parents à cette « annonce du handicap », la littérature scientifique évoque notamment le « deuil de l'enfant idéal » (Ebersold, 2007), la peur du stigmata, ainsi que les inquiétudes quant à l'avenir de l'enfant ou encore leur sentiment d'incompétence face aux besoins « spécialisés » de leur enfant (Favez et Métral, 2002).

Les familles d'enfants iBEP sont confrontées à de nombreux défis dans la vie quotidienne, tels que l'organisation de suivis thérapeutiques, les contacts plus fréquents avec l'école, ou encore la gestion des difficultés d'apprentissage, d'autonomie ou de comportement de leur enfant (Bachinger, 2015). Ces défis sont présents durant tout le développement de l'enfant, avec des pics à certains moments, notamment lors de changements dans la prise en charge scolaire de l'enfant. Des moments charnières sont par exemple les transitions entre les cycles scolaires ou le passage au secondaire II, avec les questions concernant l'orientation professionnelle (Pelgrims, Chlostova Munoz, et al., 2021).

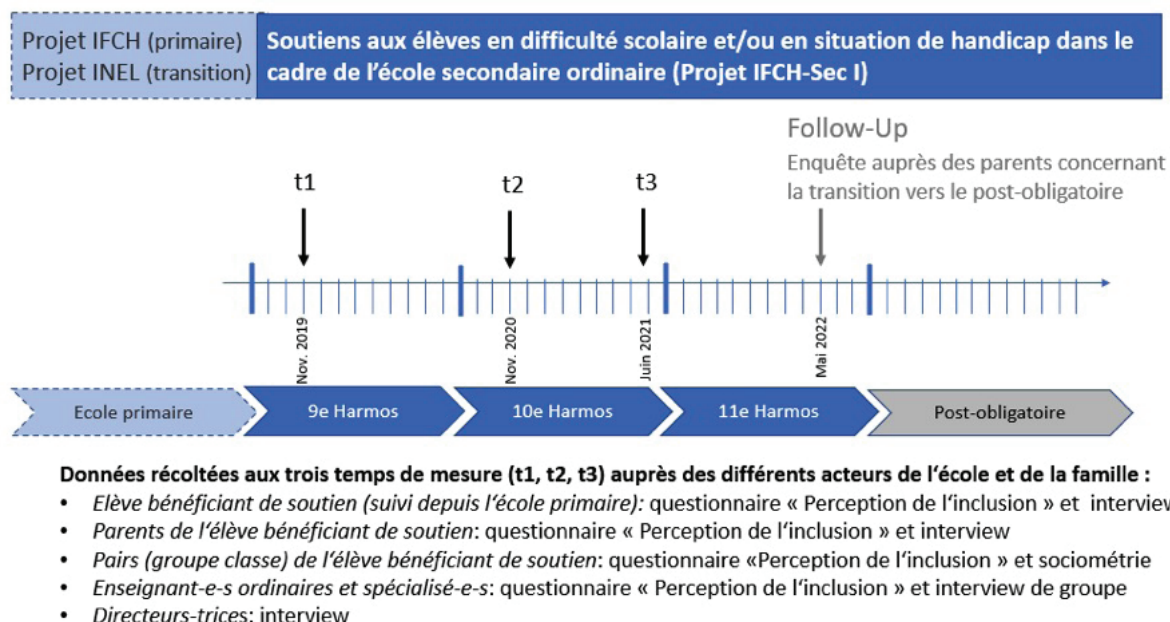
La collaboration école-famille et la participation des parents d'élèves iBEP scolarisés de manière intégrative ont fait l'objet de nombreuses recherches. Ces dernières mettent en évidence un certain nombre de barrières à une réelle participation des parents dans les démarches en lien avec les soutiens apportés à l'enfant (Chatenoud et al., 2016; Emery et al., 2021; Sotirov, 2022). Par ailleurs, des difficultés au niveau de la communication entre les familles et les professionnel-le-s sont relevées (Emery et al., 2021), tout comme des obstacles à l'accès par les parents aux informations nécessaires à une compréhension globale de la situation scolaire de leur enfant (p.ex. possibilités et enjeux en lien avec la prise en charge) (Sarimski, 2001). Pour contrer ces difficultés, de nombreux parents se forment et s'informent pour acquérir les connaissances et compétences qu'ils pensent nécessaires pour pouvoir mieux accompagner leur enfant et pour avoir plus d'influence sur son parcours scolaire (Chatenoud et al., 2016; Emery et al., 2021).

3. Méthodologie

Pour répondre aux questions de recherche mentionnées en introduction, des données issues d'un projet de recherche longitudinal national ayant été mené de 2014 à 2023² sont analysées. Le sous-échantillon pris en compte dans cette publication est constitué des parents de 35 jeunes scolarisé-e-s au CO dans 15 cantons de Suisse romande et alémanique et étant au bénéfice d'une ou plusieurs mesures d'aide en contexte intégratif (telles que présentées au chapitre 2.1). Cette contribution se concentre sur la période allant de 2019 à 2022, qui correspond aux années de CO des jeunes de l'échantillon. Parmi ces 35 jeunes, 23 sont des garçons et 9 étaient scolarisé-e-s en Suisse romande. Les mesures d'aide étaient réparties comme tel : 11 élèves étaient au bénéfice d'une MAO et 11 autres avaient une MAR. De plus, 17 élèves avaient une mesure de CDD. Parmi ces élèves, 13 avaient uniquement une CDD tandis que pour quatre autres élèves, la mesure de CDD était combinée avec une autre mesure d'aide (MAO ou MAR). Enfin, 17 élèves avaient des objectifs individualisés ou des dispenses de branches. Cela correspond à l'ensemble des élèves au bénéfice d'une MAR (n=11) ainsi que quelques autres élèves de l'échantillon. Les élèves étaient au bénéfice de mesures d'aide pour différentes raisons allant de difficultés d'apprentissage ou de comportement, à une déficience intellectuelle, physique ou sensorielle, en passant par divers troubles neurodéveloppementaux tels que les « troubles dys », le trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H).

Figure 1

Design du projet longitudinal IFCH et IFCH-Sec I (www.phzh.ch/ifch-fr)



Les parents ont été interrogés à trois reprises durant les années de CO de leur enfant (la figure 1 donne un aperçu des temps de mesures du projet longitudinal). Ces entretiens semi-directifs (Van der Maren, 2004) portaient sur le point de vue des parents concernant la scolarisation de leur enfant, les mesures de soutien dont bénéficiait leur enfant au CO, ainsi que la collaboration avec l'école. Les entretiens avec les parents ont été transcrits mot à mot (selon Dresing et Pehl, 2015) et ont été analysés en suivant la méthode d'analyse qualitative de contenu structurante selon Kuckartz (2016), à l'aide du programme MaxQDA (VERBI Software, 2022). Les catégories d'analyse étaient dans un premier temps déductives (basées sur la partie théorique de ce travail et sur les questions de recherche), elles ont ensuite été complétées et affinées avec des catégories inductives (Kuckartz, 2016).

² Projet FNS intitulé « Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école primaire et secondaire ordinaire » (<https://phzh.ch/forschung-und-entwicklung/forschungsprojekte/projektbeschreibung/?id=181>), mené conjointement par la Pädagogische Hochschule Zürich et l'Université de Fribourg

4. Résultats

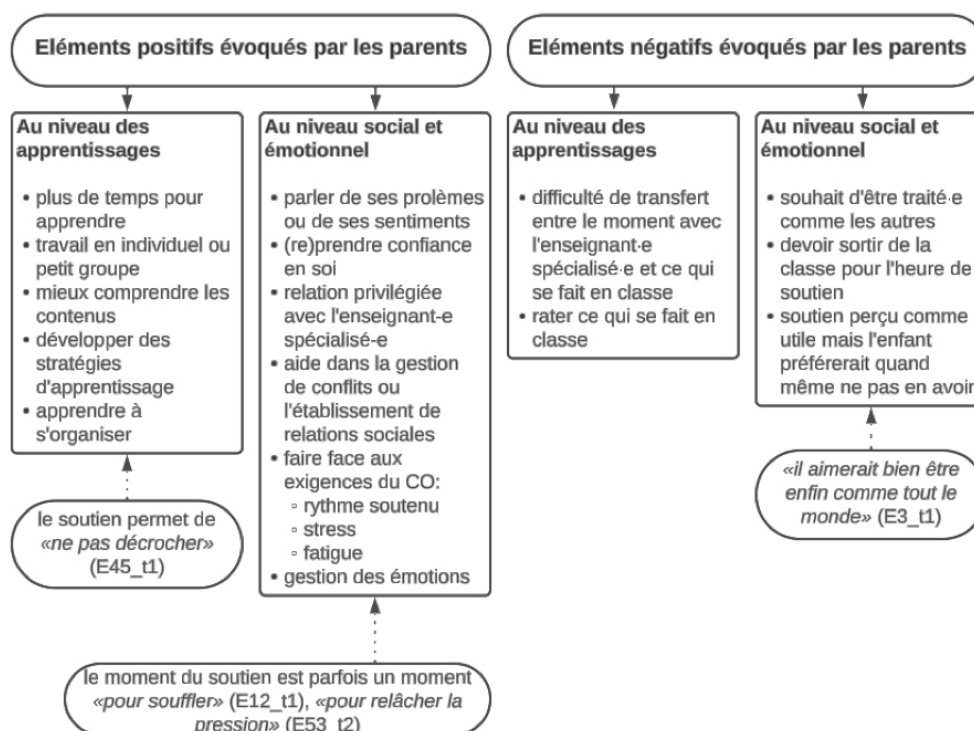
Ci-après, les résultats sont présentés en fonction des trois grandes catégories de mesures d'aide en contexte intégratif présentées plus haut : le soutien intégratif par un-e enseignant-e spécialisé-e (MAO ou MAR), la compensation des désavantages (CDD) et l'individualisation des objectifs. Les résultats communs à ces trois catégories sont présentés ensuite.

4.1 Soutien intégratif dispensé par un-e enseignant-e spécialisé-e (MAO ou MAR)

La figure 2 illustre les éléments positifs et négatifs évoqués par les parents en lien avec le soutien intégratif dont bénéficient leurs enfants. Les éléments entre guillemets sont des extraits de citations tirés des entretiens avec les parents³ et illustrant les propos résumés dans la figure 2.

Figure 2

Avis des parents au sujet du soutien intégratif dont bénéficient leurs enfants



Les parents interrogés ont identifié plusieurs éléments pouvant être des facilitateurs ou obstacles en fonction des situations. Plusieurs facteurs directement liés aux enseignant-e-s ordinaires ou spécialisé-e-s jouent un rôle important dans le bon déroulement des mesures de soutien : le niveau de compétence (perçu par les parents) de l'enseignant-e spécialisé-e, le fait que le personnel enseignant soit orienté vers les forces plutôt que vers les déficits de l'enfant, la qualité de la relation qui se tisse entre l'enfant et l'enseignant-e spécialisé-e, ainsi que la communication entre l'enseignant-e spécialisé-e, les enseignant-e-s ordinaires et les parents.

Concernant le soutien lui-même, son intensité peut être perçue comme un facilitateur ou un obstacle (le nombre d'heures hebdomadaires perçu comme suffisant ou non), tout comme les modalités de sa mise en place (en classe ou hors classe, en individuel ou en groupes, etc.). De plus, le fait que ces modalités puissent varier au fil du temps, en fonction des besoins et des préférences de l'enfant, est un élément très apprécié par la majorité des parents interrogés. Enfin, l'acceptation de la mesure de soutien par le-la jeune est un élément primordial.

³ Les codes entre parenthèse indiquent le numéro de l'enfant (données anonymisées) dont le parent parle et le temps de mesure, par exemple : E3_t2 (enfant n°3 au temps de mesure 2, soit au début de la 2e année de CO)

Selon les parents, l'efficacité du soutien dépend grandement de cette acceptation, qui elle-même est influencée par l'acceptation que le-la jeune a de ses difficultés, par le côté plus ou moins stigmatisant du soutien, ainsi que par les réactions du groupe classe face aux mesures de soutien. Ces réactions et leurs effets potentiels sont illustrés dans cet extrait :

Je peux pas vraiment dire si ça aide... Il y a des jours où ça marche bien et il y a des jours où quelqu'un se moque de lui et après il ne veut plus rien savoir et rien apprendre. (E15_t2)

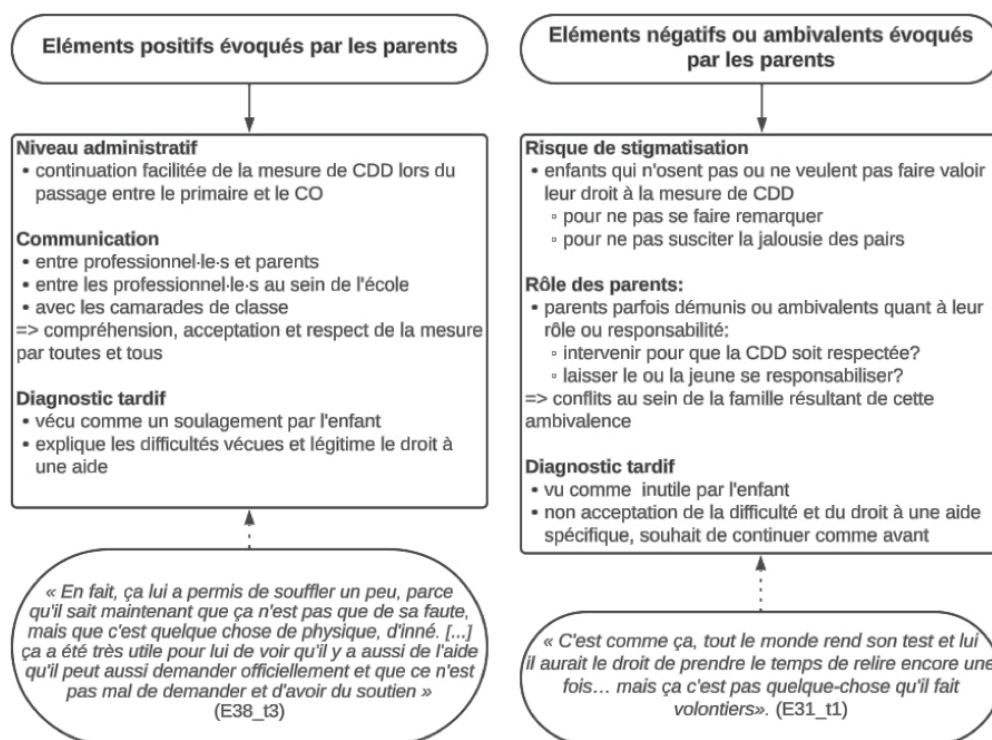
Concernant le potentiel stigmatisant du soutien, une famille mentionne le fonctionnement de l'école comme un facilitateur : cette dernière est organisée avec des classes de base mixtes et des groupes de niveau pour certaines branches. Cette organisation fait que les élèves sont souvent regroupé-e-s de manières différentes, le soutien individuel ou en petit groupe passe alors presque inaperçu (E12_t1).

4.2 Compensation des désavantages

Les éléments positifs ou négatifs mentionnés par les parents au sujet de la compensation des désavantages (CDD) sont illustrés dans la figure 3. Les enjeux concernent principalement le niveau organisationnel, le côté potentiellement stigmatisant de la mesure de CDD ou encore l'arrivée « tardive » d'un diagnostic, menant à la mise en place d'une mesure de CDD durant les années de CO.

Figure 3

Avis des parents au sujet des mesures de compensation des désavantages dont bénéficient leurs enfants



Parmi les facilitateurs et obstacles évoqués par les parents interrogés, la compréhension du concept de CDD par le personnel enseignant et la direction de l'école semble être un facteur clé pour de nombreux parents. Huit familles racontent avoir dû se battre et expliquer ce qu'est la CDD pour qu'elle soit effectivement mise en place par tout le personnel enseignant. Deuxièmement, plusieurs parents mentionnent le fonctionnement de l'école secondaire comme un potentiel obstacle, en comparaison avec le primaire. Le nombre élevé d'enseignant-e-s intervenant auprès de chaque classe implique « qu'il y a plus de personnes à informer ou à convaincre » (E3_t2) et qu'il y a besoin d'une bonne communication au sein de l'établissement. De plus, six familles questionnent la faisabilité de la CDD au CO, notamment lorsqu'il s'agit de laisser plus de temps à l'enfant pour une évaluation. En effet, le programme hebdomadaire étant serré et les élèves devant changer de classe entre les cours, il n'est souvent pas possible d'avoir un tiers-temps supplémentaire pour finir une évaluation, ce qui provoque de la frustration chez les élèves concerné-e-s et une certaine impuissance chez les parents. Enfin, un autre élément

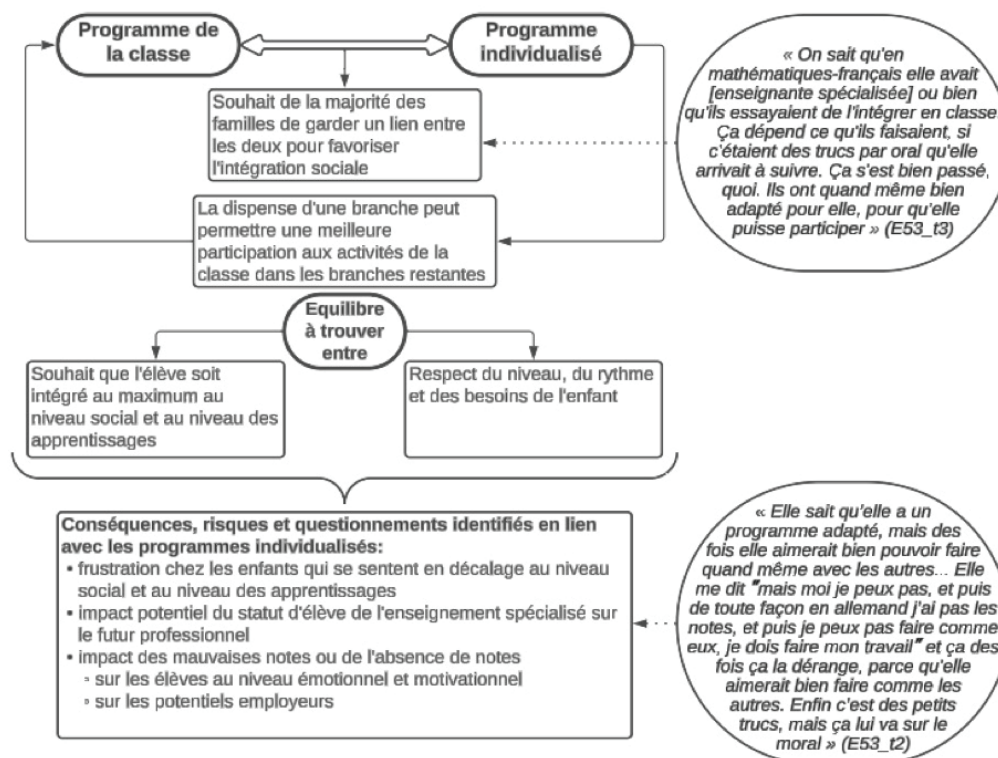
pouvant être tantôt facilitateur ou obstacle est l'engagement des enseignant-e-s ordinaires et/ou spécialisé-e-s dans l'utilisation de moyens auxiliaires tels que l'ordinateur. Lorsque l'enseignant-e est motivé-e et intéressé-e, cela peut motiver l'enfant et rendre l'utilisation d'un ordinateur porteuse de sens, mais il suffit parfois d'un changement d'enseignant-e et l'ordinateur est complètement délaissé. La responsabilité d'une utilisation pertinente de l'ordinateur repose alors sur les parents et l'élève, qui ne se sentent pas toujours compétents en la matière.

4.3 Objectifs individualisés et dispenses

Les préoccupations des parents concernant l'individualisation des objectifs et les dispenses de branches ou de notes concernent d'une part le maintien du lien entre le programme individualisé et le programme de la classe, et d'autre part les enjeux autour du statut d'« élève de l'enseignement spécialisé » et des notes dans le bulletin scolaire.

Figure 4

Avis des parents concernant l'individualisation des objectifs et les dispenses de branches ou de notes



La figure 4 met en évidence une certaine tension autour de ces questions. Alors qu'une majorité des familles d'élèves au bénéfice d'une MAR (et donc d'un programme individualisé) souhaite le maintien d'un lien important entre le programme individuel de l'élève et le programme de la classe afin de favoriser l'intégration sociale des élèves, quelques-unes mettent l'accent sur l'importance du respect du niveau, du rythme et des besoins de l'élève et s'inquiètent de la pression qui pèse sur leurs enfants (E39_t2, E47_t3, E53_t2, E58_t2). De nombreuses familles évoquent le fait que des dispenses de certaines matières (souvent une langue étrangère) permettent à l'enfant de travailler en individuel avec son enseignant-e spécialisé-e et/ou de bénéficier d'une mesure thérapeutique, sans que l'élève ne manque des leçons dans les matières auxquelles il participe avec la classe. Grâce à ce type d'organisation, le soutien en individuel est également plus discret.

En ce qui concerne les risques perçus par les parents au sujet de l'individualisation des objectifs et des dispenses, un enjeu de taille semble être l'impact potentiel du statut d'« élève de l'enseignement spécialisé » (avec des objectifs individualisés et/ou des dispenses) sur le parcours actuel et futur de l'enfant. Dans le cas de sept élèves, des tentatives ont eu lieu pour que l'enfant passe d'un statut à l'autre, afin d'avoir une mesure qui ne serait « pas visible dans le bulletin scolaire » (E9_t1). Dans ces cas-là, les jeunes voient les avantages à court

terme au niveau social, ils veulent « *enfin être comme les autres* » (E3_t3), « *avoir le droit d'être nul* » (E17_t2). Quant aux parents, ils justifient leurs démarches par leur crainte de l'impact d'un programme individualisé sur la recherche d'une place d'apprentissage :

J'ai demandé, parce que nous on a aucune idée, et en effet ils m'ont confirmé qu'elle pourrait avoir plus de peine à trouver une place d'apprentissage. Mais ma question c'est « est-ce mieux de la noter en maths, et qu'elle ait des 2, et qu'elle affiche cela sur son bulletin, et qu'elle n'ait pas de certificat de fin d'école, ou que les maths n'apparaissent plus » mais... en fait du coup il y a toute une discussion à avoir à ce sujet, mais je ne suis pas sûre que le fait de ne pas la noter en maths soit une bonne idée. (E47_t1)

Comme l'illustre cet extrait d'entretien, la question des notes est également un sujet important pour les parents interrogés, tant concernant l'effet des mauvaises notes (ou de l'absence d'évaluation) auprès d'un potentiel futur employeur, que leur effet parfois négatif sur l'élève et sa motivation (E20_t1).

4.4 Éléments communs à toutes les mesures d'aide en contexte intégratif

Parmi les éléments pouvant représenter autant des facilitateurs que des obstacles, les parents mentionnent la transition entre l'école primaire et secondaire comme un moment clé. Lorsque des mesures d'aide étaient présentes au primaire, que les informations ont bien été transmises et que ces mesures peuvent continuer au CO avec un effort administratif raisonnable, alors parents et enfants sont en général satisfaits. Par ailleurs, le fait pour les parents et le-la jeune de pouvoir donner leur avis et participer aux décisions concernant les mesures d'aide est également identifié comme un facilitateur important par les parents, cela semble avoir une influence sur l'engagement de l'élève dans ses apprentissages et sur la satisfaction des parents. Un autre élément rencontré dans les récits des parents autour de ces mesures d'aide est le fait qu'elles « vont et viennent ». En effet, près de la moitié des élèves de l'échantillon a vécu des changements en lien avec l'une ou l'autre de ces mesures. Certains sont passés d'une MAO à une MAR ou vice versa. D'autres se sont vu accorder une mesure de CDD : à la place d'un programme individualisé, à la suite d'un nouveau diagnostic ou encore au terme d'un long combat mené par leurs parents. Pour une dizaine d'enfants, l'une ou l'autre mesure a été supprimée, soit parce que l'enfant n'en avait plus besoin ou la rejetait massivement, ou alors parce que les ressources de l'école n'étaient plus suffisantes. Enfin, dans quatre situations, les mesures ont été enlevées en début de CO puis réintroduites car cela « n'allait pas sans », avec pour conséquences des vagues d'espoir puis de déception chez les élèves :

Et maintenant, ces dernières semaines, elle a de nouveau de très mauvaises notes et elle n'a pas atteint son objectif. Du coup on a eu un nouvel entretien avec l'école. Et on a décidé qu'elle recommencerait à travailler avec des objectifs individuels dans toutes les matières. Et son objectif était en fait d'être au niveau G [le plus élémentaire] avec les autres élèves, sans soutien. Tout ça la rend très triste maintenant. (E20_t1)

Un dernier élément commun à toutes ces mesures d'aide est le fait que certain-e-s élèves souhaitent s'en défaire pour ne plus avoir de traitement spécial, pour passer inaperçu-e-s, être et faire comme les autres.

5. Discussion

Les parents ont évoqué de nombreux facilitateurs ou obstacles pour eux ou leurs enfants dans la mise en œuvre des mesures d'aide. Les effets perçus de ces mesures d'aide sur le bien-être et l'intégration sociale de leurs enfants ont également été mis en évidence. Ci-après, la discussion des résultats est structurée en fonction des questions de recherche annoncées en introduction.

5.1 Facilitateurs et obstacles perçus en lien avec les mesures d'aide en contexte intégratif

Au niveau interpersonnel, la relation entre l'enseignant-e chargé-e du soutien et l'élève semble jouer un rôle important, tout comme les relations avec les pairs, qui sont souvent influencées par la compréhension et l'acceptation qu'ils et elles ont du handicap et des mesures d'aide. Enfin, l'engagement du corps enseignant et la qualité de la collaboration école-famille sont également évoqués comme des facilitateurs importants. Ces résultats font échos notamment aux travaux de Pastore (2023) concernant les relations enseignant-e-s-élèves, de Bélanger (2015) concernant les relations avec les pairs et de Paccaud et al. (2021) ou Luder et al. (2020) concernant la collaboration école-famille.

Au niveau organisationnel, les parents ont évoqué les démarches administratives autour des mesures d'aide comme un élément crucial, tout comme la transmission d'informations au sein du corps enseignant. Ils insistent

également sur l'intensité et les modalités du soutien, qui devraient si possible être flexibles dans le but de répondre au mieux aux besoins des élèves, ces derniers variant au fil du temps. Enfin, ils mentionnent le fonctionnement de l'école secondaire comme un défi de taille pour les mesures d'aide intégratives (faisabilité de la CDD et de l'individualisation des objectifs), mais aussi parfois comme une chance, lorsque les formes d'enseignement et de regroupement permettent au soutien d'être moins stigmatisant. Certains de ces éléments viennent confirmer les défis relevés par Altmeyer (2020) au sujet de l'intégration scolaire à l'école secondaire et d'autres appellent à des pratiques innovantes qui seront abordées dans la conclusion. Enfin, l'importance du soin apporté à la transition entre l'école primaire et l'école secondaire a été mise en évidence dans une autre publication issue de la présente recherche longitudinale (Paccaud, et al., 2023).

Pour conclure, l'instabilité des mesures d'aide vécue par un grand nombre d'élèves de cet échantillon est à l'image de ce que la recherche a montré au sujet des parcours scolaires d'élèves iBEP : ces derniers-ères sont particulièrement à risque de vivre des transitions non prévisibles (que Jacques (2015) appelle « transitions aléas ») faites de redoublement, d'allers-retours entre l'enseignement ordinaire et spécialisé, de placements dans divers dispositifs alternatifs ou d'exclusion (Bovey, 2022; Pelgrims, Chlostova Munoz, et al., 2021). Par ailleurs, les élèves iBEP vivant des transitions prévisibles (« transitions paliers » selon Jacques (2015)) ont plus de chances d'expérimenter des difficultés telles que le stress, la non prise en compte des besoins particuliers et/ou des mesures d'aides de l'élève, ou la stigmatisation lors de ces transitions (Weber-Liel, 2021). Les fluctuations et disparités intercantionales en termes d'attribution de mesures d'aides en contexte intégratif ont récemment été documentées pour le contexte suisse (Sahli Lozano et al., 2023).

5.2 Intégration sociale, bien-être scolaire et mesures d'aide en contexte intégratif

Les possibilités d'épanouissement personnel et académique des élèves sont influencées par leur niveau d'intégration sociale et leur niveau de bien-être, qui eux-mêmes sont intimement liés l'un à l'autre (Koster et al., 2009). En donnant leur avis concernant les mesures d'aide dont bénéficiaient leurs enfants, les parents interrogés ont, en filigrane, fait des liens entre ces mesures et le vécu social, émotionnel et physique de leurs enfants.

Sur le plan social, les modalités et la flexibilité des mesures d'aide semblent jouer un rôle important, tantôt pour permettre à l'enfant de rester intégré-e en classe, tantôt pour lui offrir un moment en individuel pour souffler ou débriefer. Toutefois, ces mesures (MAO/MAR, CDD ou individualisation) sont parfois vécues comme stigmatisantes ; elles marquent la différence, peuvent éveiller des moqueries ou de la jalousie de la part des pairs, et limiter les possibilités de participation en classe. Ces résultats rappellent ceux obtenus par Sahli Lozano, Schnell et al. (2020), principalement au sujet des objectifs individualisés.

Sur les plans émotionnel et physique, certains parents ont évoqué du stress, de la fatigue et parfois des symptômes dépressifs chez leurs enfants, liés aux exigences soutenues de l'école et à l'effort supplémentaire fourni par ces élèves. Par ailleurs, de la frustration et de la tristesse sont observées chez certain-e-s jeunes, qui souffrent du décalage qu'ils et elles ressentent vis-à-vis de leurs pairs. A ce sujet, les parents évoquent la CDD et/ou une individualisation des objectifs comme offrant parfois un certain soulagement à l'enfant, ce que Hascher (2017) ainsi que Sahli Lozano, Schnell et al. (2020) ont également pu mettre en évidence dans leurs recherches : un faible sentiment de pression liée aux performances est corrélé à une estime de soi scolaire positive et à l'absence de soucis liés à l'école, voire de troubles physiques.

Concernant la perception et l'estime de soi, des parents évoquent le soutien (MAO/MAR) et la relation entre l'élève et l'enseignant-e spécialisé-e comme des facteurs de protection, tant au niveau des échanges informels ayant lieu durant ces moments, qu'au niveau des stratégies d'apprentissage que peuvent développer les élèves, ce qui leur donne des occasions d'expérimenter des réussites et d'en être fiers. Néanmoins, les enjeux autour du statut de l'élève (« élève de l'enseignement spécialisé ») sont également relevés comme ayant une influence négative sur l'estime de soi des élèves et leur plaisir à aller à l'école. Cela peut être mis en parallèle avec les résultats de Goldan et al. (2022) qui montrent qu'à profil cognitif égal, le fait d'avoir un statut d'élève « iBEP » a une influence négative sur le niveau de bien-être de l'élève.

5.3 Limites et perspectives

La taille et la diversité de l'échantillon de cette recherche ont rendu complexes le traitement et l'analyse des données. Les résultats sont à interpréter en tenant compte des différences contextuelles et culturelles entre les systèmes scolaires des différents cantons et régions linguistiques de la Suisse (voir à ce sujet Sahli Lozano et al., 2023). Par ailleurs, le lectorat de cet article pourrait regretter de ne pas avoir l'avis des enfants concerné-e-s par les mesures d'aides dont il est question ici, surtout à l'âge du CO. Les entretiens menés avec les élèves ont déjà

été traités et leur vécu a déjà été illustré dans un autre travail issu de cette recherche longitudinale, celui de Pastore (2023), qui a investigué l'influence de la relation entre les élèves iBEP et leur enseignant-e titulaire de classe sur l'intégration de ces élèves. De plus, la littérature scientifique sur le sujet ayant montré l'importance de l'implication et de l'avis des parents sur le parcours scolaire des élèves, une mise en valeur de leur opinion semblait ici pertinente. Elle apporte un autre regard que celui des professionnel-le-s (le plus souvent investigué) et offre des pistes importantes pour faire évoluer les pratiques et renforcer la collaboration école-famille au CO. Enfin, une prochaine étape de cette recherche sera de croiser les propos et les opinions des élèves, de leurs parents et de leurs enseignant-e-s. Cela pourra être fait avec des données qualitatives et quantitatives, notamment à l'aide des données récoltées avec le « Perception of Inclusion Questionnaire » (<https://piqinfo.ch/>) qui permet de comparer les avis des élèves, des parents et des enseignant-e-s sur la situation et le vécu scolaires de l'enfant.

6. Conclusion

Ces données mettent en évidence le vécu complexe des parents d'élèves au bénéfice de mesures d'aide en contexte intégratif. Les besoins, difficultés et inquiétudes des familles mettent en lumière de nombreuses questions, elles concernent tantôt les enfants, leurs parents, leurs enseignant-e-s ou l'institution scolaire. Ces questions reflètent les défis et risques de l'intégration scolaire évoqués dans la littérature (Bless, 2021 ; Bovey, 2022), mais sont ici aussi teintées des spécificités de la phase particulière qu'est l'adolescence : Comment apporter du soutien à l'élève sans le-la stigmatiser ? Faut-il se battre pour obtenir des mesures d'aide ou essayer de se défaire de ces mesures pour faciliter l'insertion professionnelle ? Jusqu'où peut-on individualiser les objectifs d'apprentissage tout en garantissant une participation au sein de la classe ? Dans quelle mesure doit-on pousser les élèves à faire comme les autres et combien doit-on les protéger de la pression en adaptant leur programme ? Jusqu'où les parents doivent-ils se mêler de la scolarité de leur enfant et à partir de quand les jeunes sont-ils et sont-elles responsables de leur parcours scolaire et de leurs mesures d'aide ? Quelle place les adultes donnent-ils aux jeunes dans les décisions prises concernant leur scolarité ? Comment s'assurer du bien-être et de l'intégration sociale des élèves iBEP au CO ?

Les résultats de cette recherche, tout comme les questions et tensions identifiées, mettent en évidence un besoin de flexibilité et de créativité dans la mise en oeuvre des mesures d'aide, tout particulièrement à l'école secondaire. Le côté stigmatisant des mesures d'aide, les démarches administratives parfois pesantes pour les familles ainsi que les changements fréquents de statut des élèves viennent ici questionner l'attribution encore souvent individualisée des mesures d'aide, ce qu'ont déjà remis en question d'autres recherches en Suisse (p.ex. Bovey, 2022; Sotirov, 2022). Concernant le besoin de souplesse et de créativité, la conception universelle de l'apprentissage (combinée à une attribution forfaitaire plutôt qu'individuelle des mesures d'aide) pourrait être une piste intéressante, dans la mesure où elle vise à « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage particulièrement flexibles et offrant une variété de possibilités afin d'assurer à tous les élèves l'accès aux apprentissages et de réduire les obstacles potentiels à l'apprentissage » (L. Bergeron, 2015, p. 380). De plus, d'autres propositions concrètes existent pour faire évoluer les pratiques pédagogiques, spécialement à l'école secondaire (p.ex. G. Bergeron, 2015), sans oublier l'importance de travailler sur la collaboration interprofessionnelle et sur les relations au sein de la classe, tant entre les élèves qu'entre enseignant-e-s et élèves (Altmeyer, 2020). Enfin, la formation du corps enseignant est aussi un enjeu central, dans la mesure où une évolution des pratiques et des représentations est nécessaire au développement d'une école plus inclusive (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012). Pour conclure sur une note positive, rappelons que plusieurs familles de cet échantillon évoquent des écoles mettant déjà en oeuvre des pratiques flexibles et innovantes pour répondre aux besoins des élèves.

Bibliographie

- Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (RS 411.35 ; état le 1^{er} avril 2009).
- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2012). *Profil des enseignants inclusifs*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-FR.pdf
- Altmeyer, S. (2020). Wirksame Förderteams in integrativen Regelklassen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(4). <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/866>
- Bachinger, M. (2015). *Elternarbeit bei ADHS. Psychosoziale Belastungen bei ADHS und mögliche Unterstützungen durch die Sozialarbeit*. Disserta.

- Bélangier, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (p. 133-155). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. (2015). Le développement des pratiques inclusives au secondaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant* (p. 421-452). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L. (2015). La planification de l'enseignement a priori en fonction de la diversité des élèves. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant* (p. 375-397). Presses de l'Université du Québec.
- Bless, G. (2021). Les effets de l'intégration scolaire : Esquisse d'une carte du savoir. Dans G. Pelgrims, T. Assude, et J.-M. Perez (dir.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (p. 21-39). SZH/CSPS.
- Bless, G., et Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. Dans J. Walter et F. Wember (dir.), *Sonderpädagogik des Lernens* (p. 375-383). Hogrefe.
- Bouchard, J.-M., et Kalubi, J.-C. (2003). Les difficultés de communication entre intervenants et parents d'enfants vivant avec des incapacités. *Éducation et francophonie*, 31(1), 108-129. <https://doi.org/10.7202/1079520ar>
- Bovey, L. (2022). *Aux marges de l'école inclusive Une étude ethnographique des reconfigurations du rôle des enseignantes spécialisées et des carrières d'élèves dans les dispositifs de l'enseignement spécialisé vaudois*. Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:163152>
- Chatenoud, C., Beauregard, F., Trépanier, N., et Flanagan, T. (2016). Le point de vue des parents sur l'inclusion et l'intégration scolaires de leur enfant qui présente un trouble du développement. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 87-102). De Boeck Supérieur.
- Dresing, T., et Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription et Analyse : Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Eigenverlag. <https://d-nb.info/1077320221/34>
- Ebersold, S. (2007). *Parents, professionnels face au dévoilement du handicap : Dires et regards*. Érès.
- Emery, R., Bacqué, V., et Pelgrims, G. (2021). La collaboration parents-professionnels en contextes scolaires dits inclusifs au prisme des expériences parentales : Des difficultés rencontrées aux possibilités d'action: *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 105-121. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0105>
- Favez, N., et Métal, E. (2002). Le partenariat entre parents et professionnels dans l'évaluation du développement de l'enfant porteur de déficience. *Pédagogie Spécialisée*, 4.
- Frostd, P., et Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Glockengiesser, I. (2014). Abgrenzung zwischen «Nachteilsausgleich» und «Notenschutz» auf der obligatorischen Bildungsstufe – eine Beurteilung aus rechtlicher Sicht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20(5), 17-23.
- Goldan, J., Nusser, L., et Gebel, M. (2022). School-related Subjective Well-being of Children with and without Special Educational Needs in Inclusive Classrooms. *Child Indicators Research*, 15(4), 1313-1337. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8>
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, I., Gaudonville, T., et Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège : Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et formations*, 88-89, 163-184. <https://shs.hal.science/halshs-01562198>
- Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, et B. Streese (Éds.), *Inklusion : Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (p. 69-79). Waxmann.
- Hascher, T., et Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule—Ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 105-122. <https://boris.unibe.ch/id/eprint/52327>
- Hascher, T., et Hagenauer, G. (2011). Das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. In A. Ittel, H. Merckens, et L. Stecher (Éds.), *Jahrbuch Jugendforschung* (p. 15-45). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jacques, M.-H. (2015). Introduction. Dans M.-H. Jacques (dir.), *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours* (p. 7-35). Presses Universitaires de Rennes.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., et van Houten, E. (2009). Being part of the peer group : A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Kronenberg, B. (2021). *Pédagogie spécialisée en Suisse : Rapport mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) dans le cadre du Monitoring de l'éducation*. SEFRI et CDIP. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/services/publications/base-de-donnees-des-publications/pedagogie-specialisee.html>
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3^e éd.). Beltz Juventa.
- Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz* [Université de Fribourg]. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/forschung/forschungszentren/iugids/ifch/habil_integral_printversion.pdf
- Luder, R., Kunz, A., Pastore, G., et Paccaud, A. (2020). Beteiligung der Eltern an der Inklusion und ihre Sichtweise auf die integrative Förderung ihrer Kinder. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89(4), 278-290. <https://doi.org/10.2378/vhn2020.art37d>
- Meier-Popa, O., et Ayer, G. (2021). *La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive*. SZH/CSPS.
- Neumann, P., et Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen - zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. Dans C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, et P. Stanat (dir.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schuleinstufserhebungen* (p. 3-28). Springer.
- Noël, I. (2019). Signaler un élève pour répondre à ses besoins éducatifs particuliers ou soulager le système? *McGill Journal of Education*, 54(2), 226-244. <https://doi.org/10.7202/1065656ar>

- Norwich, B. (2009). Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability : International perspectives. *British Educational Research Journal*, 35(3), 447-467. <https://doi.org/10.1080/01411920802044446>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., et Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent's View. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.646878>
- Paccaud, A., Kunz, A., Pastore, G., et Luder, R. (2023). Transition entre l'école primaire et secondaire pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 13(03), 43-49. <https://doi.org/10.57161/r2023-03-08>
- Pastore, G. (2023). *Beziehungsqualität und Integration. Die Rolle der Lehrperson-Lernende-Beziehung für die Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischen Bedürfnissen in inklusiven Schulen auf der Sekundarstufe I in der Schweiz*. Universität Freiburg. <https://doi.org/10.51363/unifr.lth.2023.020>
- Pelgrims, G., Assude, T., et Perez, J.-M. (2021). Introduction - Questions de transitions et transformations sur les chemins vers l'éducation inclusive. Dans G. Pelgrims, T. Assude, et J.-M. Perez (dir.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (p. 9-20). SZH/CSPS
- Pelgrims, G., Chlostova Munoz, M., et Fera, X. (2021). Sentiment d'appartenance d'élèves d'écoles spécialisées en transition vers l'école ordinaire : Rôle des conditions d'accueil et du sens conféré au projet d'intégration. Dans G. Pelgrims, T. Assude, et J.-M. Perez (dir.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (p. 275-295). SZH/CSPS
- Sahli Lozano, C., Brandenburg, K., et Ganz, A. S. (2020). Vergabe und Umsetzung des Nachteilsausgleichs auf Sekundarstufe I. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung*, 42(3), 693-706. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.13>
- Sahli Lozano, C., Cramer, S., et Gosteli, D. A. (2021). *Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa)*. SZH/CSPS.
- Sahli Lozano, C., Schnell, J., et Brandenburg, K. (2020). Chancen und Risiken integrativer schulischer Massnahmen aus der Perspektive von Schweizer Schulleitenden der Oberstufe. Ergebnisse einer Befragung zu den Massnahmen Nachteilsausgleich und reduzierte individuelle Lernziele. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/563/427>
- Sahli Lozano, C., Setz, F., Wüthrich, S., et Wicki, M. (2023). Integrative Förderung für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf- Inter- und intrakantonale Heterogenität bezüglich Zielgruppe und Umsetzung. *Swiss Journal of Educational Research*, 45(3), 320-334. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.3.8>
- Sarimski, K. (2001). *Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung*. Hogrefe.
- Schnyder, S., et Jost, M. (2013). Der Nachteilsausgleich : Ein Schritt in Richtung inklusiver Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19(9), 5-12.
- Schwab, S., Rossmann, P., Tanzer, N., Hagn, J., Oitzinger, S., Thurner, V., et Wimberger, T. (2015). Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf : Integrations- und Regelklassen im Vergleich. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43(4), 265-274. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000363>
- Sotirov, A. (2022). *Dans l'arène du partenariat – Enquête au sein des réseaux préscolaires lors de la transition vers la scolarité obligatoire d'enfants identifié-e-s comme ayant des besoins éducatifs particuliers*. Université de Fribourg. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/5990>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Université.
- VERBI Software. (2022). *MAXQDA 2022* [Logiciel]. VERBI Software. <https://www.maxqda.com>
- Weber-Liel, D. (2021). Bildungsübergänge für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. *Journal für Schulentwicklung*, 21, 21-32.
- Zurbriggen, C., et Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 98-112. <https://hdl.handle.net/10993/44234>

Mots-clés : Intégration scolaire ; cycle d'orientation (CO) ; besoins éducatifs particuliers ; intégration sociale ; bien-être scolaire

Integriert auf der Sekundarstufe I? Herausforderungen, Förderfaktoren und Barrieren aus Sicht der Eltern von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Zusammenfassung

Die schulische Integration auf der Oberstufe stellt zahlreiche Herausforderungen dar, sowohl für die Fachkräfte als auch für die Familien. Dieser Artikel befasst sich mit der Schullaufbahn von 35 Jugendlichen mit besonderen Bildungsbedürfnissen, die in 15 Schweizer Kantonen die Oberstufe besuchen. Die Eltern dieser Jugendlichen haben ihre Meinung zu den integrativen Massnahmen geäußert, die ihre Kinder erhalten. Eine qualitative Inhaltsanalyse beleuchtete die von den Eltern identifizierten Förderfaktoren und Barrieren im Zusammenhang mit diesen Massnahmen sowie die wahrgenommenen Auswirkungen dieser Maßnahmen auf das Lernen, die soziale Integration und das Wohlbefinden ihrer Kinder. Die Ergebnisse sprechen für den Einsatz flexiblerer und weniger stigmatisierender Formen der Unterstützung.

Schlagworte: Integrative Förderung; Oberstufe ; sonderpädagogischer Förderbedarf ; soziale Integration ; schulisches Wohlbefinden

Integrata o integrato nell'insegnamento del secondario I? Sfide, facilitatori e ostacoli dal punto di vista dei genitori di adolescenti con bisogni educativi particolari

Riassunto

L'integrazione scolastica a livello secondario I presenta numerose sfide, sia per i professionisti che per le famiglie interessate. Questo articolo analizza il percorso scolastico di 35 adolescenti con bisogni educativi particolari che frequentano il secondario I in 15 cantoni svizzeri. I genitori di queste ragazzi e questi ragazzi hanno espresso la loro opinione sulle misure di sostegno ricevute dai loro figli. Un'analisi qualitativa del contenuto ha evidenziato i facilitatori e gli ostacoli identificati dai genitori in relazione a queste misure, nonché l'impatto percepito di queste misure sull'apprendimento, l'integrazione sociale e il benessere dei loro figli e delle loro figlie. I risultati suggeriscono l'uso di forme di sostegno più flessibili e meno stigmatizzanti.

Parole chiave: Integrazione scolastica; secondario I; bisogni educativi particolari; integrazione sociale; benessere a scuola

Integrated during middle school? Challenges, facilitators and obstacles from the perspective of parents of young people identified as having special educational needs

Summary

School inclusion at middle school level presents many challenges, both for professionals and for families. This article looks at the school careers of 35 young people identified as having special educational needs attending upper secondary school in 15 Swiss cantons. The parents of these young people have expressed their opinions on the integrative support their children receive. A qualitative content analysis highlighted the facilitators and barriers identified by parents in relation to this support, as well as the perceived impact of this support on their children's learning, social integration, and well-being. The results argue for the use of more flexible and less stigmatizing forms of support.

Keywords: Scholastic integration; middle school; special educational needs; social integration; school well-being

Ariane Paccaud est professeure HEP assistante, Dr. Phil. Ses domaines de recherche incluent l'intégration, l'inclusion, la collaboration école-famille, la pédagogie spécialisée et l'accès au curriculum.
Haute École pédagogique Fribourg, Rue de Morat 36, CH-1700 Fribourg
E-mail : ariane.paccaud@edufr.ch

Giuliana Pastore est collaboratrice scientifique, Dr. Phil. Ses domaines de recherche incluent l'intégration, l'inclusion, la collaboration école-famille et les relation enseignants-élèves.
Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich
E-mail : giuliana.pastore@phzh.ch

André Kunz est Professeur HEP en pédagogie spécialisée, Dr. Phil. Ses domaines de recherche incluent l'intégration, l'inclusion, la collaboration école-famille, la collaboration interprofessionnelle, la planification du soutien et les troubles du comportement.
Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich
E-mail : andre.kunz@phzh.ch

Reto Luder est Professeur HEP en pédagogie spécialisée, Prof., Dr. Phil. Ses domaines de recherche incluent l'intégration, l'inclusion, la pédagogie spécialisée, les troubles du comportement et le diagnostic.
Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich
E-mail: reto.luder@phzh.ch