

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES·SO en travail social

Haute École de Travail Social – HES·SO//Valais - Wallis

L'intégration sociale et scolaire des enfants souffrants de troubles dysphasiques

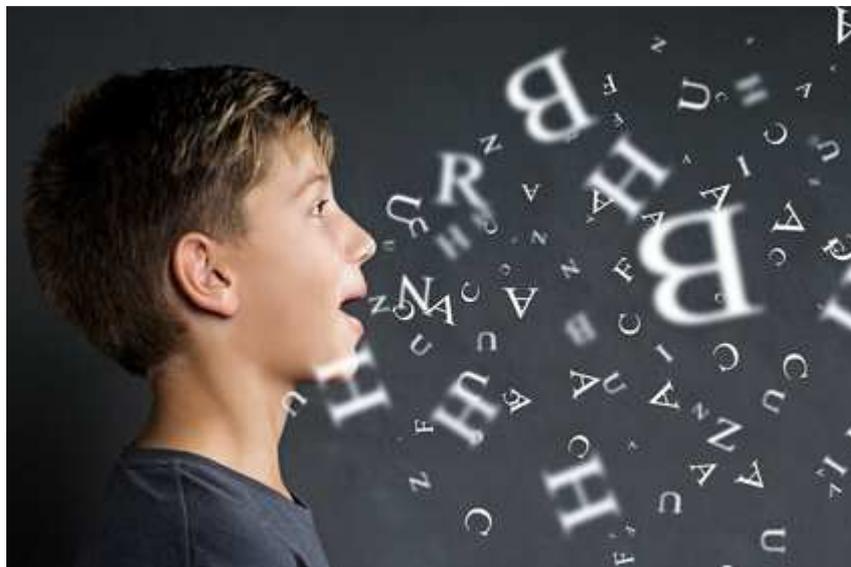


Figure 1 <http://www.nannysecours.com/>

Réalisé par: D'Andrea Samanta

Promotion: TS ES BAC13

Sous la direction de: BOULÉ Christophe

Chippis, le 24 février 2017

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée durant la réalisation de mon Travail de Bachelor:

- Monsieur Christoph Boulé, pour son accompagnement et ses conseils qui m'ont permis d'aller au bout de ce travail.
- Mes parents, pour leur soutien tout au long de cette recherche.
- Ma cousine Jessica et mon ami Fernando qui ont relu et corrigé mon document.
- Mes collègues de travail pour leurs encouragements durant les moments difficiles.
- Toutes les personnes qui ont accepté de témoigner, car sans elles ce travail n'aurait pas pu exister.

AVERTISSEMENT

Le présent travail est rédigé au masculin afin de faciliter la lecture.

Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteurs, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études.

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur.

Samanta D'Andrea

Résumé

Mots-Clés:

Dysphasie – enfants – participation sociale – stigmatisation – isolement -intégration sociale et scolaire

Ce travail traite de l'intégration d'enfants qui présentent des troubles dysphasiques et qui sont parfois stigmatisés et mal intégrés à cause de leur différence. J'ai choisi d'étudier cette phase de la vie car c'est souvent durant cette période que les diagnostics sont posés.

Le cadre théorique présente :

- Des généralités liées à la dysphasie
- Des explications sur l'intégration scolaire
- Les conséquences d'un tel trouble

J'ai interrogé deux populations différentes : des enfants et des enseignants. J'ai utilisé la méthode qualitative afin de privilégier la qualité de mes entretiens. J'ai mené six entretiens. Ces entretiens m'ont permis de faire un lien entre la théorie et la réalité.

Je me suis intéressée à la question de la participation sociale pour laquelle j'ai pu bénéficier du regard de deux publics différents grâce aux personnes qui ont accepté de participer à ma recherche.

Cette thématique m'a permis de constater certaines différences entre mes lectures et les propos recueillis lors de mes investigations que j'ai pu ensuite développer dans mon analyse.

Tout au long de ma recherche, je me suis questionnée sur ce qui peut faciliter la participation sociale des enfants dans le milieu scolaire. Par exemple est-ce qu'une bonne préparation de l'arrivée des enfants favorise leur participation sociale au sein de la classe ?

Ce travail m'a permis d'identifier les situations dans lesquelles l'enfant participe dans son environnement scolaire. Il m'a également permis de déterminer les facteurs qui lui permettent d'être intégré d'avantage dans son environnement scolaire.

Le résultat des analyses de mes entretiens tendent à dire que les enfants dysphasiques qui sont placés dans des institutions spécialisés ont une bonne intégration sociale. Les professionnels confirment ces dires dans leur discours. Les enfants sont bien intégrés socialement dans leur milieu scolaire. Mes hypothèses ont donc pu être vérifiées.

Tout au long de mon travail, il a été découvert des similitudes et parfois des contradictions entre les enfants interrogés. Parfois, les réponses découvertes suite à l'analyse ont été surprenantes et m'ont poussée à plusieurs réflexions. De plus, les limites de l'intégration diffèrent puisque chaque enfant est unique.

Enfin, ce mémoire m'a permis de cerner la complexité et les enjeux liés à la dysphasie. Suite de quoi, j'ai pu proposer quelques pistes d'actions à exploiter.

Table des matières

1	<u>INTRODUCTION.....</u>	8
1.1	CHOIX DE LA THEMATIQUE ET MOTIVATION	8
1.2	QUESTION DE DEPART	8
1.3	LIEN AVEC LE TRAVAIL SOCIAL.....	9
1.4	HYPOTHESES DE DEPART	9
1.1	OBJECTIFS.....	10
2	<u>CADRE THÉORIQUE.....</u>	12
2.1	INTRODUCTION AUX DYS.....	12
2.1.1	TYPES DE DYS	13
2.1.2	RESUME.....	13
2.1.3	SUSPECTER UN TROUBLE DYS	14
2.1.4	AFFIRMER UN TROUBLE DYS.....	15
2.2	L'INTEGRATION SCOLAIRE	15
2.2.1.1	Intégration scolaire en milieu ordinaire	16
2.2.1.2	But d'une intégration scolaire en classes ordinaires	17
2.2.1.3	Les limites de l'intégration en classes ordinaires.....	18
2.2.2	SOCIALISATION ET PARTICIPATION SOCIALE.....	18
2.2.3	POLITIQUE D'INTEGRATION DANS LE CANTON DU VALAIS.....	19
2.3	LA DYSPHASIE	19
2.3.1	CARACTERISTIQUES	20
2.3.1.1	Marqueurs.....	20
2.3.2	TYPE DE DYSPHASIE	21
2.3.2.1	Dysphasie expressive	21
2.3.2.2	Dysphasie réceptive ou mixte.....	22
2.4	CONSEQUENCES D'UN TROUBLE DYSPHASIQUE	23
2.4.1	AU NIVEAU SCOLAIRE	23
2.4.2	AU NIVEAU SOCIAL.....	23
2.4.3	AU NIVEAU DU COMPORTEMENT.....	24
2.4.4	ISOLEMENT.....	25
2.5	LA STIGMATISATION	25
2.5.1	PROCESSUS DE STIGMATISATION	26
2.5.2	NORMES	27
2.5.3	CONSEQUENCES DE LA STIGMATISATION	27
2.5.4	INFLUENCES SUR LA TRAJECTOIRE SOCIALE.....	28
2.6	QUESTION DE RECHERCHE	28
2.7	HYPOTHESE DE RECHERCHE	29
3	<u>DEMARCHE METHODOLOGIQUE.....</u>	31
3.1	TERRAIN.....	31
3.2	POPULATION, ECHANTILLONNAGE.....	31
3.2.1	ENFANTS ATTEINTS DU TROUBLE DYSPHASIQUE.....	31

3.2.2	ENSEIGNANTS	31
3.3	METHODE DE RECOLTE	32
3.4	ÉTHIQUE.....	33
3.5	DEROULEMENT DES ENTRETIENS	33
3.5.1	PRISE DE CONTACT AVEC LES DIFFERENTES POPULATIONS.....	33
3.5.2	LES ENTRETIENS.....	34
3.5.3	CONCLUSION	34
4	<u>ANALYSE DES RESULTATS</u>	<u>37</u>
4.1	METHODES D'ANALYSE	37
4.2	POINT DE VUE DES ENFANTS DYSPHASIQUES SUR LEUR INTEGRATION SOCIALE	37
4.2.1	DIMENSION DE LA DYSPHASIE	38
4.2.2	DIMENSION DES RELATIONS SOCIALES	38
4.2.3	DIMENSION DE LA PARTICIPATION SOCIALE.....	40
4.2.4	LA DIMENSION DE L'ISOLEMENT	43
4.2.5	DIMENSION GEOGRAPHIQUE	44
4.2.6	DIMENSION SCOLAIRE.....	45
4.3	POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS SUR L'INTEGRATION SOCIALE DES ENFANTS DYSPHASIQUES	45
4.3.1	DIMENSION DE LA DYSPHASIE	45
4.3.2	DIMENSION DES RELATIONS SOCIALES	46
4.3.3	DIMENSION DE LA PARTICIPATION SOCIALE.....	47
4.3.4	DIMENSION DE L'ISOLEMENT	48
4.3.5	DIMENSION GEOGRAPHIQUE	50
4.3.6	DIMENSION SCOLAIRE.....	50
4.4	BILAN DE LA RECHERCHE	52
4.4.1	SYNTHESE GENERALE POUR LES ENFANTS	52
4.4.2	SYNTHESE GENERALE POUR LES ENSEIGNANTS.....	53
4.4.3	REPOSE A LA QUESTION DE RECHERCHE	53
5	<u>EVALUATION PERSONNELLE DE LA RECHERCHE</u>	<u>56</u>
5.1	ATTEINTE DES OBJECTIFS.....	57
5.2	DIFFICULTES RENCONTREES	57
5.3	LIMITES DE LA RECHERCHE.....	57
5.4	LE MOT DE LA FIN.....	58
6	<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>59</u>
6.1	OUVRAGES.....	59
6.2	TRAVAUX DE BACHELOR	59
6.3	BROCHURE.....	60
6.4	CYBEROGRAPHIE.....	60
6.5	ARTICLES	61
7	<u>CRÉDITS PHOTOGRAPHIQUES</u>	<u>61</u>
8	<u>ANNEXES.....</u>	<u>63</u>

8.1	GRILLE D'ENTRETIEN DES ENFANTS	63
8.2	GRILLE D'ENTRETIEN DES ENSEIGNANTS	66

INTRODUCTION

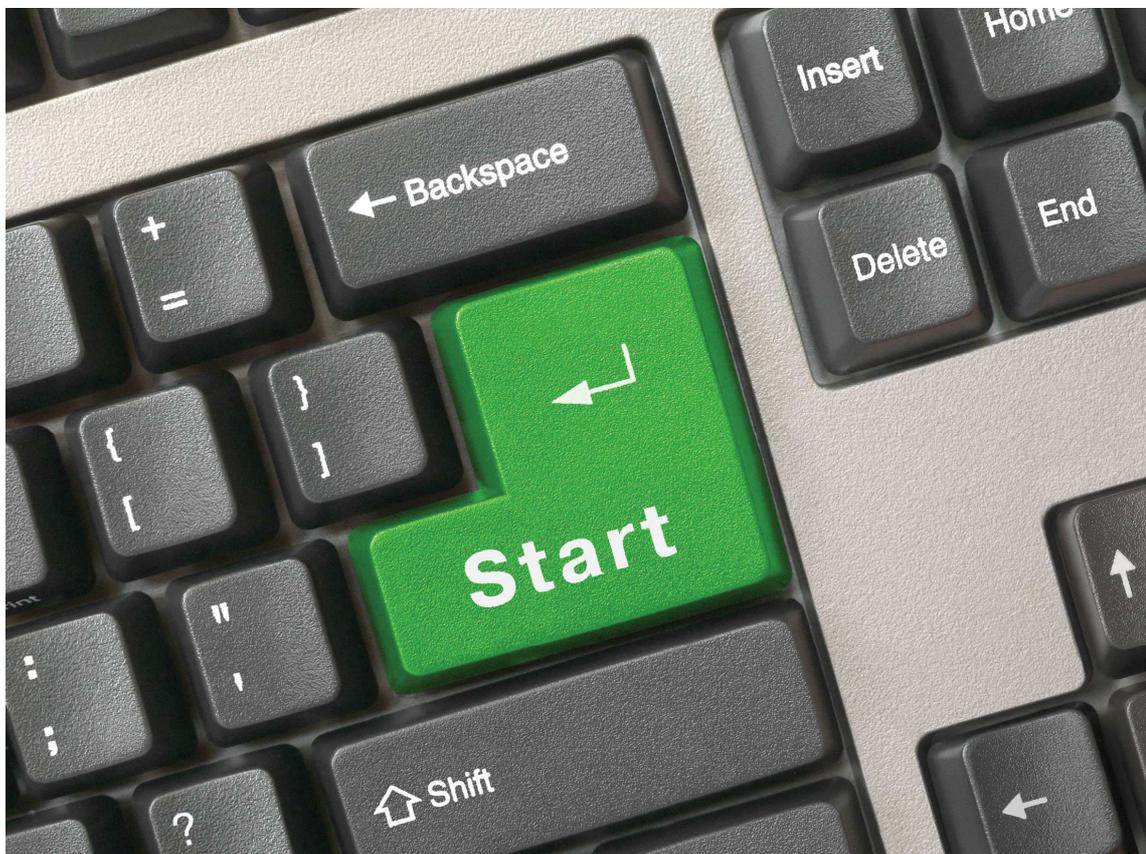


Figure 2

1 Introduction

1.1 Choix de la thématique et motivation

Mon intérêt pour ce sujet m'est venu suite à une expérience personnelle où j'ai été confrontée à une adolescente atteinte de dyspraxie et dysphasie légère durant ma première formation pratique. Cette jeune fille souffrait de ne pas être intégrée et appréciée à cause de sa différence et des moqueries de ses camarades. Souvent, le soir lorsque nous nous retrouvions à table, elle ne participait pas ou peu à la conversation car c'était trop compliqué pour elle de suivre et comprendre ce que les autres disaient. Son trouble de la parole la désavantageait en comparaison à ses camarades car elle était vue comme une petite fille alors qu'elle avait autant de capacités que les jeunes de son âge. Elle était également sujette aux moqueries de ses camarades de classe et des jeunes qui étaient présents dans le même appartement qu'elle. Souvent, elle était mise de côté par les autres à cause de son handicap.

Je me suis souvent sentie impuissante face à son mal-être. Je dois dire que parfois c'était également difficile pour l'éducatrice et moi de la voir mise à part et stigmatisée. Je ne savais pas quoi mettre en place pour qu'elle puisse se sentir mieux ou pour s'intégrer davantage. C'est donc suite à cette expérience que mon choix s'est porté sur l'insertion et la stigmatisation des personnes dans la même situation. J'ai donc décidé de poursuivre mes recherches dans ce domaine pour mon travail de bachelor.

Grâce à ce travail, j'espère accroître mes connaissances en matière de troubles dysphasiques mais aussi développer les capacités d'accompagnement permettant aux enfants ayant ces troubles de mieux s'intégrer dans cette société qui est la nôtre.

1.2 Question de départ

Lors de la rédaction de mon pré-projet, j'ai déterminé une question de recherche : « Comment insérer socialement des personnes souffrants de troubles dys » Cependant, le sujet était beaucoup trop large.

Ma première rencontre avec mon directeur TB m'a permis tout d'abord de déterminer mon public-cible. Je m'intéressais à l'intégration de toutes les populations souffrant de ces troubles, mais mon professeur ainsi que mes recherches m'ont poussée à définir une seule population.

Il m'a ensuite conseillée de m'intéresser à un seul trouble « dys » car le travail aurait été trop vaste. J'ai donc dû délimiter mon travail de recherche à un seul trouble.

Les thèmes principaux ressortis ont donc été : l'enfance, l'insertion sociale, la participation sociale et la dysphasie.

Voici donc la question de recherche qui va me guider tout au long de mon travail de bachelor :

« Comment aider ou améliorer l'intégration des enfants atteints de troubles dysphasiques dans leur propre milieu ou environnement scolaire? »

1.3 Lien avec le travail social

Le travailleur social est confronté à des personnes qui sont mises de côté car elles ne correspondent pas aux exigences et critères imposés par la société. Les enfants avec des troubles font partie de ces personnes mises à part. L'exemple de la jeune que j'ai côtoyée le reflète bien.

En tant que travailleur social, nous avons un rôle d'ambassadeur d'égalité. Que ce soit en tant qu'assistant social, animateur socioculturel ou éducateur social, chaque profession peut aider les personnes à être davantage intégrées.

L'école étant l'un des premiers lieux de socialisation des enfants, il est important pour tout individu que cet endroit soit le plus favorable à l'intégration et à la participation sociale. C'est pourquoi je pense effectuer mes recherches dans le milieu scolaire comprendre comment se passe cette période de la vie pour les enfants dysphasiques scolarisés.

1.4 Hypothèses de départ

Il n'est pas rare que les enfants avec ce handicap manquent cruellement de confiance en eux et finissent par très mal vivre ce trouble. En effet, ils ont tout à fait conscience qu'ils parlent mal. Ils doivent faire beaucoup plus d'efforts qu'un autre enfant pour au final moins de résultats. Je pense que c'est frustrant et difficile à vivre pour ces enfants.

Hypothèse 1 : Les enfants sont peu intégrés dans des classes dites ordinaires et donc ils côtoient peu d'enfants qui n'ont pas de troubles.

Hypothèse 2 : La société n'informe pas assez les enfants sur les handicaps, ce qui fait que ceux qui ont un trouble ne sont pas toujours acceptés par leurs pairs.

Hypothèse 3 : La focalisation sur l'apprentissage scolaire pour pallier à leur différence empiète sur leur apprentissage social.

Hypothèse 4 : Le réseau autour de ces enfants ne collabore pas assez pour favoriser la participation sociale.

Hypothèse 7 : L'entourage de ces enfants est trop focalisé sur le handicap et ne prête pas assez attention aux besoins de socialisation.

Hypothèse 8 : L'enfant atteint de troubles dys s'isole afin d'éviter d'être rejeté.

1.1 Objectifs

Par ce travail, je cherche avant tout à m'informer sur les troubles dys et plus particulièrement sur la dysphasie car durant mon stage, j'ai ressenti un manque de connaissance concernant les troubles mentaux. Les personnes qui sont atteintes de ces troubles doivent vivre constamment avec leur handicap. J'aimerais donc découvrir des méthodes qui puissent leur permettre d'oublier leurs différences. Qu'est-ce qui est mis en place par les familles et par les professionnels ?

Je souhaite trouver des pistes d'action afin de pouvoir améliorer l'intégration scolaire des enfants dysphasiques.

Je veux également définir l'intégration sociale et scolaire. Je souhaite comprendre quel est le niveau de participation sociale des enfants dysphasiques.

J'aspire à être capable de réaliser une recherche scientifique et suite à cela être en mesure de déterminer des pistes de compréhension et d'actions utiles.

Mon thème de recherche peut me permettre de développer certaines compétences liées à ma formation (référentiel des compétences).

Analyser la place et le rôle de l'éducateur social et de l'enseignant spécialisé au sein de classes ordinaires qui accueillent des enfants en situation d'handicap.

Enfin, suite à ce travail, j'espère pouvoir adopter une posture plus professionnelle envers les futurs usager-ère-s que je côtoierai à l'avenir.

2 Cadre théorique

Je vais maintenant présenter quelques concepts théoriques sur lesquels je vais m'appuyer lors de ce travail de recherche. Ce sont des éléments centraux qui me donneront des données de compréhension de la problématique. Afin de bien saisir l'enjeu de la dysphasie de la socialisation, de l'insertion sociale, je me suis intéressée également au trouble dyslexique qui est un autre trouble dys.

2.1 Introduction aux dys

Voici une introduction à ma partie théorique qui me permettra de saisir les enjeux principaux liés au trouble dys.

Depuis une dizaine d'années, l'intérêt pour les pathologies infantiles s'agrandit et ceci s'explique par l'importance de maîtriser le langage, que cela soit dans le domaine scolaire, professionnel ou social. Un grand nombre d'enfants ont les compétences nécessaires pour faire leur apprentissage scolaire et social. D'autres rencontrent plus de difficultés et si cette maîtrise n'est pas acquise, l'intégration ne peut en être qu'affectée.

L'European Association for Special Education a réalisé une enquête dans l'Union européenne. Celle-ci démontre que 16 à 24% des élèves en Europe ont besoin d'une éducation spécifique à cause de leurs difficultés d'apprentissage. J'ai voulu savoir plus précisément quel était le pourcentage d'enfants touchés par ces handicaps mais j'ai constaté que les chiffres variaient constamment. Le médecin Alain Pouhet (2011) déclare qu'il est difficile d'établir un pourcentage d'enfants touchés par un trouble dys car il y a trop de chiffres différents, trop d'enfants qui ne sont pas diagnostiqués et au contraire des enfants diagnostiqués dys lors qu'ils ne le sont pas.

Ce schéma démontre à quel point il est compliqué de donner un chiffre précis d'enfants présentant des troubles dys.

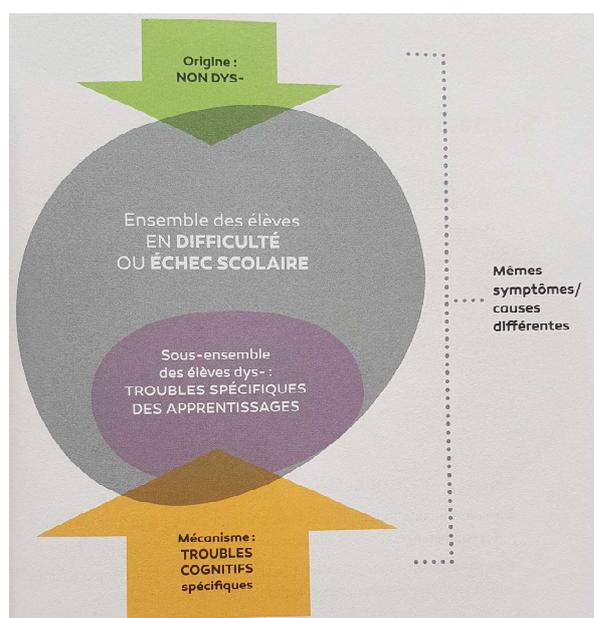


Figure 4

RTS info a affirmé que la dysphasie touche entre 3% et 5% de la population en Suisse.

Il est important de comprendre que les troubles dys ne sont pas faciles à définir. Ils sont spécifiques car il est difficile de les déterminer et d'expliquer d'où ils viennent. Ces troubles sont également peu évidents à repérer. « *Au premier abord, ils se confondent souvent avec les complexités de l'apprentissage. En effet, ces troubles sont fréquemment découverts dans le cadre de l'école, au moment où votre enfant réalise ses premières acquisitions.* » (Broussouloux et al., 2009, p.8-9)

2.1.1 Types de dys

Il faut aussi comprendre qu'il existe différents troubles dys :

Les **dys-symptômes** sont connus grâce au système scolaire, au domaine de l'apprentissage (dyscalculie, dyslexie,...). Ce sont des symptômes de constatation. Il faut donc rechercher la cause primaire de ses symptômes.

Les **dys-diagnostics** sont plus complexes parce qu'ils ne renvoient pas au domaine de l'apprentissage. « *Ce sont les causes cognitives, les pannes dans un ou plusieurs secteurs au sein des fonctions intellectuelles.* » (Pouhet A., 2011, p.26) Certains dys sont d'emblée des diagnostics. C'est le cas par exemple de la dysphasie.

Ceux-ci sont aussi catégorisés ensuite dans deux groupes : les troubles cognitifs et les troubles spécifiques.

Il faut également comprendre que l'on parle de trouble et non de retard. « *Ces troubles sont durables et résistants : ce qui n'est pas le cas de simples retards.* » (Poulet I, 2013, p. 24) Les retards régressent avec le temps et avec une aide.

2.1.2 Résumé

Nous sommes forcés de constater que les élèves sont confrontés à un défi lors de leur apprentissage scolaire (lecture, écriture, calcul). Jean-Charles Ringard explique que « *ce défi, quand il n'est pas relevé, génère très souvent des retards cumulés et des déficits constatés qui vont bien au-delà des apprentissages scolaires.* » (Pouhet A., 2011, p.5)

On peut donc comprendre que ces déficits ont des répercussions sur l'environnement familial, scolaire mais également sur le milieu social de l'enfant. Il est donc primordial de comprendre que pour venir en aide à ces enfants, une personne ne suffit pas. Il faut créer un réseau autour de la personne déficiente.

Pour faire plus simple, les troubles dys sont des dysfonctionnements précoces du développement cognitif de l'enfant. Le dysfonctionnement peut venir de plusieurs endroits/zones du cerveau. C'est pour cela qu'il existe plusieurs troubles dys. Certains de ces troubles affectent les apprentissages précoces (langage, geste, etc.). D'autres affectent plus spécifiquement les apprentissages scolaires (langage écrit, calcul). Parfois, un trouble peut se manifester suite à des circonstances néonatales (prématurité, etc.) ainsi que des pathologies cérébrales de l'enfance (méningites, traumatisme crânien etc.)

Une personne qui souffre d'un trouble dys a une intelligence « normale », elle est simplement touchée par un dysfonctionnement qui est localisé dans une zone du cerveau. Ceci perturbe son apprentissage dans plusieurs domaines et a donc des répercussions sur l'environnement social de la personne atteinte de troubles.

Actuellement, il n'est pas possible de savoir clairement ce qui se passe au niveau cérébral lorsque des dys se manifestent.

2.1.3 Suspecter un trouble dys

Plusieurs auteurs s'accordent à dire qu'on ne peut pas déceler facilement un trouble dys, qu'il faut du temps à l'enfant afin de faire l'apprentissage à son rythme. Le docteur Alain Pouhet et neuropsychologue Michèle Cerisier-Pouhet expliquent qu'il faut tout de même « *rester vigilant quant « au retard », souvent banalisé, avec le risque de « perdre du temps » s'il y a trouble avéré.* » (Pouhet A., Cerisier-Pouhet M., 2015, p.17) Les parents ainsi que les enseignants doivent s'entendre et partager les informations qu'ils observent sur l'enfant. « On constate des hétérogénéités dans les performances de l'enfant. »

L'hétérogénéité est visible par les parents, les enseignants et plus tard les professionnels. Ce sont les enseignants qui perçoivent les grandes variabilités des compétences des enfants.

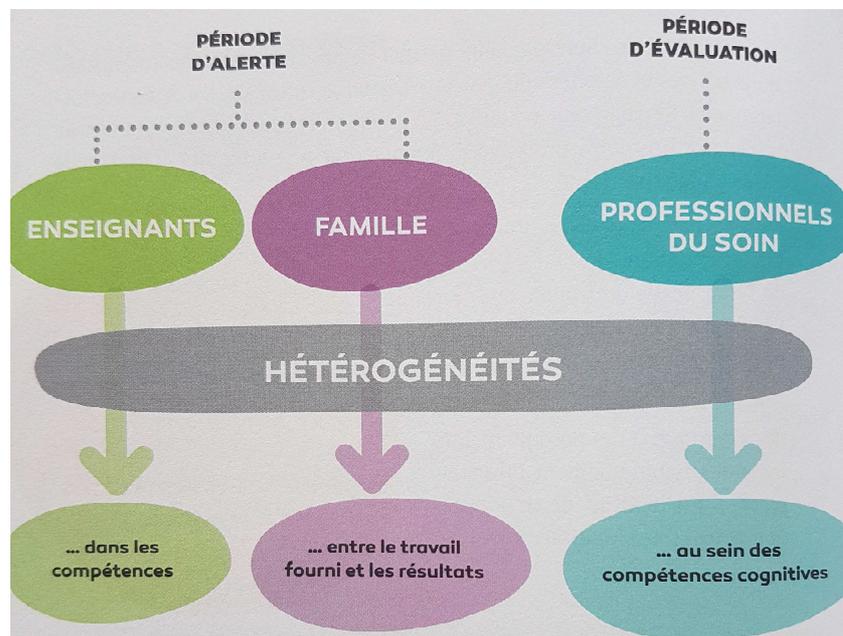


Figure 5

2.1.4 Affirmer un trouble dys

On peut parler de troubles dys si :

- « *Les difficultés de l'élève dans le domaine évalué sont graves ; elles se situent parmi les 2% des enfants les plus faibles.*
- *Ces difficultés perdurent : quelque temps plus tard, lors d'une nouvelle évaluation, les performances s'avèrent tout aussi déficitaires.* » (Pouhet A., Cerisier-Pouhet M., 2015, p.19)

Lorsqu'un dys est affirmé, l'élève pourra bénéficier de plusieurs aides mais malgré ces renforts, il n'entre pas suffisamment dans les apprentissages comme le feraient ses pairs.

« En définitive, devant un retard, le recueil d'informations, la consultation médicale et le bilan d'évaluation permettent de statuer (ou non) sur des troubles spécifiques, dys-, qui se différencient par leur intensité et leur durabilité, leur résistance aux aides et traitements habituellement proposés. » (Pouhet A., Cerisier-Pouhet M., 2015, p.21)

2.2 L'intégration scolaire

Afin de comprendre l'objet de ma recherche, il est important de définir ce que représente l'intégration sociale et scolaire. Pour ce faire, les quelques définitions ci-dessous illustreront la notion d'intégration :

Selon Mesure S., Savidan P., (2006, p. 627) « *Si l'on envisage l'usage du terme intégration en dehors de ces considérations de nature macroéconomique, il est incontestable que l'intégration apparaît comme concernant simultanément, dans les sociétés, des individus et des groupes sociaux. Par conséquent, l'intégration des individus revêt de nombreuses dimensions. L'intégration peut être individuelle par rapport à la société en général, par rapport à un groupe, mais peut aussi concerner un groupe social par la nature des relations qu'il entretient avec les autres structures de la société.* »

D'un point de vue sociologique, Boudon (2005, p. 132-13) explique que l'intégration désigne « *les diverses modalités d'interactions utilisées par un individu pour être situé et se situer dans un groupe ou une collectivité afin de se voir reconnu une place, un statut et une identité.* »

Besnard (2005, p.133) présente trois particularités qui assurent l'intégration d'individus dans un groupe social :

- « *Les individus doivent posséder une conscience commune et partager les mêmes sentiments, croyances et pratiques.*
- « *Ils doivent être en interaction les uns avec les autres.*
- « *Ils doivent partager des buts communs.* »

L'intégration peut être considérée selon des niveaux : intégration physique, fonctionnelle et sociale. Elle peut toucher plusieurs domaines : intégration scolaire, professionnelle, sociale etc.

En quoi consiste l'intégration scolaire en milieu ordinaire ? Depuis quelque temps, cette intégration en classe dite « normale » est un sujet au cœur de multiples discussions.

2.2.1.1 Intégration scolaire en milieu ordinaire

C'est au cours des années 60 et 70 qu'on assiste à une mise en place de mesures spéciales, intégration pour les enfants en difficulté. Mais pendant ces années les moyens mis en place n'ont pas toujours eu les résultats espérés comme l'explique Goupil « *Malheureusement, malgré l'aide que l'on désire apporter, il arrive trop souvent que les élèves entrent dans le secteur spécialisé pour ne plus en ressortir.* » (Goupil G (2014, p.3)

Selon Lantier, pour qu'une intégration en milieu ordinaire soit réussie, il faut réunir plusieurs critères :

- Tout d'abord, l'enfant qui sera placé doit disposer de capacités d'adaptation.
- La collaboration entre les divers membres du réseau est primordiale. Ils doivent pouvoir se rencontrer plusieurs fois par année. Ceci dans le but de mettre en place des objectifs et effectuer des bilans.
- Pour aider au mieux l'enfant, il faut que l'enseignant adapte son programme et sa méthode pédagogique (répéter plusieurs fois les consignes, créer de nouvelles méthodes, etc.)
- Il faut privilégier l'intégration en classe à effectif réduit qui est meilleure pour l'enfant intégré.

Afin de faire une bonne intégration, il faut qu'elle respecte 5 avenues (Goupli G, 2014, p.15):

- Miser sur la prévention et sur une action rapide en cas de difficultés.
- Prôner l'adaptation de services éducatifs par l'adaptation de programmes, de matériel et d'approches pédagogiques. Proposer plusieurs choix.
- Organiser des services qui tiennent compte des besoins individuels tout en privilégiant l'intégration en classe ordinaire et une scolarisation près du lieu de domicile de l'enfant.
- Créer une communauté éducative qui inclut les parents et les divers membres du réseau.
- Prévenir sur les difficultés d'apprentissage ou de comportement des élèves à risque d'échec scolaire.
- Evaluer la réussite de ces élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification.

2.2.1.2 But d'une intégration scolaire en classes ordinaires

Maintenant que j'ai présenté l'intégration scolaire, nous allons nous intéresser aux buts d'une telle intégration.

Je vais me référer à nouveau à Lantier. L'intégration en milieu ordinaire a plusieurs buts, notamment « *de se trouver confronté aux difficultés des enfants de leur âge, d'apprendre à s'intégrer à la communauté.* » (Lantier, 1994, p.48)

Elle permet également à l'enfant de s'intégrer à la société et professionnellement pour l'avenir. D'ailleurs, Lantier explique que plus l'intégration est faite tôt, plus l'enfant aura de la facilité à avoir des échanges avec les autres. (Lantier, 1994, p.169) « *D'autre part, l'intégration scolaire en milieu ordinaire permet de faire évoluer l'enfant par rapport à lui-même, de favoriser son épanouissement, de ne pas être en marge de la société, de ne pas grandir « séparé » du reste du monde, d'apprendre à vivre en société, etc.* » (Bron C, 2008, p.12)

Lantier explique également que l'intégration a des effets thérapeutiques, « *une expérience de vie en milieu ordinaire peut avoir un effet structurant sur le développement psychologique d'un enfant.* » (Lantier, 1994, p.52)

De plus, grâce à ces intégrations, les enfants ordinaires apprennent à collaborer davantage avec leur pairs (articuler, aider, ranger, etc.). De plus, ils se familiarisent avec la notion de handicap et développent des compétences relationnelles.

Goupil explique que les intégrations permettent une **valorisation des rôles sociaux**. « *Suivant ce principe, les élèves en difficulté ou handicapés devraient pouvoir fréquenter leur école de quartier et, devenus adultes, être intégrés dans leur communauté et y travailler.* » (Goupil G. 2014, p. 10)

Ce même auteur cite Pierangelo et Crane, 1997, qui expliquent également que **l'autodétermination** joue un rôle important dans la vie de ces élèves. L'autodétermination consiste à « *agir comme le premier agent en cause dans sa vie, en se sentant libre de toute influence ou interférence indue.* » (Wehmeyer et Metzler cité par Goupil G., 2014, p.10) En quelque sorte, c'est prendre le contrôle de sa vie et cela commence dès notre enfance.

L'intégration en classe ordinaire demande aux enfants ayant des difficultés d'avoir des interactions avec leurs pairs. Les enseignants auraient comme avantage de modifier les routines d'une classe normale.

« *Scolariser des élèves en situation d'handicap et avec un fonctionnement cognitif différents est enrichissant pour tous. Cela renforce les compétences sociales et civiques et permet de réfléchir concrètement sur la notion d'équité et d'égalité. Les désavantages des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages doivent être expliqués aux autres élèves afin qu'ils comprennent que des compensations sont apportées, ce n'est pas pour favoriser les élèves mais pour préserver l'égalité des chances.* » (Poulet I, 2013, p.199)

2.2.1.3 Les limites de l'intégration en classes ordinaires

L'intégration en milieu ordinaire a tout de même des limites. L'une d'elles consiste en le degré de handicap de l'enfant. Un enfant avec un handicap plus profond ne pourra pas profiter de son intégration car il a des besoins beaucoup plus spécifiques.

Guidetti et Tourette (1999) expliquent qu'il faut être attentif aux enfants qui ne s'intéressent pas à la vie de classe, qui sont lents, qui ne prennent pas d'initiative ou qui reculent devant des difficultés car en ayant ce comportement, ils creusent encore plus un fossé, ce qui ne les aidera pas à s'intégrer.

« Par ailleurs, l'ensemble des enseignants a cette crainte permanente de porter une attention excessive sur l'élève en situation de handicap, au détriment des autres élèves, ce qui pourrait avoir comme conséquence de diminuer le niveau scolaire de la classe. » (Bron C, 2008, p.13)

Il y a aussi la crainte de la part des enseignants de ne pas réussir à répondre aux besoins particuliers de l'enfant atteint de dys ainsi que la peur de ne pas réussir à faire face aux difficultés que suscite une telle intégration.

Et pour finir, les problèmes de communication entre les membres du réseau. *« Le président de la Société Pédagogique Vaudoise nous précise que parfois, il se peut que des collègues apprennent deux jours avant la rentrée qu'un handicapé va rejoindre leur classe ! »* (Hebdo, 2007 cité par Bron C, 2008, p. 14)

2.2.2 Socialisation et participation sociale

Il est difficile de parler de l'intégration sans faire référence à la socialisation et participation sociale. En effet, nous sommes tous des êtres sociaux, qui cherchons à interagir ensemble. C'est dès notre plus jeune âge que nous cherchons le contact avec les personnes qui nous entourent. Les bébés différencient très tôt les visages humains. Ils recherchent le regard. Ils émettent des bruits pour découvrir leur voix et se faire remarquer ou pour que leur entourage se rende compte de leur présence. Par ses cris, ses pleurs, ses mimiques et ses sourires, le bébé entre en contact avec autrui. C'est le tout début d'un long apprentissage, celui de la vie en société.

Le fait de se retrouver dans des classes plus ordinaires permettra peut-être une meilleure socialisation qui permet donc une meilleure construction identitaire et une plus grande participation sociale. *« La participation sociale est aujourd'hui au cœur des réflexions entourant les personnes atteintes d'une déficience tant au plan national qu'international. Les règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées promulguées en 1993 par l'O. N. U. se proposent de renforcer la participation sociale des intéressés en généralisant, entre autres, l'intégration scolaire. »* (Ebersold S., 2002, p.282)

2.2.3 Politique d'intégration dans le canton du Valais

Le Valais se fonde sur les trois bases légales suivantes pour promouvoir l'intégration scolaire des enfants en situation d'handicap en milieu ordinaire :

« Premièrement, la loi sur l'instruction publique datant du 4 juillet 1962 dit que : " *L'enfant fréquente l'école de son lieu de domicile.* "

« Deuxièmement, la loi sur l'enseignement spécialisé datant de 1986 dit que : " *L'intégration sociale et scolaire des enfants est recherchée, tout en tenant compte de l'école ordinaire. L'intégration totale ou partielle des élèves dans les structures ordinaires de formation est recherchée, tout en répondant aux besoins de tous les élèves de la classe.* "

« Troisièmement, la loi sur l'intégration des personnes handicapées qui date du 31 janvier 1991 a notamment pour but de promouvoir l'intégration scolaire. Elle dit en effet dans l'article 1 : "*La présente loi a pour but de favoriser l'intégration des personnes handicapées.*" » (Bron C, 2008, p.28-29)

Cela fait seulement depuis les années 2004 que le canton du Valais a généralisé l'intégration scolaire en milieu ordinaire dans tout le canton. Dans ce canton, l'intégration dans le village de domicile est favorisée. Nous pouvons donc dire que c'est une intégration totale, car l'enfant fréquente la classe ordinaire de son village à temps complet.

2.3 La dysphasie

On parle de dysphasie ou de troubles spécifiques du langage (TSL) ou du développement du langage (TSDL) ou du langage oral (TSLO). On peut également dire que c'est un trouble cognitif. Il a une cause visible dans le langage orale.

La dysphasie est l'un des troubles dys les plus popularisés. Malgré cela, il reste très peu connu.

Il est difficile de donner une seule définition de la dysphasie. En effet, Jean Charles Ringard constate « *que la définition, la classification, la nature, voire l'existence même de ces troubles sont parmi les sujets les plus controversés du développement de l'enfant et de l'adolescent (singulièrement pour la dyslexie). A chaque courant de pensée sa vérité, à chaque protagoniste ses intérêts, y compris pour certains marchands.* » (Ringard J-C, 2000, p.11-12)

Bernadette Piérart (logopède et professeur) constate également que « *la définition de la dysphasie comme une seule entité clinique pose problème.* » (Piérart B, 2004, p.6)

Je vais donc vous proposer deux définitions tirées des deux auteurs cités plus haut.

« *Les dysphasies sont des troubles graves et persistants du développement du langage chez l'enfant qui ne s'inscrivent dans aucun syndrome clairement identifié à ce jour* » (Piérart B, 2004, p.6)

« La dysphasie doit être inscrite dans l'ensemble des perturbations développementales qui gênent l'enfant dans sa construction d'un être social et affectif. La particularité de la dysphasie tient au fait que les obstacles majeurs qui s'opposent à cette construction résident dans la qualité de l'équipement linguistique qui empêche le langage de jouer ses rôles de médiateur privilégié de la relation et de support de la pensée. » (Ringard J-C, 2000, p.13)

Les capacités de langage sont parmi les fonctions les plus complexes de notre cerveau. « Globalement, le langage est ce qui permet de traduire la pensée en mots, de sorte que nous puissions communiquer entre nous. On peut produire ou recevoir le langage, et il peut s'exprimer selon différents codes, notamment de manière orale/verbale, écrite ou gestuelle. » (Elleberg D. 2016)

Le langage oral production et compréhension fait intervenir plusieurs régions du cerveau qui travaillent ensemble de façon dynamique et en parallèle (plusieurs régions sont actives simultanément et se transmettent de l'information). « Pour chacune de ces régions ou étapes de traitement, la production et la compréhension du langage sont susceptibles de se développer de manière incomplète ou erronée chez le jeune enfant. Il n'est donc pas surprenant que les troubles du langage soient fréquents et qu'ils puissent prendre de nombreuses formes. Certaines études estiment que la prévalence peut aller jusqu'à 7%. » (Elleberg D. 2016)

2.3.1 Caractéristiques

(Poulet I, 2013)

- La communication est préservée.
- Les aspects relationnels et sociaux du langage sont investis de façon adéquate.
- La forme linguistique du message est distordue : non-respect des règles du langage.
- 1 % des enfants sont concernés.
- Il y a plus de garçons que de filles.

On pourra parler de dysphasie chez l'enfant s'il existe au moins trois marqueurs de déviance du langage.

2.3.1.1 Marqueurs

- Hypospontanéité verbale : l'enfant s'exprime comme à regret.
- Dissociation-automatico-volontaire : incapable de reproduire des sons de façon volontaire alors qu'il peut le faire de façon spontanée.
- Troubles touchant la syntaxe.
- Troubles touchant l'accès au lexique.
- Troubles touchant la compréhension du discours avec une rétention verbale immédiate très déficiente, une insuffisance lexicale.

- Troubles touchant l'expression.

On parle de dysphasie lorsque le trouble est persistant car autrement ce n'est pas une dysphasie mais un retard dans l'acquisition du langage. Celui-ci est en général comblé vers l'âge de six ans, alors que lorsque l'on parle de trouble, c'est une cassure dans le développement normal. Les deux sont souvent confondus, bien que les troubles du langage soient plus importants. Il faut savoir également que le profil langagier d'un enfant dysphasique peut varier complètement d'un enfant à un autre.

Les enfants doivent également faire plusieurs évaluations audiologiques (présence ou non de surdité), orthophonique (préciser le profil langagier) et neuropsychologique (diagnostiquer et préciser le profil cognitif de l'enfant).

2.3.2 Type de dysphasie

Isabelle Poulet qui est enseignante spécialisée et maîtresse de formation de professeurs a élaboré une classification des types de dysphasie. Je me suis donc basée sur sa classification. (Poulet I, 2013, p.38-39)

2.3.2.1 Dysphasie expressive

Ce sont les plus fréquentes. L'enfant éprouve d'importantes difficultés pour s'exprimer à l'oral.

Il y a une absence totale de parole et donc une atteinte de l'articulation.

Les paroles sont fluides au contraire, mais peu ou pas compréhensibles.

Il y a un trouble de l'évocation lexicale ou manque du mot qui entraîne une réduction de la parole, donc l'enfant va utiliser des périphrases, des mots tels que « truc » ou simplement répondre « je ne sais pas ».

On constate la présence d'hypospontanéité verbale, c'est lorsque l'enfant parle peu de manière spontanée et utilise des phrases courtes.

La personne atteinte va faire des dissociations automatico-volontaires. C'est lorsque l'enfant a des difficultés à utiliser un langage selon le contexte.

Il y a également la dysphasie lexico-sémantique :

- Difficultés à trouver ses mots.
- Langage spontané souvent correct mais difficultés :
 - à dénommer.
 - à faire un récit sur demande.
 - à commenter un récit ou des images.
 - à trouver le mot adéquat ou la forme verbale adaptée.

L'enfant peut aussi présenter des syndromes du trouble de la programmation phonologique :

- Compréhension normale ou subnormale.

- Enfant fluide mais inintelligible à cause d'une phonétique totalement déformée.
- Syntaxe parfois être correcte.
- Phénomènes qui peuvent être répétés mais non programmés.

2.3.2.2 Dysphasie réceptive ou mixte

Elle est plus rare mais aussi beaucoup plus grave parce qu'elle touche les capacités de décodage du langage.

1. Agnosie verbale ou auditivo-verbale :

L'enfant est dans l'incapacité de reconnaître les sons, même si son audition est normale. Il peut avoir le comportement d'un enfant sourd. Sa production orale est absente ou très réduite. Il doit donc utiliser des stratégies de compensation : mimiques et gestes

Les difficultés à communiquer et les troubles de la compréhension vont amener l'enfant à avoir des troubles du comportement tels qu'anxiété, retrait, agressivité, etc.

2. Dysphasie phonologique-syntaxique :

Les troubles de l'expression sont beaucoup plus importants. Le stock verbal est pauvre et le vocabulaire très restreint. L'enfant fait beaucoup de fautes phonologiques. Par exemple, il n'utilise pas les articles (« chat tombé » au lieu de dire « le chat est tombé »).

Il y a un agrammatisme très important, c'est-à-dire que la personne dysphasique ne prononce pas correctement les mots car elle oublie plusieurs lettres. Et pour finir, il manque souvent des mots dans leurs phrases

Le "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder" (DSM), l'outil de référence nord-américain afin de diagnostiquer les troubles neuro-développementaux, utilise la nomenclature de « Troubles de la communication » pour classer les problématiques persistantes du langage. Dans sa plus récente version, le DSM-5, utilise cinq catégories distinctes à savoir :

- le Trouble du langage (Language disorder).
- le Trouble de la parole et de la phonologie (Speech sound disorder).
- le Trouble du bégaiement débutant dans l'enfance (Childhood-onset fluency disorder ou Stuttering).
- le Trouble de la communication sociale-pragmatique (Social (pragmatic) communication disorder).
- le Trouble de la communication non-spécifié (Unspecified communication disorder).

Ces différents troubles se déclarent durant l'enfance et s'avèrent persistants. De plus, ils sont accompagnés de limitation de la communication, de la participation sociale et des apprentissages.

2.4 Conséquences d'un trouble dysphasique

Le langage a un impact majeur sur tout le développement de l'enfant. Si celui-ci est perturbé, il peut provoquer d'autres difficultés telles que :

- Difficultés d'orientation et d'organisation dans le temps et dans l'espace.
- Difficultés d'attention et de concentration, hyperactivité, troubles du comportement.
- Difficultés de mémorisation.
- Difficultés motrices, lenteur.

Le langage oral est primordial dans l'apprentissage. « *À chaque âge, la maîtrise du langage nécessite un travail soutenu et l'acquisition de compétences croissantes en complexité. Du retard de langage au trouble du langage oral, comme la dysphasie, l'élève sera plus ou moins en difficulté.* » (Poulet I, 2013, p.54)

2.4.1 Au niveau scolaire

Broussouloux (2009) explique que les troubles ont des répercussions sur les apprentissages scolaires. Les enfants auront besoin d'aménagements pour individualiser leur scolarité et leur vie sociale. Les enfants ayant ces handicaps doivent adopter d'autres façons d'apprendre et doivent trouver des stratégies pour contourner leurs difficultés, pour « faire avec leur handicap ». A cause de leur trouble, ils doivent faire beaucoup plus d'efforts pour apprendre que les enfants « normaux ».

2.4.2 Au niveau social

Les problèmes de langage chez l'enfant tendent à perturber ses relations avec sa famille mais également les relations avec ses camarades de classe.

- Exemple en famille :

« Nous avons du mal à nous comprendre à la maison. Nous ne savons plus comment l'aider ni comment lui parler. J'ai l'impression de ne pas en faire assez. Je culpabilise car je ne sais pas d'où viennent ses difficultés. Nous nous faisons du souci pour son avenir scolaire et professionnel. » (Guenebaud M. 2011, p.16)

- Exemple en classe :

« On se moque de lui à l'école. Ses camarades ne le comprennent pas. Il s'isole en classe. Il souffre de ne pas être compris. Son professeur pense qu'il ne fait pas assez d'efforts, que ses difficultés en classe viennent de son manque de concentration. » (Guenebaud M. 2011, p.17)

Un enfant qui a un trouble du langage aura également des difficultés de nature psychoaffective. « *La difficulté à se faire comprendre, pour l'enfant qui présente une problématique expressive, peut être source de grandes frustrations. Comme l'enfant ne parvient pas à exprimer efficacement ses désirs et ses émotions (notamment la colère et la tristesse), il n'obtiendra souvent pas la réponse adéquate de son environnement. Il peut aussi se faire juger, voire rejeter, par ses pairs du fait qu'il éprouve des difficultés sur le plan scolaire et parce que son discours paraît immature.* » Ellemberg D. 2016)

En fonction de son tempérament ou de sa personnalité, l'enfant peut adopter plusieurs postures ou attitudes face à ses difficultés:

- Manifester de l'anxiété, durant des situations d'interactions sociales ou du contexte scolaire. L'enfant aura tendance à s'isoler des autres.
- Manifester de l'opposition et de l'agressivité ; perdre confiance en lui ou voir diminuer son estime de soi.

Ellemberg D neuropsychologue clinicien et professeur agrée à l'Université de Montréal explique que des études récentes montrent que la présence d'un trouble du langage chez un enfant peut être considérée comme un facteur de vulnérabilité. Ceux-ci auront plus de possibilités de présenter un trouble de la personnalité à l'âge adulte. Il faut donc une attention toute particulière au développement psychoaffectif et à l'évolution des habiletés de socialisation de l'enfant présentant une dysphasie. L'enfant devrait avoir un soutien approprié (en psychologie clinique ou en psychoéducation) rapidement.

« *Les enfants ayant un trouble de langage sont donc plus susceptibles de développer des problèmes sociaux engendrés par la marginalisation et l'isolement auxquels leur affection les accule. Selon Craig (1993), leurs relations sociales sont significativement moins fréquentes et moins positives que chez ceux qui n'ont pas de problèmes de langage. De plus, les enfants dysphasiques auraient moins tendance à initier des interactions sociales que les enfants normaux, diminuant ainsi l'opportunité de développer des compétences langagières.* » (Cénop, [en ligne] <http://cenopfl.com>)

Enfin, il est surtout important de ne jamais juger l'enfant qui manifeste des comportements opposants ou agressifs, car ces comportements sont souvent des symptômes d'une plus grande souffrance.

2.4.3 Au niveau du comportement

« *C'est surtout à cause du trouble de compréhension et d'adaptation à une nouvelle situation que l'enfant dysphasique peut manifester certains problèmes de comportement. Parfois, il réagit de manière inhabituelle aux divers stimuli de l'environnement ; à cause d'une grande rigidité comportementale, il peut avoir des réactions catastrophiques à un changement d'activité imprévu ou par rapport à un événement inattendu.* » (Cénop, [en ligne] <http://cenopfl.com>)

Quelques enfants dysphasiques sont hyperactifs ou au contraire hypoactifs ; cela dépendra de la réaction de l'entourage de l'enfant. L'enfant dysphasique a des difficultés à maintenir son attention car il ne sait pas sur quoi il doit se focaliser. Parfois, il accorde de l'importance à des détails insignifiants. Si le trouble du langage est assez important, l'enfant aura recours d'avantage aux actes plutôt qu'au verbal dans ses interactions avec ses semblables.

Une expérience clinique a permis de constater que malgré ses difficultés à se faire comprendre, l'enfant dysphasique manifeste presque toujours un grand désir de communiquer. Il cherche à intervenir par le regard, les mimiques, les gestes. Il est généralement très motivé à apprendre en dépit de toutes les difficultés auxquelles il est confronté. L'enfant dysphasique est vu comme persévérant et courageux, il met souvent beaucoup d'efforts dans l'exécution d'une tâche et réussit bien celles qui ne requièrent pas de langage. Autonome dans les activités de la vie quotidienne, c'est aussi un enfant généreux, authentique et surtout attachant.

2.4.4 Isolement

Les personnes qui ont un handicap peuvent rencontrer des frustrations et ressentir des sentiments tels que le rejet, l'isolement ou l'incompréhension. Leur handicap leur empêche parfois d'avoir un travail ou des loisirs et ceci est une forme d'exclusion sociale.

Le rejet, l'éloignement ou encore l'évitement, ce sont des situations auxquelles sont confrontés ces personnes dans leur quotidien, juste parce qu'elles sont « différentes ».

Ellemberg D explique que « l'enfant qui présente un trouble du langage peut certainement être considéré à risque d'éprouver des difficultés de nature psychoaffective. Comme l'enfant ne parvient pas à exprimer efficacement ses désirs et ses émotions (notamment la colère et la tristesse), il n'obtiendra souvent pas la réponse adéquate de son environnement. Il peut aussi se faire juger, voire rejeter, par ses pairs du fait qu'il éprouve des difficultés sur le plan scolaire et parce que son discours paraît immature. » (AQNP [en ligne] <https://aqnp.ca>)

2.5 La stigmatisation

Les enfants ayant un handicap comptent parmi les plus exclus et marginalisés. Ils font parfois l'objet de violations de leurs droits. « *La discrimination survient non pas en raison de la nature intrinsèque du handicap de l'enfant, mais plutôt par manque de compréhension et de connaissance de ses causes et conséquences, par peur de la différence, par crainte de la contagion ou de la contamination, ou par une perception négative du handicap de nature religieuse ou culturelle.* » (Unicef.2013, p.3)

Les enfants handicapés sont souvent définis et jugés sur ce qu'ils n'ont pas plutôt que sur ce qu'ils ont. Le fait qu'ils soient exclus les rend particulièrement vulnérables.

La stigmatisation est un concept élaboré par Erving Goffman. Il l'a défini comme étant «*un processus qui tend à discréditer un individu considéré comme "anormal", "déviant", etc..*» (Poulain, 2009, p.110)

C'est lors d'interactions sociales qu'une étiquette est posée sur les personnes. Pour le sociologue, une personne stigmatisée a un ou des attributs qui l'empêchent d'être acceptée par le groupe.

Goffman explique que lorsque deux individus se rencontrent, chacun va classer l'autre sans le vouloir dans le champ social. C'est ce qu'on appelle la catégorisation.

Le sociologue discerne deux types d'identité :

L'identité sociale réelle qui représente ce qu'est véritablement la personne, notamment son statut ou ses particularités.

L'identité sociale virtuelle qui est une identité attribuée par les autres à la personne.

Pour ce travail, c'est l'identité sociale virtuelle qui nous intéresse, car les autres donnent une caractéristique qui n'est pas authentique. C'est un stigmaté.

Il existe trois types de stigmatés: (Fluri, 2006, p.58)

- Corporels (handicaps physiques, malformations).
- Qui relèvent généralement des traits de caractère d'une personne et qui ont une connotation négative (comme le fait d'être malhonnête, fainéant, drogué, alcoolique ou encore d'avoir des troubles de la personnalité).
- Tribaux: religion, race, nationalité.

Concernant le trouble dysphasique, nous retrouvons donc le deuxième type de stigmatés.

2.5.1 Processus de stigmatisation

(Poulain, 2009, p.111-112)

La stigmatisation d'une personne suit un déroulement bien précis et se fait en plusieurs étapes:

1. Le label de «déviant» est attribué à un individu par d'autres individus au cours d'interactions sociales.
2. L'individu se trouve alors réduit à son stigmaté, ses autres qualités sociales passant au second plan.
3. L'étiquette justifie une série de discriminations sociales.
4. Le stigmaté intériorise la dévalorisation.
5. Le stigmaté considère comme justifié le sort qui lui est réservé, et le piège se referme sur lui.

La personne s'enferme dans un cercle vicieux lorsqu'elle considère comme normal qu'elle soit stigmatisée. Elle finit par accepter le jugement de la société.

L'une des conséquences de la stigmatisation est de maintenir ou d'augmenter les différences. L'individu pense que les propos discriminatoires à son égard sont fondés et il se dévalorise. Pour combattre ce sentiment, il va donc rester isolé, ce qui aura comme conséquence d'empêcher son insertion dans le milieu social.

2.5.2 Normes

Qu'est-ce qu'une norme? Le centre national de ressources textuelles et lexicales donne cette définition: «*réf. à une moyenne statistique, gén. Sans jugement de valeur: la norme se définit par rapport à une fréquence] État habituel, régulier, conforme à la majorité des cas.*» (<http://www.cnrtl.fr/definition/norme>)

«*Pour le sens commun, une personne handicapée est une personne qui n'est pas valide, ou, plus précisément, qui n'est pas « normale ».* » Nous avons tous connu à un moment donné dans notre vie une situation où nous nous sommes sentis mis à part du groupe. Une norme se crée lorsque la société indique ce qui est acceptable. Ce qui n'entre pas dans ces champs est considéré comme hors normes. C'est la société qui crée la norme et donc la stigmatisation.

2.5.3 Conséquences de la stigmatisation

Le regard de la société sur la personne ayant des troubles n'est pas toujours facile. Les conséquences de la stigmatisation perturbent le développement du sujet.

La honte est l'un des sentiments qui peut être vécu par la personne. En effet, elle a honte de ne pas correspondre à la norme en vigueur dans notre société. Le regard des autres est une cause et s'accompagne de la perception du jugement négatif. Généralement, le sentiment de honte est intériorisé. Il peut commencer dès l'enfance et devenir de plus en plus présent au fil du temps.

Le sentiment de honte a des répercussions sur la confiance en soi et la construction de la personnalité.

L'image de soi et l'estime de soi sont mises à mal par les autres. L'enfant a peur d'être dévalorisé, car il ne se sent pas à la hauteur. Il souffre du regard des autres et en arrive à un refus de son propre corps, à un refus de lui-même.

Un sentiment de culpabilité peut également naître. L'enfant peut se sentir coupable de ne pas entrer dans la norme, de ne pas parvenir à être comme les autres jeunes.

Bien évidemment, la stigmatisation conduit à la désocialisation. Les pairs rejettent l'enfant atteint de handicap qui se retrouve isolé. Les propos à son égard peuvent être extrêmement durs et constituer chez lui des blessures définitives.

Certaines personnes luttent contre cela, en tentant d'avancer, mais la plupart acceptent le jugement de la société et se retirent.

« La stigmatisation, les discriminations et le manque d'information concernant le handicap, de même que l'absence de soutien social aux personnes s'occupant des enfants souffrant de handicap, sont les facteurs qui exposent ceux-ci à un risque accru de violences. Le placement des enfants handicapés en institution les rend aussi plus vulnérables. Dans ces milieux et ailleurs, les enfants ayant des déficiences au niveau de la communication ont une moindre capacité à révéler les expériences abusives. » (Oms, 2016, <http://www.who.int>)

2.5.4 Influences sur la trajectoire sociale

La stigmatisation dont sont victimes les enfants est susceptible d'influencer considérablement leur trajectoire sociale. L'enfant est dans une étape importante du développement de la personne, l'impact peut être considérable surtout au niveau:

- «de la socialisation, risquant de perturber de façon durable la mise en place de règles de comportement;
- des apprentissages scolaires, lorsque se mettent en place les ressources qui permettront l'insertion et l'évolution de la vie professionnelle et sociale;
- de la construction de la personnalité, des apprentissages de rôles sociaux et sexuels» (Poulain, 2009, p.114).

2.6 Question de recherche

Quand nous parlons des troubles d'apprentissage, nous nous focalisons souvent sur l'aspect scolaire de leur prise en charge. Effectivement, lorsque nous pensons "trouble des apprentissages", nous pensons directement : école puisqu'elle est le lieu des apprentissages scolaires. Nous oublions peut être aussi que ces troubles ont un impact sur la vie de ces jeunes de manière beaucoup plus globale. Les conséquences devraient toujours être évaluées sous une approche systémique, globale et prenant en compte l'environnement complet : école, famille, extérieur... Les relations sociales en font partie intégrante. Elles permettent aux jeunes de développer aussi leur confiance en soi pour qu'ils puissent, petit à petit, s'affirmer.

Mes recherches m'ont amenées à revoir ma question de départ. Je vous propose donc

Quelle représentation se font les enseignants et les enfants dysphasiques de l'intégration sociale dans le milieu scolaire ?

2.7 Hypothèse de recherche

Suite à mes recherches pour le cadre théorique, j'ai quelque peu modifié mon approche concernant mes hypothèses de recherche.

Hypothèse 1 : Au vu de mon cadre théorique, nous avons pu constater qu'il y a des conséquences au niveau social et comportemental chez l'enfant dysphasique (tendance à s'isoler et être isolé). Mais est-ce que l'enfant lui-même est conscient de ses problèmes ? J'émetts donc l'hypothèse que l'enfant dysphasique voit son intégration sociale de manière positive. Par exemple, il considère qu'il participe beaucoup aux activités de classe et qu'il est régulièrement sollicité alors que ce n'est pas vraiment la réalité.

Hypothèse 2 : Lors de mes recherches, j'ai eu peu de témoignages négatifs d'enseignants concernant l'intégration d'enfants dysphasique. Je pense donc que les enseignants perçoivent que l'intégration des enfants dysphasique avec leurs pairs se passe bien mais est-ce vraiment le cas. Les enseignants arrivent-ils vraiment à percevoir si les enfants sont bien intégrés ?

J'aimerais développer ces hypothèses à travers mon travail de recherche en déterminant la façon qu'ont les enfants d'interpréter leur participation dans le milieu scolaire. Il sera aussi intéressant de prendre conscience de ce qui fait dire aux enseignants que ces intégrations se passent bien. Pour cela, mes entretiens avec les enfants et les enseignants me permettront de connaître leur vision et leurs expériences vécues par rapport à cela.

MÉTHODOLOGIE



Figure 6

3 Démarche méthodologique

3.1 Terrain

Le choix du terrain et de la population sont importants pour constituer un travail de recherche. C'est pourquoi j'ai pris le temps d'y réfléchir.

J'ai choisi de conduire ma recherche en Suisse romande. J'ai décidé de ne pas me limiter au Valais uniquement, afin de bénéficier d'un terrain de recherche plus large.

3.2 Population, échantillonnage

Pour ce travail de recherche, j'ai décidé d'interroger des professionnels tels que des enseignants qui peuvent avoir un regard extérieur et ainsi amener une autre couleur à mon travail. Pour les enfants, j'ai choisi de ne pas me centrer sur un âge en particulier afin d'obtenir des opinions variées. J'ai tout de même opté pour restreindre la tranche d'âge à des enfants entre 8 ans et 12 ans étant donné qu'ils sont dans des classes spécialisées et des classes ordinaires.

Il me semblait plus pertinent de mener des entretiens autant avec des filles que des garçons afin de déterminer plus précisément s'il existe une différence entre les deux sexes mais cela n'a pas pu être le cas.

Voici un récapitulatif des personnes interrogées:

3.2.1 Enfants atteints du trouble dysphasique

Entretien	Âge	Sexe	Date
N°1	12 ans	Masculin	16.01.2017
N°2	8 ans	Masculin	23.01.2017
N3	9 ans	Féminin	23.01.2017

3.2.2 Enseignants

Entretien	Âge	Sexe	Date
N°4	25 ans	Féminin	29.12.2016
N°5	50 ans	Masculin	06.01.2017
N°6	37 ans	Féminin	06.01.2017

3.3 Méthode de récolte

Le tableau ci-dessous compare la méthode qualitative et quantitative :

méthode	Méthodologies (approches)	
	quantitatives	qualitatives
observation	<ul style="list-style-type: none"> travail préliminaire pour la création de questionnaires 	<ul style="list-style-type: none"> compréhension "profonde" du fonctionnement d'une institution ou culture
transcriptions	<ul style="list-style-type: none"> analyse quantitative de contenu 	<ul style="list-style-type: none"> analyse de dialogues surtout
textes (analyse de)	<ul style="list-style-type: none"> analyse quantitative de contenu 	<ul style="list-style-type: none"> catégorisation et compréhension des concepts
entretiens	<ul style="list-style-type: none"> questionnaires plutôt fermés (grands échantillons) 	<ul style="list-style-type: none"> entretiens ouverts ou semi-structurés (petits échantillons)

Figure 7 <http://tecfa.unige.ch/guides/methodo/quali/quali.book.pdf>

J'ai choisi la méthode qualitative pour récolter les données pour mon travail de recherche. Je pense en effet, qu'elle répond plus à mes besoins et mes envies en termes de recherche.

L'approche quantitative se base sur la quantité et je ne souhaite pas interroger un grand nombre de personnes. L'analyse de mes questionnaires/entretiens va donc être plus approfondie. Ceci me permettra de privilégier la qualité des questions et des échanges.

Grâce à la méthode qualitative, je vais bénéficier d'illustrations concrètes sur les expériences vécues par les professionnels et par les enfants.

L'approche qualitative permet de mener plusieurs types d'entretiens. Personnellement, j'aimerais mener des entretiens semi-directifs pour ce travail, car cela permettra à la personne interrogée mais également à moi-même d'avoir une certaine forme de liberté. Je trouve que ce type d'entretien permet à la fois d'être dirigé mais qu'il laisse quand même une grande part d'improvisation, car chacun est libre de s'exprimer. L'ordre des questions peut également être modifié, ce qui laisse une place à la spontanéité.

Avant de mener mes entretiens, je vais me concentrer sur la théorie de mon travail de recherche. Grâce à cela, j'aurais les bases nécessaires. Puis j'ai déterminé des thèmes/dimensions sur lesquels je souhaitais que la personne interrogée s'exprime. Dans le milieu scolaire, nous avons des moments clés qui sont déterminants dans la participation sociale d'un enfant. C'est pourquoi j'ai pensé à des questions relatives à ces moments. Il y a par exemple la récréation. En effet, d'après Daniel Gayet : «*La récréation n'est pas simplement marquée par la libération des contraintes imposées par la société adulte, elle est aussi à l'inverse l'occasion pour la société enfantine de s'inventer et de s'imposer à elle-même des contraintes spécifiques. Et si la cour n'est pas, bien entendu, le seul lieu qui permette d'observer comment se structure et s'organise la société enfantine, elle est néanmoins probablement la plus importante parce qu'étant à*

la fois dans l'école et en marge de l'école, elle permet aux relations enfantines de se construire dans la durée et dans la régularité. » (GAYET D., La cour de 2003, p.1)

D'après cette étude, j'ai remarqué que la cour de récréation est un lieu central dans le développement de l'enfant. D'un point de vue personnel, l'enfant apprend à entrer en relation avec ses pairs et à créer des liens qui durent.

3.4 Éthique

Le cadre éthique est fondamental et doit être posé avant le début des entretiens. J'ai tenu à respecter certains points.

- Le principe de confidentialité.
- Le respect de la personne.
- Laisser la personne libre de choisir ce qu'elle est d'accord de divulguer ou pas.
- Accepter les émotions de la personne (ce n'est pas une période facile, certaines blessures peuvent être ravivées).

3.5 Déroutement des entretiens

3.5.1 Prise de contact avec les différentes populations

Après avoir déterminé les populations à interroger, j'ai pris le temps de réfléchir aux personnes que je pourrai contacter.

Ma deuxième formation pratique à Saint-Agnès m'a permis d'avoir des contacts avec plusieurs professionnels (enseignants, logopédiste, psychomotricien). Je me suis donc tourné vers eux afin de trouver des personnes qui seraient d'accord de répondre à mes questions. Comme je ciblais les enseignants, deux d'entre eux ont été d'accord de répondre à mes questions. Comme les deux étaient des enseignants spécialisés et que je voulais aussi l'avis d'une enseignante de classe ordinaire, je me suis ensuite tourné vers une amie enseignante. Elle a pu me mettre en contact avec une de ses collègues qui a dans sa classe un enfant dysphasique.

Pour trouver des enfants, j'ai eu plus de difficultés. Le CDTE voulait garder la confidentialité de ses patients. Je voulais ensuite interroger l'enfant dont m'a parlé une des enseignante, mais celle-ci m'a vivement conseillé de ne pas le faire car l'enfant est trop petit, immature et il a énormément de retard. Il n'arriverait pas à comprendre et répondre à mes questions. Je suis donc tourné vers St-Agnès et j'ai pu interroger trois enfants dysphasique avec le consentement de leurs parents.

3.5.2 Les entretiens

Avant chaque entretien, j'ai revu la grille concernant la personne interrogée, à savoir un enfant ou un professionnel. J'ai veillé à ce que les rencontres se déroulent dans des endroits calmes (salles, lieu de travail, chambre) et de manière individuelle. J'ai souhaité instaurer un climat de confiance avec chaque personne, en leur garantissant notamment l'anonymat et la confidentialité. Avant de commencer l'entretien à proprement parler, j'ai réexpliqué à chacun le but de ma recherche et leur ai demandé si des questions subsistaient.

Ayant choisi de mener des entretiens semi-directifs, j'ai eu la possibilité de rediriger les entretiens quand je le souhaitais pour récolter certaines informations intéressantes qui ne figuraient pas dans ma grille d'entretien. Cette méthode de récolte a permis aux personnes interrogées de s'exprimer librement malgré les questions données.

J'ai remarqué une différence dans la durée des entretiens selon le public concerné. Les enseignants parlaient plus volontiers. Tandis que les enfants se contentaient plus de répondre à ce que je demandais. Je devais également leur reformuler plus simplement mes questions car ils ne les comprenaient pas toujours.

Pour mes entretiens, je me suis intéressée à plusieurs dimensions.

Tout d'abord **la dysphasie**, je voulais simplement identifier les connaissances que les enfants ont concernant le trouble dont ils sont atteints. Pour les enseignants, je voulais savoir s'ils s'étaient renseignés sur ce trouble. Ensuite, je me suis intéressée aux **relations et à la participation sociale** afin de savoir comment les enfants ressentaient leurs relations avec les autres et comment ils percevaient leur participation sociale. Du côté des enseignants, je voulais voir si leurs observations correspondaient à ce que les enfants décrivaient. J'ai également voulu traiter de la dimension **du retrait/ de l'isolement** car je pense qu'avec ce genre d'handicap les enfants doivent souvent être isolés. Il me semblait également important d'observer la dimension **géographique** car la place de l'enfant dans sa classe peut être capitale dans sa participation sociale dans le milieu scolaire. Pour finir je me suis questionnée sur le domaine **scolaire** car je cherchais tout de même à savoir qu'est-ce qui était mis en place en classe pour les besoins de l'enfant.

3.5.3 Conclusion

Une fois le canevas d'entretien terminé et approuvé par mon directeur de mémoire, j'ai réalisé les entretiens. Mes premiers entretiens m'ont permis de réajuster quelques-unes de mes questions.

J'avais beaucoup d'appréhensions et de stress quant au déroulement des entretiens et ceci surtout lors du premier entretien. C'est un domaine que j'ai peu expérimenté et je ne suis pas toujours à l'aise. Il était important pour moi de trouver les expressions adéquates face aux enfants, afin de les mettre à l'aise. Qui plus est, le sujet aurait pu être délicat pour certains. Je ne voulais pas non plus influencer le discours des enfants pour qu'il corresponde à mes hypothèses.

Ma seconde crainte était la retranscription des données. Plusieurs anciens élèves m'ont fait un peu peur car ils m'ont expliqué qu'ils ont passé des heures à tout retranscrire. Comme je ne suis pas la plus douée pour écrire vite à l'ordinateur, je me suis démoralisée. J'avais également la crainte de mal interpréter les informations, il était important de rester objectif.

Par la suite, je me suis rendue compte que le plus difficile serait de trouver des enfants. J'ai dû effectuer un grand nombre de téléphones pour espérer avoir peu de réponses, même négatives.

Je me suis aperçue que le fait d'avoir un canevas d'entretien, réfléchi et travaillé, m'a permis de rester la plus objective possible.

Enfin, j'avais relevé que, lors de l'élaboration du projet, je souhaitais rencontrer beaucoup plus d'enfants. Il m'a été difficile de trouver cinq enfants et on m'a vivement recommandé de diminuer le nombre d'entretien et de privilégier d'avantage la qualité de mes entretiens que la quantité de personnes interrogées. J'ai donc réduit le chiffre à trois enfants et trois enseignants.

Les entretiens avec les enfants ont été plus difficiles, en effet je ne comprenais pas ce que certains enfants disaient. Deux des trois enfants étaient passablement agités et c'était compliqué pour moi de les recentrer sur les questions que je posais. Parfois, les enfants répondaient quelque chose qui n'avait rien à voir avec ce que je disais. J'avais l'impression de parler une autre langue. Je devais également reformuler régulièrement mes questions et j'avais le sentiment de ne plus vraiment respecter mon canevas. Je devais également reformuler leurs réponses afin de savoir si c'était bien ce qu'ils avaient voulu dire.

Analyse



Figure 8

4 Analyse des résultats

4.1 Méthodes d'analyse

Différentes méthodes d'analyse nous ont été présentées lors du module «Travail de Bachelor», à savoir l'analyse thématique, l'analyse entretien par entretien et l'analyse textuelle.

J'ai choisi d'utiliser l'analyse thématique selon les différents domaines abordés dans mes grilles d'entretiens pour traiter les données récoltées, car cela me permet de travailler à partir de mes hypothèses.

Après avoir effectué mes entretiens, j'avais une vision globale du sujet de mon mémoire. Grâce à la retranscription, j'ai pu affiner mes observations et me concentrer sur les mots utilisés par les locuteurs. J'ai construit un tableau par entretien qui m'a permis de relever les points essentiels de chaque question, mais aussi les éléments qui m'ont interpellé. Comme je l'ai dit, j'ai prêté une attention particulière aux termes choisis par les personnes. J'ai donc pu observer certaines répétitions de mots ou de phrases.

Ce travail m'a permis de mettre en lien les discours des personnes que j'ai interrogées avec mes hypothèses de recherche tout en comparant les notions théoriques étudiées avec les données récoltées lors de mes entretiens.

4.2 Point de vue des enfants dysphasiques sur leur intégration sociale

La première hypothèse était formulée ainsi : « *l'enfant dysphasique voit son intégration sociale de manière positive.* »

Si je me base sur les éléments théoriques apportés durant la première partie de mon travail, la société a tendance à rejeter les personnes qui sont atteintes de handicap, car elles ne sont pas dans la norme de l'idéal faite par la société. Actuellement, le monde dans lequel nous vivons prône la normalité. Donc ce raisonnement porte à croire que les enfants dysphasique ne doivent pas être très bien intégrés.

Je tiens à préciser qu'ayant eu de la difficulté à trouver des enfants dysphasiques. J'ai, pris la liberté comme expliqué plus haut, de demander aux enseignants de St-Agnès si je pouvais questionner leurs élèves qui ont ce handicap.

Je sais par mon expérience dans cet institut que l'intégration sociale est déjà très valorisée.

4.2.1 Dimension de la dysphasie

Lors de mes entretiens, j'ai tout d'abord demandé aux trois élèves interrogés de m'expliquer ce qu'est la dysphasie. Voici ce qu'il en ressort :

Entretien	Âge	Réponse
N°1	12 ans	Je ne sais pas ce que c'est.
N°2	8 ans	Je ne sais pas.
N°3	9 ans	Je ne connais pas

Je dois dire que j'ai tout de même été un peu étonnée de constater qu'ils ne connaissaient pas le mot exact qui qualifie leur handicap. Ces enfants sont par contre complètement conscients d'avoir un problème au niveau de leur élocution. Ils le disent à plusieurs reprises durant les entretiens. Les autres élèves ne comprennent pas toujours quand ils parlent car ils ne disent pas bien certains mots.

J'ai également remarqué à quel point leurs phrases n'a parfois aucun sens avec la discussion que nous avons. Durant l'entretien N°2 par exemple, l'enfant s'est soudain mis à me parler de Spiderman qui devient noir parce qu'il est méchant. J'ai reformulé ma question mais l'enfant me reparlait de Spiderman. Pour lui Spiderman était la réponse à ma question. C'est avec cet élève que j'ai eu le plus de difficultés à communiquer. Son enseignante m'avait averti que ce ne serait pas facile d'avoir une conversation claire avec lui mais qu'il parle volontiers même si on ne comprend pas toujours ce qu'il essaie de dire.

4.2.2 Dimension des relations sociales

J'ai pu constater que les trois enfants interrogés ont tout de même de bonnes relations avec leurs pairs.

Entretien	Âge	Réponse
N°1	12 ans	Oui ils sont gentils, je suis avec eux. Je suis content de comment ça se passe. Ils ne m'embêtent pas.
N°2	8 ans	Ça se passe bien avec les copains de la classe. Ils ne m'embêtent pas. Tout va bien
N°3	9 ans	J'aime bien être avec Néo ¹ et je suis contente comme ça. Ce que j'aime le plus, c'est jouer avec Néo et le moins je ne me rappelle plus

¹ Prénom d'emprunt

La jeune fille de 9 ans a par contre plus de difficultés à avoir plusieurs amis. Elle m'a beaucoup parlé de son ami Néo. En classe, il semble être son point de repère. Elle fait beaucoup de choses avec lui. Elle m'a ensuite expliqué qu'avec les autres c'était moyen. Son enseignante m'a informée que ce n'est pas les autres qui ne veulent pas être avec elle. « *Elle s'isole car elle ne veut que jouer avec Néo. C'est son caractère. Elle est un peu solitaire.* » Le neuropsychologue Ellemberg D. déclare « *qu'en fonction de son tempérament ou de sa personnalité, l'enfant peut adopter plusieurs postures face à ses difficultés attitudes: manifester de l'anxiété, notamment en regard des situations d'interactions sociales ou du contexte scolaire, avec souvent une tendance conséquente à l'isolement ; manifester de l'opposition et de l'agressivité ; perdre confiance en lui ou voir diminuer son estime de soi.* » (AQNP [en ligne] <https://aqnp.ca>) Nous pouvons constater que cette jeune fille entretient tout de même de bonnes relations.

Tous les trois ont par contre autant de difficultés à aller vers les plus grands. Apparemment, ces grands ne sont pas très gentils avec les plus petits. Du moins, c'est ce qu'il en ressort de mes entretiens. L'enfant de 12 ans m'a expliqué que lui aussi fait partie des grands mais comme il est petit en taille, les grands le considèrent comme un des petits et l'embêtent très souvent. Ils se moquent aussi de la façon dont il parle.

Mis à part les grands avec qui les relations ne se passent pas très bien, ces trois enfants semblent heureux des relations qu'ils entretiennent avec leurs camarades. Une des enseignantes interrogées confirme « *qu'ils sont bien intégrés, en tout cas les enfants dysphasique que nous avons ici. Ils jouent avec les autres à la récré. Ils ont des discussions qu'on ne comprend pas. Nous avons par exemple deux dysphasique qui parle vraiment ensemble, nous ne comprenons absolument rien mais eux joue avec leurs cartes Pokémon et ils se comprennent.* »

Les enseignants ont des avis qui se rejoignent sur la question des relations avec les camarades:

Entretien	Âge	Réponse
N°4	24 ans	Je ne pense pas qu'il est vraiment mis de côté. Mais c'est vrai que ce n'est pas un enfant qui est tout de suite choisi par les autres. Il n'est pas mis de côté, ils jouent tous ensemble. [...] En classe, il va plus faire des petits bruits et embêter ses camarades plus qu'essayer de construire des relations positives. C'est peut-être son moyen d'entrer en communication avec les autres
N°5	50 ans	Dans le cadre de notre institution, ils ont beaucoup d'interactions avec les autres. Il y a quand même beaucoup d'enfants du même âge et puis voilà pendant la récréation cela se passe vraiment bien. Le langage passe par d'autre choses dans ces moment-là.

N°6	37 ans	Non, ils sont en relation avec plusieurs camarades et pas que des dysphasique. Ils sont intégrés. Il y a aussi les phénomènes de mode qui permet de bien s'intégrer. C'est temps c'est justement les cartes Pokémon et ces phénomènes aide à entrer en relation.
-----	--------	--

Pour les trois enseignants, les enfants cherchent toujours à entrer en relation avec leurs camarades. Peut-être parfois, ils n'utilisent pas la bonne méthode comme l'explique la plus jeune enseignante pour un élève dans sa classe: « *Il entre en interaction avec les autres en les embêtant. Alors est-ce que c'est pour attirer l'attention des autres ? Je ne sais pas mais il va par exemple piquer le crayon d'un, taper l'autre. Ce n'est pas forcément des bonnes relations tout le temps.* »

Les enfants essaient toujours en général d'avoir des relations avec leurs pairs. Même si elles ne sont pas positives, ils vont continuer car c'est un moyen comme un autre de ne pas être seul. Certains entrent en contact selon les centres d'intérêt. Comme l'explique l'enseignante, il y a des phénomènes de mode. C'est souvent par ces phénomènes que naissent les rapports entre les pairs.

4.2.3 Dimension de la participation sociale

Les rapports sociaux ainsi que la participation des élèves dans les classes spécialisées sont un point positif qu'il faut relever.

Je me doute bien que ce n'est peut-être pas le cas des enfants qui sont en classes dites ordinaires. N'ayant pas pu interroger d'enfant qui n'est pas dans une école spécialisée, je me base uniquement sur les réponses de ces trois enfants.

Ils semblent en effet très épanouis dans leur environnement scolaire comme le montre leurs réponses ci-dessous :

Entretien	Âge	Réponse
N°1	12 ans	J'aime bien les cours. Je participe beaucoup, je lève la main. Je parle beaucoup. Des fois les autres copains ne comprennent pas donc je dois redire les choses et c'est embêtant de devoir répéter.
N°2	8 ans	Je joue avec tous les copains de la classe. Je dois faire attention des fois je ne parle pas bien et les autres comprennent pas.
N°3	9 ans	Moi je suis beaucoup avec Néo. On fait pleins de choses ensemble. Les autres, je ne joue pas trop. Je les aime moins.

La jeune fille de 9 ans est moins avec les autres mais en l'entendant parler durant l'entretien, j'ai remarqué que ça ne l'affecte pas du tout. Elle semble très contente de comment les choses se passe dans sa classe.

Les deux enseignants de St-Agnès expliquent que pendant les cours, les élèves participent vraiment bien. Ces enfants ont plus de temps pour parler et personne ne se moque quand ils prennent la parole. Ce qui n'est pas toujours le cas en classe ordinaire. Comme l'explique la plus jeune enseignante : « *Les filles vont vers lui, elles discutent avec lui. Après c'est vrai que quand je demande aux autres d'aller jouer avec lui pour un jeu de math et bien ils n'ont pas envie forcément car il a beaucoup de difficultés.* »

Les Groupes

En générale, selon les élèves ce sont les maîtres qui forment les groupes. L'enfant de 9 ans explique « *C'est la maîtresse qui choisit, moi je travaille beaucoup avec Bryan² et Bruno³. Les autres ne font pas le même travail que nous.* » Cette méthode de fonctionnement ne semble pas déranger les enfants. Surtout l'enfant de 8 ans. Apparemment, il apprécie être avec tous ces camarades. « *On est tous des copains et on travaille tous ensemble.* »

Ces enfants sont dans des classes à effectif réduit, il y a donc peu de travaux de groupe. Des groupes sont formés plus pour des jeux éducatifs ou pour travailler selon les capacités de chacun (ceux qui savent mieux lire ensemble). Les enseignants confirment que c'est eux qui choisissent les groupes mais les élèves ont aussi la possibilité de choisir selon le type d'activité.

² Prénom d'emprunt

³ Prénom d'emprunt

La récréation

Entretien	Âge	Réponse
N°1	12 ans	Pendant la récré, je parle avec Maxence ⁴ , je joue aussi avec lui. Je reste toujours avec les mêmes copains pendant la récré parce que les grand ils se moquent de moi. Je suis aussi un grand mais je suis petit en taille donc ils me prennent pour un petit. [...] Je préfère rester avec Maxime parce que c'est mon copain et c'est très bien comme ça
N°2	8 ans	Je fais du patin à glace avec Thierry ⁵ . A la récré, je reste avec lui c'est mon copain du foyer 2. Je fais une course. J'ai pleins de copains. Je ne reste pas toujours avec les mêmes. [...] Je joue avec tous les copains, je n'aime pas rester seul.
N°3	9 ans	Je joue avec Romain ⁶ mais ce n'est pas la même chose avec Romain. Il avait une copine et il commence à m'agacer. Je reste aussi avec Néo et Baptiste ⁷ . Je suis presque tout le temps avec Baptiste pour la récré. Néo c'est plus en classe. [...] À la récré, on joue comme on veut et avec qui on veut mais je ne vais pas avec les plus grand. Ils ne sont pas très cools. Je préfère rester avec Baptiste.

À la récréation les choses changent un peu. Nous pouvons remarquer que les trois enfants ne restent pas forcément avec leurs camarades de classe. Ils ont plus tendance à aller avec un ami qui vient du même groupe éducatif qu'eux. Mis à part pour l'enfant de 8 ans qui semble avoir beaucoup d'amis, les deux autres sont plus discrets. Un peu plus haut, j'explique que la fille de 9 ans a un ami de référence en classe. Nous pouvons observer que c'est également le cas lors de la récréation. Je peux également relever, c'est qu'ils ont leur petit groupe d'amis et ils ne se mêlent pas aux autres et préfère rester entre eux. J'ai remarqué qu'ils seront plus à l'aise avec un ami qu'avec plusieurs.

⁴ Prénom d'emprunt

⁵ Prénom d'emprunt

⁶ Prénom d'emprunt

⁷ Prénom d'emprunt

En dehors de l'institution

Lorsque j'ai posé cette question : « *Fais-tu des activités en dehors de l'école avec tes camarades (invitation mutuelle, anniversaire...)* » je m'attendais à avoir des réponses très développées étant donné qu'ils semblent avoir de bonnes relations avec les camarades de leur école. J'ai été étonnée de voir le contraire.

Entretien	Âge	Réponse
N°1	12 ans	Non, je reste avec papa, maman et Noé. Des fois je vois Maxime. On fait des promenades en montagne
N°2	8 ans	Non je n'ai qu'un copain. C'est seulement avec Maman. Je reste avec maman quand je ne suis pas à St-Agnès. J'ai un copain mais je ne joue pas avec lui. Je regarde le téléphone de maman quand je suis avec elle
N°3	9 ans	Oui mais non je n'ai pas de copain à Riddes, donc je reste souvent seule avec mes parents et mes frères et sœurs.

En dehors de l'institution, ces trois enfants n'ont pas vraiment de vie sociale avec des enfants de leur âge mise à part les frères et sœurs.

Un ancien collègue m'a expliqué que malheureusement c'est souvent le cas des enfants qui sont à St-Agnès. Une fois à la maison les parents ne continuent pas toujours de faire en sorte que les enfants soient d'avantage intégrés socialement. Certains parents ont des capacités limitées et ils ne pensent pas à faire des activités qui aideraient leurs enfants à se sentir mieux avec leurs pairs.

4.2.4 La dimension de l'isolement

Lors de mes recherches j'ai découvert que « *l'enfant dysphasique vit une grande frustration de par le fait qu'il éprouve de la difficulté à se faire comprendre. Il n'arrive pas toujours à bien exprimer ses inquiétudes, sa tristesse et sa colère. [...] Il se fait aussi étiqueter comme étant entêté, opposant, agressif et perturbateur. L'enfant dysphasique se fait également rejeter par ses pairs car son discours est perçu comme étant immature. Tout cela peut faire en sorte que la personne aux prises avec une dysphasie a tendance à s'isoler.* » (Centam [en ligne] <http://www.centam.ca/dysphasie.html>)

Vous avez pu le constater plus haut, nous pouvons clairement dire que ces enfants sont isolés quand ils se retrouvent dans leur milieu familial. En revanche, dans l'environnement scolaire ce n'est pas le cas pour tous. Les enfants disent clairement ne pas aimer rester seuls et être mis de côté.

L'enfant de 12 ans par contre apparaît comme étant le plus affecté par l'isolement. Il explique : *« j'aime bien des fois rester seul. Parce que des fois, je n'aime pas les activités, donc je veux rester seul [...]. Quand ça se passe pas très bien, je préfère rester dans mon coin mais c'est que quand je me fais gronder. Des fois, les copains de classe m'appellent pour aller jouer mais dans le groupe éducatif, ils m'isolent. Moi je suis triste quand c'est comme ça. [...]. C'est quand on est méchant que les autres nous mettent de côté ou quand on fait les coquins. Ils ne viennent pas me chercher quand je reste seul. C'est moi quand je me sens mieux je vais vers eux. »*

Le plus petit qui a 8 ans, ne paraît pas être isolé de ses pairs. Il revient simplement sur le fait qu'avec les grands cela ne se passe pas très bien, qu'ils sont méchants mais il se console en me répondant : *« je suis un peu triste mais j'ai pleins d'autres copains. »*

La fille quant à elle dit aimer avoir des moments où elle reste seule, mais elle ne se sent pas isolée. Sauf dans la classe, elle trouve que les copains l'isolent. Je vous rappelle que son enseignante affirme que c'est elle qui s'isole de ses camarades.

Donc nous ne pouvons pas parler de véritable isolement de la part des pairs. Sauf peut-être pour le premier cas. C'est plutôt l'enfant lui-même qui a tendance à s'isoler. Comme me l'a fait remarquer l'enseignante durant mon dernier entretien : *« Ici à St-Agnès, je pense que c'est plutôt l'enfant qui s'isole lui-même. Les enfants se cherchent entre eux, vont les uns vers les autres et même avec les deux enfants autistes qui ne parlent pas du tout. Celle qui reste en retrait, je pense qu'elle a envie de rester en retrait. Je pense que c'est aussi un besoin de s'isoler parfois de déconnecter et de rester tranquille dans l'univers. Mais je pense que dans une classe normale il y a plus de chance qu'il soit isolé par les camarades. »*

Nous avons tous un besoin de s'isoler parfois. Je pense que pour ces élèves c'est d'autant plus le cas car ils doivent toute la journée faire des efforts pour bien se faire comprendre et nous pouvons donc comprendre cette envie de rester parfois seul. Pour l'enseignante en classe normale : *« l'enfant est isolé uniquement durant les cours car il a plus de difficultés mais à la récréation il joue avec plusieurs camarades. »* Les jeux ne doivent pas forcément se faire de manière verbale, donc l'enfant arrive sans doute mieux à participer avec ses camarades.

4.2.5 Dimension géographique

Je me suis intéressée à cette dimension car je pense que la place de travail qui était attribuée à l'enfant jouait un rôle dans sa participation sociale. C'est-à-dire que sa place lui permettait d'être plus investi dans la vie de classe, d'être d'avantage interrogé par les enseignants. Lors de mes recherches j'avais trouvé dans le guide dysphasie qu'il faut placer l'élève à côté d'un enfant calme afin d'améliorer sa concentration. L'enseignante spécialisée Sylvie Castaing explique qu'il faut *« placer l'enfant près du professeur, de manière à ce qu'il puisse voir l'enseignant (ou l'interlocuteur). »*

Après analyse, j'imagine que la place est attribuée au cas par cas. Un des enfants interrogé est tout devant alors que les deux autres ont leur place de travail au fond de la classe. L'enseignante qui est en classe normale explique que l'élève qui est dans sa classe est tout devant et seul, car sinon il ne suit pas pendant les cours et embête constamment ses camarades. Elle a déjà testé plusieurs endroits dans la classe mais être devant est ce qui convient le mieux pour tous. Les enfants affirment que durant les cours ils lèvent beaucoup la main et posent des questions quand ils ne comprennent pas.

Pour l'enseignant, la place importe peu. Il faut que l'enfant soit à l'aise où il se trouve. « *La place idéale est celle qu'il peut choisir s'il en a le droit.* »

Je n'ai pas compris le raisonnement d'une des enseignantes car elle affirme que « *Si ces enfants se trouvent devant nous allons forcément interroger ceux qui sont devant et qui sont dynamique plutôt que celui qui est derrière et qui ne dit rien.* » Alors que l'élève de 8 ans est derrière. J'ai ensuite compris que cet enfant est très actif durant les cours, elle lui a donc donné la possibilité de choisir sa place et il continue de bien participer.

Lors de mes recherches j'avais trouvé dans le guide dysphasie qu'il faut placer l'élève à côté d'un enfant calme afin d'améliorer sa concentration.

4.2.6 Dimension scolaire

Les enfants interrogés sont complètement conscients que chaque élève à son propre programme et qu'ils ne font pas tous le même travail. Ils ont chacun une aide selon leurs besoins. La méthode d'enseignement utilisée par les professeurs à l'aire de bien leur convenir. J'ai tout de même été surprise que les enfants ne s'aident pas entre eux. Ils m'ont expliqué qu'ils préfèrent se débrouiller seuls comme des grands et que s'il y a besoin d'aide ils demandent aux maîtres. Ils ont donc la possibilité de le faire mais le font rarement. Dans la classe ordinaire, l'enseignante utilise parfois le tutorat avec ses élèves mais c'est en principe elle qui aide d'avantage l'enfant.

4.3 Point de vue des enseignants sur l'intégration sociale des enfants dysphasiques

Pour rappel, la seconde hypothèse était : *les enseignants perçoivent que l'intégration des enfants dysphasique avec leurs pairs se passe bien mais est-ce vraiment le cas ?* »

4.3.1 Dimension de la dysphasie

Selon mes recherches, pour accueillir un enfant dysphasique il faut avoir une formation. J'ai pu constater que deux enseignants ont des formations mais elles ne sont pas spécifiques à la dysphasie.

Entretien	Âge	Réponse
N°4	24 ans	Non, parce que je suis une enseignante auxiliaire, je ne suis pas son enseignante titulaire.
N°5	50 ans	Oui j'ai fait l'IPC à Fribourg
N°6	37 ans	J'ai uniquement des formations sur l'autisme.

L'enseignant m'a expliqué qu'ils peuvent suivre des séminaires mais que pour le moment il ne l'a pas encore fait et ça n'a pose pas de problème car sa méthode de fonctionnement convient pour le moment. En effet, j'ai fait quelques recherches et il existe des formations pour se spécifie à la dysphasie. Il faut tout de même relevé que le site dysphasie.ch explique que St-Agnès est la seule mesure particulière en Valais pour les enfants dysphasique sans compter bien sur la prise en charge par des logopédistes et par les centres médicaux sociaux.

4.3.2 Dimension des relations sociales

Les réponses à la question « *comment qualifiez-vous les rapports relationnels entre l'enfant dysphasique et ses pairs ?* » varient selon les trois personnes :

Entretien	Âge	Réponse
N°4	24 ans	<p>Bon c'est un élève qui a aussi d'autres soucis qui ne sont pas forcément en lien avec la dysphasie. Mais il est..., on dirait que ce n'est pas un élève très scolaire. [...] Quand il arrive en classe, il est tout de même calme pour aller chercher ses affaires mais quand nous arrivons dans la classe annexe, il pose ses affaires et commence à rigoler.</p> <p>Je ne pense pas qu'il est mis de côté vraiment. Mais c'est vrai que ce n'est pas un enfant qui est tout de suite choisi par les autres. Il n'est pas mis de côté, ils jouent tous ensemble.</p>
N°5	50 ans	<p>Ici à St-Agnès cela commence à être parfois compliqué [...]. Dans le cadre éducatif, ils se retrouvent avec d'autres enfants qui ont d'autres difficultés. Et puis ce décalage n'est des fois pas bien saisi par les plus grands [...]. Ils ne se sentent plus à leur place en étant à côté d'un enfant avec une telle difficulté. C'est un gros travail d'amener les plus grands à se rappeler des différences pourquoi ils étaient là quand ils étaient plus petits. [...] Donc le constat qui se fait est que les relations se passent mieux en classe que dans les groupes éducatifs. [...]</p> <p>Mais en gros je suis satisfait de l'ambiance.</p>

N°6	37 ans	<p>Ici à St-Agnès, nous avons de la chance, les enfants sont vraiment tous cools et même s'il y a des troubles du langage ou pas ils sont quand même toujours bien intégrés et accueillis. Je pense que c'est la philosophie de St-Agnès qui permet aux enfants qui ont d'autres troubles de se dire ici je suis accueilli comme je suis donc j'accueille les autres comme ils sont.</p> <p>C'est satisfaisant, ils osent discuter, prendre la parole et dire les choses à leurs manières.</p>
-----	--------	--

D'après ces trois entretiens, les rapports avec les autres élèves sont tout de même positifs. Celui qui est en classe normale a par contre plus de difficultés. Dans mes recherches, les auteurs prônent l'intégration en classe ordinaire. Hors, on constate selon les réponses des professionnels que les enfants ont l'air d'avoir de meilleurs rapports avec leurs pairs quand ils sont dans des milieux spécialisés. Les trois enfants confirment cette hypothèse car ils déclarent que tout ce passe bien en classe avec les copains.

J'ai été étonnée de manière positive en constatant que s'ils avaient une baguette magique, deux des enseignants changeraient quelque chose chez eux et pas chez l'enfant : « *Je m'incorporerai dans le cerveau un traducteur instantané pour pouvoir mieux les comprendre.* » « *Je changerai ma capacité de compréhension.* » Ce ne sont pas les enfants qu'il faut changer mais c'est nous professionnels qui devons nous adapter à leurs besoins.

Les trois professeurs s'accordent sur le fait que les enfants dysphasiques ont plusieurs amis et qu'ils ne sont pas isolés durant les cours. Certains auront par contre tendance à rester avec deux voire trois enfants. Comme c'est le cas de l'élève de 9 ans qui a un ami de référence en classe et un autre pour la récréation.

4.3.3 Dimension de la participation sociale

Pour que ces enfants puissent avoir une bonne participation, les enseignants mettent en place un programme que les élèves sont capables de suivre. L'enseignant qui a trente ans d'expérience explique « *Il y a plus de temps pour parler. En principe je vais par exigence. Souvent, il y a des mots qu'il peut prononcer mais il n'ose pas parce qu'il est gêné. Donc je vais lui laisser plus de temps pour parler, pour apprendre ses leçons, pour lire etc. C'est surtout au niveau du temps. Je vais aussi peut-être baisser les exigences. Par exemple pour un camarade, il va lire un texte complet, pour lui je lui ferais lire que la moitié. Ça lui prendra autant de travail que celui qui a dû le lire en entier. L'idée n'est pas de l'enfoncer, c'est de le soutenir son apprentissage de la vie et de voir plutôt l'horizon.* »

Mes entretiens m'amènent à constater que la participation de l'enfant dépend du temps qu'on lui accorde. S'ils n'arrivent pas à formuler des phrases, ses camarades l'aident. « *Le développement des compétences sociales de l'enfant dysphasique est entravé par ses difficultés de communication verbale. Il faut donc favoriser les activités non verbales pour lui permettre d'être en relation avec un groupe d'enfants de son âge, pour qu'il soit valorisé dans ces activités. Il est également important d'informer l'entourage des difficultés de l'enfant pour que les moyens de communication soient adaptés et que l'enfant ne soit pas rejeté.* » (Touzin M., Leroux M, 2012)

Je ne retrouve pas cela dans le discours de l'enseignante qui est en classe ordinaire. Ses élèves ont plus tendance à mettre de côté l'enfant pendant les cours car il a trop de difficultés. Ils ne veulent pas faire des travaux de groupe avec lui. Alors qu'à St-Agnès c'est le contraire. « *Les groupes se forment très souvent par affinités mais lui est souvent choisi. Cet enfant est à fond dans la participation sociale. Partout et tout le temps même parfois trop.* » Cette différence est dû au fait que les enfants sont plus tolérants car c'est ce que les enseignants essaient de leur apprendre. C'est également dû au fait qu'ils ont chacun leurs difficultés.

L'heure de la récréation est un moment très important. Les enfants peuvent se vider l'esprit, profiter de s'amuser et de se défouler. Je relève suite aux entretiens avec les enfants qu'ils ont tendance à jouer avec des jeunes qui ne sont pas dans leur classe. Ils sont donc ouverts au contact. Les professeurs expliquent qu'effectivement ils peuvent changer mais ils jouent beaucoup avec le même groupe d'amis restreints. C'est toute de même une preuve que les enfants dysphasiques sont ouverts à la socialisation.

4.3.4 Dimension de l'isolement

Je dois dire qu'une fois ce thème abordé avec les enseignants, j'ai été un peu perdue. Ils affirment que les enfants ont tout de même de bons rapports et participent bien socialement mais quand je leur parle d'isolement ils se contredisent parfois.

Exemple :

Entretien	Âge	Réponse
N°5	50 ans	Les dysphasiques sont souvent avec les mêmes enfants, ou avec ceux qui ont compris leur manière de s'exprimer. Je trouve que c'est souvent des enfants qui sont en conflit parce qu'ils ne comprennent pas la bonne manière pour aborder les autres, souvent trop tactiles et il y a passablement de conflits.
N°6	37 ans	Ici à St-Agnès, je pense que c'est plutôt l'enfant qui s'isole lui-même. Les enfants se cherchent entre eux, ils vont les uns vers les autres même avec les 2 enfants autistes qui ne parlent pas du tout. Celui qui reste en retrait je pense qu'il a envie de rester en retrait.

L'enseignante en classe normale ne tient pas le même discours. « *Je ne pense pas qu'il s'isole parce qu'il cherche justement en embêtant. Ce n'est pas la meilleure façon de faire mais il cherche la relation. Après, je dirais isolé dans les moments pendant les cours ou les autres ne veulent pas faire les jeux de math avec lui par exemple. Parce qu'il a des difficultés et ils ne veulent pas forcément travailler avec lui. En tout cas c'est beaucoup le cas des garçons. Les filles sont plus tolérantes et ça leur dérange moins.* »

À St-Agnès les deux enseignants s'accordent sur le fait que les enfants qui sont chez eux ne sont pas isolés par les autres élèves. Ils expliquent que l'enfant dysphasique peut parfois ressentir le besoins de s'isoler. Je pense donc qu'ils s'isolent car ils ont besoins parfois de faire le vide. Cela ne doit pas être facile de faire constamment des efforts pour parler.

Pour pallier à l'isolement chacun des trois professionnels a sa méthode.

Entretien	Âge	Réponse
N°4	24 ans	J'essaie déjà d'apprendre aux enfants à travailler avec tout le monde. Je mixe les groupes etc. Après il y a des élèves qui sont plus faciles et à qui cela ne dérangera pas. Tandis que d'autres n'en voudront pas du tout. On ne peut pas les forcer mais on essaie quand même de les faire travailler ensemble. Je travaille aussi sur les émotions pour leur extérioriser et comprendre ce qu'ils ressentent.
N°5	50 ans	Je travaille beaucoup sur la tolérance et sur les différences de chacun donc j'essaierais d'amener les enfants à comprendre qu'ils sont tous chez nous pour des besoins et des difficultés spécifiques. J'essaierai aussi un exercice/expérience qui les mettrait dans la peau d'un enfant isolé afin de leur faire comprendre ce que l'on peut ressentir.
N°6	37 ans	Je mettrais plutôt en place quelque chose avec les enfants qui le motiveraient qui iraient le chercher partir des autres pour aller vers lui.

Elleberg conseille d'avoir « *une attention toute particulière au développement psychoaffectif et à l'évolution des habiletés de socialisation de l'enfant présentant une dysphasie, et un soutien approprié (en psychologie clinique ou en psychoéducation) devrait lui être rapidement offert au besoin. Enfin, il est surtout important de ne jamais juger l'enfant qui manifeste des comportements opposants ou agressifs, car ces comportements sont souvent des symptômes d'une plus grande souffrance.* » (AQNP [en ligne] <https://aqnp.ca>)

4.3.5 Dimension géographique

Comme je l'explique dans l'hypothèse N°1 l'attribution des places de travail est faite au cas par cas. C'est à l'enseignant de juger où l'enfant est capable de s'investir le mieux durant les cours. Chacun a son avis sur la question.

Entretien	Âge	Réponse
N°4	24 ans	J'ai fait plusieurs teste et j'ai fini par le mettre tout devant et j'ai constaté que cela aidait l'enfant. Il est plus concentré. A deux, il embête trop son camarade. Mais comme il y a souvent des travaux de groupe il n'est jamais longtemps seul. Devant je trouve qu'il arrive mieux à se concentrer. Je peux le pointé.
N°5	50 ans	J'ai procédé en lui laissant choisir sa place, où est-ce qu'il était le mieux. Chez ma collègue, ils sont plutôt à l'arrière. Je pense que c'est selon eux.
N°6	37 ans	Il y a des coins que nous oublions et puis il y a des enfants qui prennent également beaucoup de place aussi. Si ces enfants se trouvent devant nous allons forcément interroger ceux qui sont devant et qui sont dynamique plutôt que celui qui est derrière et qui ne dit rien

Leurs réponses tendent à dire que c'est plus bénéfique de les placer à l'avant mais nous savons que sur les trois enfants interrogés seul un est placé à l'avant. Donc je maintiens que la place importe peu si l'enfant participe bien à la vie de la classe.

4.3.6 Dimension scolaire

Les enfants dysphasique ont une intelligence « normale », ils sont simplement touchés par un dysfonctionnement. *« Plus de 80 % des enfants aiment aller à l'école et sont motivés à apprendre. Les enseignants comprennent de plus en plus le langage des dysphasiques. Peu importe le type de classe, plus de la moitié des jeunes dysphasiques obtiennent la note de passage. La capacité de lire et de comprendre les lectures scolaires s'améliore tout comme les productions écrites. »* (http://raymond-dewar.qc.ca/doc/2-Beauregard_F_Huynh_TB_et_D_Melnitsky.pdf)

Il est donc important de les considérer comme des enfants « normaux ». Les professeurs sont d'accord car ils donnent les mêmes règles de vie pour tous les enfants. Comme le confirme une enseignante : *« Oui ils ont les même règles, parce que le trouble du langage ça n'altère pas leur compréhension. C'est leur manière de communiquer avec nous qui est compliquer mais comprendre ce qui se passe c'est dans leur corde donc c'est pareil pour tous. »*

Ce qui changera ce sont les consignes pour que les enfants réussissent à réaliser leurs exercices. Pour l'enfant qui est en classe normale par exemple, l'enseignante doit lui donner les consignes de manière oral sinon il n'arrive pas effectuer ses feuilles.

Les camarades sont assez au clair sur le fait qu'il y a un programme adapté aux difficultés. Ils ne sont donc pas jaloux que les dysphasiques aient moins de travail à accomplir.

J'ai voulu également savoir qu'est-ce qui selon les professeurs aiderait l'enfant à se sentir mieux dans la classe. On constate là encore une différence entre structure spécialisée et classe ordinaire.

Entretien	Âge	Réponse
N°4	24 ans	Je ne sais pas, j'ai l'impression qu'il faudrait les encourager à parler même si c'est difficile. Et quand il le fait je trouve dommage que ses camarades ne l'écoutent pas. Donc peut-être les sensibiliser d'avantage pour l'aider et l'encourager. Faire venir des personnes qui pourraient expliquer ce que c'est la dysphasie aux autres élèves.
N°5	50 ans	Ici je pense que c'est difficile, parce qu'ils ont été orienté chez nous. Et franchement ils montrent qu'ils se sentent bien. Donc je ne me suis pas interrogé plus.
N°6	37 ans	Ici c'est difficile parce que j'ai l'impression que du moment qu'ils ont été orienté chez nous. Ils se sentent déjà bien. Ils se rendent compte qu'ils ne sont pas seuls à avoir des difficultés qu'il y a d'autres difficultés et ils se sentent bien. Ils ne sont pas les seuls à être différents. Donc je n'ai pas le sentiment qu'ils ne se sentent pas bien du coup, je ne me suis pas interrogé la dessus.

J'ai découvert dans le guide dysphasique les principales aides en classe à apporter à des enfants dysphasique:

- « privilégier les supports visuels.
- accentuer la communication non-verbale (mimiques, gestes, dessins...).
- laisser plus de temps à l'enfant, aller à son rythme.
- simplifier les consignes, donner une information à la fois.
- allier l'utilisation des 3 sens: voir, entendre, toucher.
- faciliter l'expression orale de l'enfant. »

([Http://guidespratiquesavs.fr/images/public/guidedysphasies.pdf](http://guidespratiquesavs.fr/images/public/guidedysphasies.pdf), p.2)

Lors de trois entretiens j'ai retrouvé quelques-unes de ces méthodes de fonctionnement dans les discours des trois professionnels. Chacun à sa manière de faire et elle semble convenir aux besoins des enfants.

4.4 Bilan de la recherche

4.4.1 Synthèse générale pour les enfants

Mes résultats m'amènent à dire que les enfants qui sont placés en institution ne survalorisent pas leur intégration. Parce que leurs discours vont tous dans le même sens. (Ils sont contents d'être à St-Agnès, pleins d'amis, apprécient être à St-Agnès car ils sont tous différents) Ils la survalorisent cependant peut-être lorsqu'ils sont en dehors de l'établissement car aucun d'eux n'a de contact avec des personnes autres que les membres de la famille. On peut également dire que ces enfants ne survalorisent pas leur intégration car les propos recueillis par les deux enseignants de St-Agnès le confirment (bien intégré, jouent avec tout le monde à la récréation)

Nous voyons que la personne dysphasique qui est en classe spécialisée se sent bien intégré, qu'elle remarque la différence qui existe entre elle et les personnes dites «normales». Les enfants sont capables d'expliquer si les relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs sont bonnes ou mauvaises comme mes exemples ont pu le démontrer.

Pour certains enfants, leur caractère est envieux les pousse à s'isoler mais pour une courte durée car ils n'apprécient pas la solitude. Ces enfants montrent que leur «handicap» ne les condamne pas à s'isoler. Concernant les propos des enseignants, le regard que porte la dernière enseignante est intéressant. Pour elle, ce sont eux qui sont responsables de leur isolement, car ils pourraient s'intégrer, mais leur caractère ne le leur permet pas. Cet angle de vue est intéressant, car son discours montre que les autres ne sont pas toujours coupables s'il y a un isolement.

De manière générale, les enfants en institution ont de bonnes relations avec les enfants de leur âge. Malheureusement, nous avons pu constater qu'une fois qu'ils quittent les murs de St-Agnès ce n'est plus du tout le cas. Ils sont complètement isolés. L'enfant le plus âgé déclare que les week-ends sont faits pour rester avec papa et maman à la maison.

Ils sont donc bien intégrés mais ceci uniquement dans le cadre scolaire et dans leur groupe éducatif. Mon ancien collègue m'a expliqué que dans la collaboration avec les parents, il commence à y avoir des changements. Les parents font d'avantage l'effort pour faire des activités avec les enfants ce qui leur permet de s'intégrer plus facilement à la société.

4.4.2 Synthèse générale pour les enseignants

Lors de mes recherches les quelques témoignages de professionnels récoltés tendaient à dire que les intégrations en classe se passaient bien. Pour moi à ce moment, après avoir fait la plus grande partie de mon cadre théorique, je me disais que ces discours n'étaient pas possible au vu de ce que j'avais lu, d'où cette hypothèse. Et bien j'avais tort car mes entretiens ont confirmé ce que les témoignages expliquaient. Les enseignants s'accordent sur le fait que les intégrations se passent bien. Il y a toujours quelques point négatifs mais ce n'est pas le plus important. Les réponses que m'ont données les enfants le confirment également. Les professionnels qui sont à St-Agnès déclarent que ce n'est peut-être pas le cas en classe ordinaire. L'enseignante qui est en classe ordinaire explique que ce n'est pas toujours facile mais que globalement l'intégration se passe bien et que cet enfant et bien intégré alors que ce n'est pas le cas d'un de ses camarades qui est "normal" est qui subit très souvent les moqueries des autres.

Les enseignants se rejoignent dans plusieurs de leurs réponses. Les quelques différences sont souvent dû à la structure dans laquelle est placé l'enfant. Nous avons vu que la majorité des personnes interrogées ne remarquent pas une vraie forme d'isolement. C'est uniquement des petits moments ou lorsque l'enfant lui-même souhaite être seul.

J'ai trouvé intéressant également de recueillir les propos des professionnels issue de structure différentes. Nous voyons encore une fois que selon l'établissement, la participation sociale est plus facilitée.

Enfin, j'ai particulièrement apprécié qu'une professionnelle explique certaines pistes d'action qui peuvent être mises en œuvre ou pensées afin de permettre aux enfants dysphasique d'avoir une bonne socialisation. Suite à l'analyse des entretiens, je vais maintenant vérifier les hypothèses posées au début de mon travail et également répondre à ma question de recherche.

4.4.3 Réponse à la question de recherche

Mes recherches théoriques m'ont permis de déterminer deux hypothèses qui m'ont aiguillé durant mon étude. Arrivée au terme de ce travail, je vais procéder à l'analyse des éléments théoriques en les comparant aux résultats des entretiens que j'ai effectués.

Je suis tout à fait consciente que de pouvoir interroger des enfants intégrés dans des classes normales aurait amené une dimension plus pointue à ma recherche. Ceci aurait permis de constater la différence (au niveau des relations, de la participation des enfants avec leurs camarades ainsi que du sentiment d'isolement) par rapport aux enfants qui sont placés dans des écoles spécialisées. Je n'ai pas pris assez le temps de faire des recherches personnelles pour en trouver et le CDTE n'a pas souhaité me communiquer le nom de leurs patients.

Au terme de cette étude, je peux me rendre compte qu'il y a eu des réponses précises comme je l'ai espéré.

Les enfants en situation de handicap estiment que leur participation sociale dans leur milieu scolaire est adéquate lorsque l'aménagement mis en place correspond à leurs besoins. Dans les cas contraires, l'enfant aura plus tendance à être isolé du moins pendant la durée des cours. De la tristesse peut également apparaître vis-à-vis de la situation compliquée avec les grands. Mais les enfants dysphasique ont relativement une bonne participation sociale.

La classe est un lieu calme où les enfants travaillent, généralement, individuellement, sauf exceptions ou activités particulières. Mais tout au long de la journée des interactions peuvent apparaître. Les enfants en situation de handicap interagissent beaucoup dans le cadre scolaire avec les enseignants ou leurs pairs. Les enseignants interrogés ressentent un très bon niveau de participation sociale.

Enfin, la participation sociale acquise dans le milieu scolaire ne se prolonge pas dans le cadre de la vie personnelle. Les liens créés à l'école ne sont que rarement poursuivis dans les activités extra-scolaires privées.

Conclusion



Figure 9

5 Evaluation personnelle de la recherche

Me voici arrivée au terme de ce travail de recherche, il est donc temps pour moi de revenir sur les étapes de mon parcours.

Lors du module «Travail de Bachelor», un professeur nous a présenté la finalité de ce travail et nous a demandé sur quel sujet nous voulions faire ce mémoire. À ce moment-là, je ne savais pas du tout vers quelle thématique me tourner. Sachant que je souhaite travailler avec des enfants qui ont des difficultés, j'ai donc choisi de m'orienter vers ce sujet qui m'intéressait tout particulièrement. L'expérience que j'avais vécue durant ma première formation pratique avec cette jeune a également beaucoup influencé mon choix de thématique.

J'ai porté une grande attention aux recherches théoriques, car pour moi elles représentent le fondement de mon travail. Sans cela, je n'aurais pas pu comprendre entièrement la thématique, ni déterminer ma question de recherche ou encore poser mes hypothèses. J'ai appris à être méthodique et à synthétiser les informations. Ce qui est peu évident car je pense que chaque mot a un sens précis et est essentiel.

Suite à cela, je suis allée à la rencontre des six personnes qui ont grandement contribué à mon mémoire. J'ai particulièrement apprécié cet exercice, car je suis de nature curieuse et je m'intéresse aux histoires de vie de chacun. Pour moi, cela s'est avéré très enrichissant. Ces entretiens m'ont permis de confronter ma partie théorique avec la réalité et j'ai parfois été surprise par les résultats obtenus.

Toute cette démarche m'a permis de répondre à ma question de recherche: «*Quelle représentation se font les enseignants et les enfants dysphasiques de l'intégration sociale dans le milieu scolaire* ». Au début de ce travail, je ne savais pas exactement à quel résultat m'attendre et je peux dire qu'aujourd'hui je suis ravie du chemin parcouru.

Les résultats de mon travail me satisfont. En effet, je voulais percevoir la vision des enfants et des enseignants sur la thématique traitée, ce qui a été fait. Je voulais aussi comprendre leurs besoins dans leur processus de participation sociale.

Après réflexion et avec du recul face à mon projet, j'aurais quelques modifications à apporter. En effet, tout d'abord je changerais ma planification en prévoyant plus de temps pour les imprévus, vacances, stages, travail... De plus, il est important de partir dans l'idée de faire le travail sans aide extérieure. En effet avant la réalisation de ce travail je pensais pouvoir compter sur des gens pour me soutenir dans ma démarche de recherche d'enfants. Cela n'a pas été le cas ce qui a été une grande déception. À part ces petits bémols, je suis satisfaite de mon travail.

Au terme de cette recherche et grâce à la théorie mise en évidence ainsi que les entretiens réalisés, ma vision de la participation sociale a évolué. Je pense toujours que l'intégration est bénéfique pour l'enfant, mais j'ai acquis un esprit plus critique concernant les difficultés et facilitateurs.

5.1 Atteinte des objectifs

J'ai également atteint les objectifs que me suis fixés au début de ce travail. Je finis ce travail en aillant les informations que je cherchais sur les troubles dysphasiques. J'ai pu définir l'intégration sociale et scolaire et mes analyses m'ont permis de savoir quel est le niveau de participations de ces enfants. J'ai également pu comprendre et analyser le rôle des enseignants spécialisés. Le seul objectif qui n'a pas été entièrement atteint est celui des pistes d'actions.

5.2 Difficultés rencontrées

Tout au long de mon Travail de Bachelor, j'ai été confrontée à certains obstacles. La plus grande difficulté rencontrée a été la recherche de personnes à interroger.

J'ai également trouvé délicat de construire des grilles d'entretien, je ne pensais pas que cela serait autant ardu. J'ai pris du temps pour les rédiger, car j'avais pour habitude de poser des questions fermées. Heureusement, mon directeur de TB m'a conseillé et aidé dans ce moment difficile.

Je poursuis mon inventaire avec un cas similaire. Lorsque j'ai dû déterminer mes hypothèses de recherche, je me suis retrouvée devant une palette infinie de possibilités. Je ne savais pas lesquelles choisir et j'ai donc déterminé celles qui m'aideraient concrètement à répondre à ma question de recherche. Ici aussi, j'ai pu compter sur le soutien de mon directeur TB.

J'ai rencontré une autre difficulté lors de mes entretiens avec les enfants. J'ai dû poser plusieurs questions supplémentaires afin d'obtenir le plus de résultats possible. C'était également très difficile de comprendre certains enfants, ils ont leur langage et j'ai dû demander un peu d'aide aux personnes qui les côtoient afin de m'assurer que la communication, tant par mes questions que par les réponses fournies, était claire.

Enfin, mon emploi du temps a constitué un frein dans ma recherche. J'ai commencé ma deuxième formation pratique au mois de février et j'ai mis mon travail de mémoire entre parenthèses pendant quelques temps. J'ai ensuite commencé à travailler dans une crèche avec un taux de 100% et j'ai eu de la difficulté à concilier les deux. Par la suite, j'ai tenté de rattraper mon retard dans l'avancée de mon étude.

5.3 Limites de la recherche

Pour moi, des éléments ont limité ma recherche. Premièrement, le nombre d'individus que j'ai interrogé représente un petit échantillon, donc je suis consciente qu'à une plus grande échelle les résultats ne seraient certainement pas les mêmes que ceux de mon travail.

Ensuite, je pense que le choix des personnes est déterminant. Je me suis concentrée sur les enseignants, les enfants atteints de dysphasie. J'aurais aussi pu choisir un autre public, ce qui aurait probablement donné une autre dimension à mon travail. Après mûre réflexion, je pense que je ne réinterrogerais pas des enfants, c'est trop compliqué de pouvoir vraiment communiquer. Ou alors j'essayerais plutôt avec des enfants qui sont presque adolescents ou qui ont peut-être moins de difficultés à communiquer car ils ont déjà plus d'expériences.

Le fait d'avoir interrogé uniquement des enfants placés dans des classes spécialisées ne m'as pas permis de faire la comparaison avec des enfants en classe normales. Je n'aurais peut-être pas eu les mêmes résultats.

5.4 Le mot de la fin

Je suis tout de même fière d'arriver au bout de ce travail. Des événements d'ordre personnels ont fait que j'ai eu beaucoup de difficultés à me remettre convenablement au travail. C'est une raison de plus qui me rend fière de moi car malgré ces problèmes, j'ai réussi à les surmonter afin de pouvoir vous présenter ce travail de bachelor.

Tout au long de ma formation, les enseignants ainsi que les divers professionnels rencontrés ont insisté sur le fait qu'en tant que professionnels notre devoir est d'accompagner les bénéficiaires. Nous devons les aider dans leur apprentissage, faire avec eux et non pas faire pour eux. Je terminerais donc mon travail de recherche en reprenant les propos de l'enseignant que j'ai interrogé et qui m'ont particulièrement touché, car ils ont du sens pour moi par rapport à ce que j'ai lors cette formation. « *L'idée n'est pas de l'enfoncer, c'est de le soutenir son apprentissage de la vie et de voir plutôt l'horizon.* »

6 Bibliographie

6.1 Ouvrages

BESNARD (in Boudon, 2005)

BOUDON, R., [et al.] (2005) Dictionnaire de sociologie, Paris : Edition Larousse, p.246

BOURQUE S. DESAUTELS M., (2014) Laisse-moi t'expliquer la dysphasie, Québec : édition midi trente.

GAYET D., (2003) *La cour de récréation, laboratoire de civisme ?* 2003

Georgette G., (2014) les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage, 4^e édition, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

GOFFMAN E., (1975) *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Editions de Minuit.

GUENEBAUD M., (2011), Mon enfant est... Dysphasique ? *Guide à destination des parents : Des réponses à vos questions*, Liège.

GUIDETTI M. TOURETTE C :, (1999) Handicaps et développement psychologique de l'enfant, Paris, Edition Armand colin

LANTIER N. [et al.], (1994) Enfant handicapés à l'école : des instituteurs parlent de leurs pratiques, Langres, Edition L'Harmattan 245 p.

MAZEAU M. POUET A., (2014) Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant : du développement typique aux dys, Elsevier Masson.

MESURE S. SAVIDAN, P., (2006) *Dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Presses universitaires de France.

POUHET A., (2011) S'adapter en classe à tous les élèves dys : *dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA/H...*

POUET A. CERISIER-POUET M., (2015) Difficultés scolaire ou troubles dys ?, Paris, les éditions Retz.

POULAIN J-P., (2009) *Sociologie de l'obésité*, Paris, Presses Universitaires de France

POULET I., (2013) Les troubles spécifiques des apprentissages à l'école et au collège, Lyon, Chronique Social.

TOUZIN M., LEROUX M., (2012) 100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques, Editions Tom Pousse

6.2 Travaux de bachelor

BRON C., (2008) Intégration d'enfant en situation de handicap en classe enfantine ordinaire : quelle pratique professionnelles ? Mémoire de diplôme HES : HES-SO Valais

BUSER P. EL KTIF A., (2016) Intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le canton de Vaud. Mémoire de diplôme HES : HES-SO Valais

KETCHA-KETCHA, L., (2008) Etude sur l'intégration sociale des enfants sourds en classe d'entendants. Mémoire de diplôme HES : HES-SO Valais.

6.3 Brochure

BROUSSOULOUX S., CAPUANO-DELESTRE V., GILBERT P., LEFEUVRE B., LEFEVRE F., URCUN J.-M. (2014) Troubles « dys » de l'enfant Guide ressources pour les parents, Saint-Denis : Brochures Inpes.

UNICEF (2013) les enfants et les jeunes handicapés, fiche d'information, New York

6.4 Cyberographie

AQNP (2017) association québécoise des neuropsychologues [en ligne] (http://cenopfl.com/troubles-apprentissage/dysphasie/autres_deficits_accompagnant_dysphasie.html) consulté le 04.02.2017

BEAUREGARD F., HUYNH T., MELNITZKY D. Le devenir des enfants, Le devenir des enfants, adolescents et jeunes adolescents et jeunes adultes dysphasiques: adultes dysphasiques: perceptions des parents [en ligne] récupéré <http://raymond-dewar.qc.ca/doc/2> Beaugard_F_Huynh_TB_et_D_Melnitzky.pdf consulté le 4.02.2017

CASTAING S. A propos de la Dysphasie... A destination des enseignants accueillant des élèves dysphasiques [en ligne] récupéré <http://sylviecastaing.chez.com> consulté le 15.10.2016.

Centam, (2012) Clinique d'évaluation neuropsychologique et des troubles d'apprentissage de Montréal [en ligne] récupéré <http://www.centam.ca/dysphasie.html> consulté le 20.10.2016

C'EST PAS SORCIER, les troubles dys [en ligne] récupéré <https://www.youtube.com/watch?v=Fb6w2LFhGLY> consulté le 15.04.2015.

CENOP, Centre d'Évaluation Neuropsychologique et d'Orientation Pédagogique, Dysphasie : trouble spécifique du développement du langage oral, [en ligne] récupéré http://cenopfl.com/troubles-apprentissage/dysphasie/autres_deficits_accompagnant_dysphasie.html consulté le 24.10.2016

FEDERATION FRANÇAISE DES DYS [en ligne] récupéré <http://www.ffdys.com/a-la-une/actualites/cest-pas-sorcier-emission-speciale-dys.htm> consulté le 19.04.2015

OMS (2016) Les enfants handicapés risquent davantage d'être confrontés à la violence, [en ligne] récupéré http://www.who.int/mediacentre/news/notes/2012/child_disabilities_violence_20120712/fr/ consulté le 24.10.2016

6.5 Articles

- EBERSOLD S. (2002) Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations: *Du désavantage à la participation sociale*.
- ELLEMBERG D. (2016) La dysphasie : trouble spécifique du langage et de la communication, Association Québécoise des Neuropsychologues
- PIERART B. (2004) Introduction. *Les dysphasies chez l'enfant : un développement en délai ou une construction langagière différente ?* (Vol. 56), p. 5-19.
- RINGARD J-C. (2000) A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique.
- WINANCE M. (2004) Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. In: Politix, vol. 17, n°66, Deuxième trimestre, pp. 201-227.

7 Crédits photographiques

Figure 1

<http://www.nannysecours.com/>

Figure 2

<http://2012books.lardbucket.org/books/public-speaking-practice-and-ethics/s12-02-the-attention-getter-the-first.html>

Figure 3

<https://www.shutterstock.com/search/relativity+theory>

Figure 4

Pouhet A. Cerisier-Pouet M., (2015. p.15)

Figure 5

Pouhet A. Cerisier-Pouet M., (2015. p.18)

Figure 6

www.internethic.com/Services/Methodologie-generale

Figure 7

<http://tecfa.unige.ch/guides/methodo/quali/quali.book.pdf>

Figure 8

<http://www.ruedebretagne.eu/?p=1254>

Figure 9

<http://monipag.com/julien-lemouroux/tag/conclusion/>

Figure 10

<http://danypaquin.ca/il-y-erreur-dossier-sinistres-automobiles-faire/>

Annexes



Figure 10

8 Annexes

8.1 Grille d'entretien des enfants

Hypothèse	Dimension	Question
L'enfant dysphasique survalorise son intégration sociale	Générale	<ul style="list-style-type: none"> • Quel âge as-tu ? D'où viens-tu ? Quel est ton parcours scolaire ? Classes spécialisées ou classe ordinaire ? Tu as des frères et sœur ? Combien ?
	Dysphasie (définition, perception,...)	<ul style="list-style-type: none"> • La dysphasie qu'est-ce que ça signifie pour toi ? Peux-tu expliquer ?
	Relations sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Comment se passe le moment où tu arrives à l'école ? • Comment tu décrirais tes relations avec tes camarades de classe ? Es-tu satisfait ? Qu'est-ce qui te conviens le plus ? Le moins ? Si tu avais une baguette magique, comment voudrais-tu que cela se passe ? • Que fais-tu jusqu'au début de la classe ? Interactions avec d'autres ? qui particulièrement ? Est-ce tout le temps comme cela ? Qu'est-ce qui te plaît le plus ? Le moins ? • Qu'est-ce qui te plaît en classe ? Ne te plaît pas ou moins ? Pourquoi ? De 1 à 6 où se trouve ton degré de satisfaction en classe ? • Comment rentres-tu en relation avec les autres ? As-tu un exemple ? Qu'est-ce que tu en penses ? • Comment les autres rentrent-ils en relation avec toi ? As-tu un exemple ? Qu'est-ce que tu en penses ?
	Participation sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Explique-moi comment cela se passe en classe de manière générale ? Qu'est-ce qui est bien ou moins bien pour toi ?

	(en classe, à la récréation, hors de l'école)	<ul style="list-style-type: none"> • S'il y a des activités de groupe comment cela se passe-t-il ? Comment se forment les groupes ? Comment cela se passe dans un groupe ? • Peux-tu dire qui est /va avec qui ? Quels groupes se forment ? Pour les jeux ? Et toi dans quels groupes es-tu ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu voudrais toi ? Peux-tu dire que tu as un petit groupe de personnes avec lesquelles tu es très proche ? Que faites-vous ensemble ? • Pendant la récréation qu'est-ce que tu fais et avec qui ? Joues-tu souvent avec les mêmes enfants ? Est-ce que tu choisis avec qui tu fais ces activités ? Tu joues avec beaucoup de tes camarades ou tu préfères rester avec quelques – uns ? • Fais-tu des activités en dehors de l'école avec tes camarades (invitation mutuelle, anniversaire...)
	Retrait/ isolement	<ul style="list-style-type: none"> • Tu préfères faire des activités de groupe ou tu apprécies avoir des moments où tu es seul ? • Pourquoi ? • Quand tu restes seul qu'est-ce que tu fais que tu ne fais pas avec tes camarades ? Est-ce satisfaisant pour toi ? • Quand les choses ne se passent pas très bien pour toi, de quoi s'agit-il ? Peux-tu les décrire ? As-tu des exemples ? • Quels comportements tes camarades peuvent-ils avoir à ton égard ? Et toi vis-à-vis d'eux ? Est-ce tes camarades ne te laisse pas rester avec eux ? et quand c'est comme ça comment tu te sens ? Cela arrive-t-il à d'autres ? Pourquoi d'après toi ? • Est-ce que tu es sollicité par tes camarades
	Géographie	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est ta place de travail en classe ? La trouves-tu adaptée ? • Est-ce que ta place de travail te permet de bien participer pendant les cours? d'interagir avec tes camarades ?
	Scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • As-tu les mêmes règles, consignes que tes camarades ?

		<ul style="list-style-type: none">• Bénéficies-tu d'un aménagement particulier en classe ? Tes camarades ne sont-ils pas jaloux de ces aménagements particuliers ?• Est-ce que tu as un programme adapté à tes besoins ? Est-ce que tes camarades t'aident pour faire certains exercices ?• Est-ce que dans ta classe il y a des choses qui t'aident à te sentir mieux ?• Quelle est la chose qui t'aiderait le mieux pour te sentir vraiment bien en classe ?
--	--	---

8.2 Grille d'entretien des enseignants

Hypothèse	Dimension	Question
Les enseignants pensent que l'intégration des enfants dysphasique se déroule très bien	Générale	<ul style="list-style-type: none"> • Etes-vous un enseignant ordinaire ou un enseignant spécialisé ? • Depuis combien de temps enseignez-vous? • Combien d'enfant avez-vous en classe ? • Est-ce que vous avez dû suivre des formations spéciales pour accueillir des enfants dysphasique dans votre classe ?
	La dysphasie	<ul style="list-style-type: none"> • La dysphasie qu'est-ce que ça signifie pour vous? • Comment croyez-vous que l'enfant dysphasique la perçoit ? Et les autres camarades de la classe ?
	Relation sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Comment se passe le moment où l'enfant arrive à l'école ? • Comment qualifiez-vous les rapports relationnels entre l'enfant dysphasique et ses pairs ? • Comment décririez-vous les relations avec ses camarades de classe ? Etes-vous satisfait ? Qu'est-ce qui vous conviens le plus ? Le moins ? Si vous aviez une baguette magique, qu'est-ce que vous changeriez pour améliorer les relations? • Est-ce que l'enfant a des interactions avec d'autres ? qui particulièrement ? Est-ce tout le temps comme cela ? • Comment selon vous l'enfant rentre-il en relation avec les autres ? Avez-vous des exemples ? Qu'est-ce que tu en penses ? • Comment les autres rentrent-ils en relation avec l'enfant ? Avez-vous un exemple ?

	Participation sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquez-moi comment cela se passe en classe de manière générale ? • S'il y a des activités de groupe comment cela se passe-t-il ? Comment se forment les groupes ? comment cela se passe dans un groupe ? • Pouvez-vous dire qui est /va avec qui ? Quels groupes se forment ? Pour les jeux ? L'enfant a-t-il un petit groupe de personnes avec lesquelles il est très proche ? Que font-ils ensemble ? • Pendant la récréation qu'est-ce que vous observez ? est-ce que l'enfant est souvent avec les mêmes enfants ? • L'enfant joue avec beaucoup de camarades ou est-ce qu'il préfère rester avec quelques – uns ?
	Retrait/ isolement	<ul style="list-style-type: none"> • Pensez-vous que l'enfant s'isole des autres ou est isolé des autres ? Qu'est-ce qui vous fait penser ça ? • Vous croyez que l'enfant peut s'isoler des autres lui-même ? Pour quelles raisons ? • Lorsqu'un enfant s'isole qu'est-ce que vous mettez en place pour l'aider à se sentir moins isolé ?
	Géographie	<ul style="list-style-type: none"> • Pensez-vous que l'endroit où se trouve la place de travail de l'enfant peut jouer un rôle dans sa participation à la vie de classe ? Pourquoi ? • Selon vous où est la place idéale ?

	Scolaire	<ul style="list-style-type: none">• A-t-il les mêmes règles ou consignes que ses camarades ?• Bénéficie-il d'un aménagement particulier en classe ? Ses camarades ne sont-ils pas jaloux de ces aménagements particuliers ?• Est-ce que l'enfant a un programme adapté à ses besoins ? Est-ce que ses camarades l'aident pour faire certains exercices ?• Quelle est la chose qui selon vous aiderait le mieux l'enfant pour se sentir vraiment bien en classe ?
--	----------	---