

Comment accompagner des élèves en situation de handicap, exclus du système scolaire ordinaire, vers des situations de participation sociale ?

Master en enseignement spécialisé - Volée 15 - 17

Mémoire de Master de :
Sous la direction de :

Serge Branche
Morgan Paratte

Bienne, avril 2017

Table des matières

Remerciements.....	i
Résumé et mots clés.....	ii
Liste des tableaux, des figures	iii
Liste des annexes.....	iv
Introduction.....	1
Chapitre 1 – Problématique.....	2
1.1 Définition et importance de la recherche.....	2
1.2 Etat de la question	7
1.2.1 Contexte international, européen, suisse, vaudois.....	9
1.2.2 Concept lié à l'inclusion scolaire	10
1.2.3 Concept du handicap	17
1.3 Question de recherche et objectifs de recherche.....	25
Chapitre 2 – Méthodologie	25
2.1 Fondements méthodologiques.....	25
2.1.1 Opérationnalisation de la question de recherche	25
2.1.2 Argumentation de la démarche choisie	26
2.2 Nature du corpus.....	28
2.2.1 Construction de l'outil ou des outils	28
2.2.2 Conscience des faiblesses de la démarche et des outils	29
2.3 Méthode de collecte des données	30
2.4 Démarche d'analyse	31
Chapitre 3 – Analyse et résultats	31
3.1 Analyse des questionnaires	32
3.2 Entretiens semi-dirigés.....	43
3.3 Analyse des entretiens semi-dirigés	44
3.4 Confrontation des analyses.....	51
Conclusion.....	54
Références bibliographiques.....	58
Annexes	64

Remerciements

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'aide de nombreuses personnes qui ont contribué, d'une façon ou d'une autre, à ouvrir d'autres pistes de réflexion, à améliorer et à corriger ce travail. Qu'elles en soient ici très chaleureusement remerciées :

- M. Paratte Morgan, qui m'a suggéré des lectures, supervisé mon travail, amélioré mes compétences informatiques et m'a apporté de nombreux commentaires constructifs tout au long de son suivi
- Les adorables bibliothécaires de la Médiathèque de la HEP-BEJUNE, sans lesquelles je n'aurais pas trouvé tous les ouvrages cités dans la bibliographie
- Tous les élèves du CF TEM Nord qui ont accepté de participer autant aux questionnaires qu'aux entretiens et grâce à qui j'ai beaucoup appris
- Le responsable du CF TEM Nord qui a autorisé les diverses démarches auprès des élèves
- Et surtout mon épouse, pour ses relectures, et mes deux enfants qui, malgré les heures pendant lesquelles je n'étais pas disponible pour des activités en famille, m'ont toujours soutenu et motivé tout au long de ces intenses années de formation du MAES.

Pour rendre la lecture plus aisée et plus agréable, j'ai choisi de rédiger le texte en utilisant le genre masculin. Cela n'exclut en rien le genre féminin.

Résumé

Arrivant de l'enseignement ordinaire, mon travail traite de la représentation que je me faisais de l'accompagnement d'élèves en situation de handicap et de sa réalité sur le terrain. Trois thématiques principales, imbriquées les unes dans les autres, me sont apparues nécessaires à la réalisation de ce mémoire. A savoir : l'inclusion scolaire, le handicap et sa représentation sociale.

Je me suis tout d'abord intéressé à la question de ma propre représentation de l'enseignement spécialisé et des élèves différents. Au fur et à mesure de ma recherche, une multitude de questions me sont ensuite venues à l'esprit. Est-ce que la prise en charge d'élèves à besoins particuliers est la même que celle d'élèves ordinaires ? Qu'est-ce qui change ? Quelles ressemblances ou différences entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé ? Est-il plus facile de faire progresser un élève conscient de ses difficultés, qui les accepte, qu'un élève qui les nie ? Est-ce que parmi les adolescents dits « handicapés » que je vais accompagner, certains seraient susceptibles de rejoindre l'enseignement ordinaire ? Quel regard porte l'école d'aujourd'hui sur la différence et l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Est-ce que la formation actuelle des enseignants leur permet de gérer et d'accompagner au mieux les élèves différents que l'on intègre dans leur classe ? Comment passer d'une situation de handicap à une situation de participation sociale en minimisant les obstacles aux apprentissages des élèves à besoins particuliers ? Est-ce que tous les élèves sont éducatifs ?

L'analyse de questionnaires ouverts et fermés, ainsi que quelques entretiens semi-dirigés avec des élèves de l'enseignement spécialisé vont tenter de donner des réponses, ou du moins des pistes de réponses à la plupart de ces interrogations.

Mots clés

Situation de handicap vs handicap – altérité - élèves à besoins particuliers - insertion, assimilation, intégration et inclusion scolaire - représentation sociale - participation sociale – principe d'éducabilité.

Liste des figures

Figure 1 : Les 4 niveaux progressifs d'intégration scolaire selon Vaney..... 14

Figure 2 : Le processus de production du handicap de Fougeyrollas 18

Liste des tableaux

Tableau 1 : Croisement des concepts d'intégration avec les niveaux de Söder 15

Tableau 2 : Peux-tu expliquer pour quelle(s) raison(s) tu es entré au CF TEM Nord ?
Questionnaire fermé 33

Tableau 3 : Peux-tu expliquer pour quelle(s) raison(s) tu es entré au CF TEM Nord ?
Questionnaire ouvert 33

Tableau 4 : Que pense-tu de la phrase : « Le CF TEM Nord me prépare à choisir un
métier ». Questionnaire fermé 34

Tableau 5 : Que pense-tu de la phrase : « Le CF TEM Nord me prépare à choisir un
métier ». Questionnaire ouvert. 34

Tableau 6 : A ton avis, que pourrait améliorer le CF TEM Nord pour t'accompagner
vers un métier ? questionnaire fermé. 35

Tableau 7 : A ton avis, que pourrait améliorer le CF TEM Nord pour t'accompagner
vers un métier ? questionnaire ouvert. 36

Tableau 8 : Comment te sens-tu au CF TEM Nord ? questionnaire fermé. 37

Tableau 9 : Comment te sens-tu au CF TEM Nord ? questionnaire ouvert. 37

Tableau 10 : Penses-tu avoir une ou des difficultés à l'école ? questionnaire fermé 38

Tableau 11 : Penses-tu avoir une ou des difficultés à l'école ? questionnaire ouvert 39

Tableau 12 : A quel degré estimes-tu ta difficulté ? Questionnaire fermé..... 39

Tableau 13 : Pour toi, qu'est-ce qu'un handicap, questionnaire fermé 40

Tableau 14 : Pour toi, qu'est-ce qu'un handicap, questionnaire ouvert 40

Tableau 15 : Penses-tu avoir un handicap, questionnaire fermé 42

Tableau 16 : Penses-tu avoir un handicap, questionnaire ouvert 43

Liste des annexes

Annexe 1 : Organigramme de l'Education suisse	65
Annexe 2 : Questionnaire élève 1 (fermé).....	66
Annexe 3 : Questionnaire élève 2 (ouvert).....	69
Annexe 4 : Entretien semi-dirigés (protocole)	71
Annexe 5 : Verbatims des entretiens semi-dirigés	72

Introduction

Le point de départ de ce mémoire a été un questionnement personnel quant à l'accompagnement le plus adapté à mettre en place avec des adolescents à besoins particuliers dans une structure d'enseignement spécialisé. Selon Viau (2003, p.7), l'enseignant sait que la discipline seule ne peut pas contribuer à motiver les élèves, mais que « les conditions d'apprentissage qu'il saura créer influenceront leur motivation ». Les connaissances que j'avais au sujet des conditions d'apprentissage étaient celles que j'avais acquises durant mes années en tant que maître de classe dans l'enseignement ordinaire. Mais est-ce que ces conditions d'apprentissage allaient être adaptées à des élèves en situation de handicap ?

Pour mieux aborder ma réflexion, quoi de mieux que de me mettre moi-même en situation de handicap, en sortant de ma zone de confort ! Tout d'abord, le fait de réorienter ma carrière vers l'enseignement spécialisé, était déjà en soi un grand saut dans l'inconnu. Un nouveau départ, avec tout ce que cela implique en termes de doutes, de questionnement et d'angoisses. Puis le fait de rédiger mon mémoire avec le programme Word était une deuxième situation de handicap. N'ayant jamais utilisé ce programme, j'avais tout à découvrir, tout à apprendre et passablement d'obstacles à franchir sur le chemin de mes apprentissages. D'enseignant, j'étais passé au statut d'apprenant. Bonne remise en question sur ma manière d'apprendre et la nécessité de recourir autant à des tutoriels qu'à mon réseau de personnes ressources dans le domaine informatique, afin de transformer ma situation de handicap en situation de participation sociale. Comment dès lors faire la même chose avec les élèves ? Est-ce que l'accompagnement que j'avais prévu saura répondre à leurs intérêts et leurs attentes ?

J'ai fait la supposition, pour les élèves à besoins particuliers que j'allais prendre en charge, qu'en acceptant leur situation de handicap, ils pourraient davantage progresser, se développer et par conséquent, mieux préparer leur projet professionnel. Qu'en prenant conscience de leurs difficultés et de leur fonctionnement, ils pourraient plus facilement mettre en place des stratégies et des facilitateurs leur permettant de diminuer au maximum les obstacles à leurs apprentissages, donc d'augmenter leur participation sociale et par voie de conséquence leur intégration dans la société.

Partant de cette hypothèse, j'ai donc eu envie d'approfondir mes connaissances sur les concepts de l'inclusion scolaire, du handicap et de sa représentation sociale. J'ai donc parcouru la littérature sur ces concepts en privilégiant des auteurs tels que : Korff-Sausse, Vianin, Pelgrims, Gardou et Fougeryrollas.

Ce travail de mémoire, je le considère comme une opportunité de pouvoir prendre le temps de me questionner, de pouvoir prendre du recul sur mon travail, sur ma manière d'enseigner et la représentation que je me fais des élèves en situation de handicap.

Contexte de travail

Depuis 4 ans, je travaille à la Fondation de Verdeil à Yverdon-les-Bains, anciennement l'école ASA¹. Cette fondation est la plus grande structure privée d'utilité publique, reconnue par le Canton de Vaud et le DFJC². La définition du champ d'activité et de

¹ ASA (Association Suisse d'aide aux Arriérés)

² DFJC (Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture)

la mission de la Fondation de Verdeil font l'objet d'une convention avec le DFJC, qui exerce un mandat de surveillance, par l'intermédiaire du SESAF³.

Le but de la Fondation de Verdeil, comme expliqué sur son site internet ainsi que dans la plaquette transmise aux parents est de :

« Proposer et construire des situations d'apprentissage et des contextes éducatifs adaptés pour ces enfants et adolescents, de sorte qu'ils puissent se former, trouver une place dans notre société et se préparer à une vie d'adulte, selon leurs aptitudes, leurs ressources et leurs intérêts. ».

Afin de ne pas obliger les jeunes à effectuer de longs déplacements pour suivre les cours, cinq lieux d'implantation sont répartis à travers le Canton de Vaud : Lausanne, Vevey, Aigle, Payerne et Yverdon-les-Bains.

Mon lieu d'enseignement se trouve à Yverdon-les-Bains, au Centre de Formation Transition Ecole-Métier (CF TEM Nord), avec des adolescents de 15 à 18 ans. Ma classe se compose de huit élèves, tous en prolongation de scolarité. Un des accents de cette structure, précisé dans le règlement interne de l'institution, est d'accompagner le jeune afin qu'il puisse trouver une place dans la société et se préparer à une vie d'adulte, selon ses aptitudes, ses ressources et, dans la mesure du possible, ses intérêts au travers de divers ateliers tels que : bois, mécanique, maraîcher, jardin, intendance et cuisine, qui lui sont proposés tout au long de l'année, sous la responsabilité de deux maîtres socio-professionnels. L'horaire se rapproche le plus possible d'un centre de formation pré-professionnelle dans lequel la plupart de nos jeunes iront. Les adolescents partagent donc leur temps entre les activités scolaires, les thérapies (logopédie, psychothérapie) pour certains d'entre eux, et les divers ateliers à choix par semestre. Cette organisation requiert une grande flexibilité de la part de l'enseignant qui doit toujours garder à l'esprit l'organisation interne du CF TEM à savoir : les ateliers, les thérapies, les stages, le projet pédagogique individualisé de chaque adolescent, sans oublier les adaptations dues à des changements imprévus.

Chapitre 1 – Problématique

1.1 Définition du problème

J'ai enseigné, dans le canton de Vaud, pendant une vingtaine d'années au sein de l'école ordinaire en VSO⁴ et VSG⁵ en tant que maître de classe. Ces deux voies sont actuellement regroupées depuis sous la dénomination VG⁶. J'ai décidé de réorienter ma carrière vers l'enseignement spécialisé, car la LEO⁷ et ses modifications annoncées ne me convenaient pas. Certains aspects et valeurs auxquels je tenais et croyais, allaient profondément se détériorer à mes yeux: affaiblissement de la notion de "maîtrise" de classe et de la fonction encadrante des élèves; forte diminution de l'identification à un groupe classe dû à la création de deux niveaux (niveau 1 =

³ SESAF (Service de l'Enseignement Spécialisé et de l'Appui à la Formation)

⁴ VSO (Voie Secondaire à Options)

⁵ VSG (Voie Secondaire Générale)

⁶ VG (Voie Générale)

⁷ LEO (Loi sur l'enseignement obligatoire)

exigences de base, niveau 2 = exigences supérieures) dans certaines disciplines (FRA, MAT, ALL); école davantage orientée, selon moi, vers le quantitatif au détriment du qualitatif et surtout forte augmentation de la partie administrative diminuant l'énergie consacrée au groupe classe et à la pédagogie.

Lorsque j'ai débuté mon activité d'enseignant spécialisé, je me suis questionné sur la manière d'accompagner les élèves d'une classe d'enseignement spécialisé à accepter leur situation, à accepter leur sort en quelque sorte. Ce qui m'avait surpris, au début, c'était le refus, par quelques élèves, de considérer leurs difficultés comme une situation de handicap. Par la suite, j'ai davantage compris ce refus comme une façon d'éviter un étiquetage trop restrictif. J'ai constaté que certains adolescents semblaient ignorer les raisons qui les avaient conduits à intégrer une école spécialisée, voire à les occulter. Ils n'étaient pas tous capables d'expliquer leur venue dans l'institution. Veulent-ils ignorer leur difficulté ? Ont-ils des difficultés à l'appréhender du fait de leur problématique ? Quelle représentation ont-ils de l'enseignement spécialisé ? Quel regard, quelle représentation leur environnement proche a-t-il de l'enseignement spécialisé ? Quel regard notre société pose-t-elle sur la différence, sur les personnes qui sortent de la norme ? Quel regard ai-je moi-même de l'enseignement spécialisé ? Plus simplement, comment puis-je accompagner des élèves exclus du système scolaire ordinaire en vue de leur permettre un accès à une activité professionnelle, et ceci malgré leur situation de handicap ?

N'ayant aucune connaissance de l'enseignement spécialisé, de « ces » élèves et du rôle d'un enseignant spécialisé, j'appréhendais ce défi. Allais-je pouvoir le relever ? Pourrais-je m'adapter rapidement à cette nouvelle fonction, à cette nouvelle approche, à cette nouvelle pédagogie ?

Importance du problème

Lors de ma formation d'enseignant dans les années 80, suivie à l'Ecole Normale d'Yverdon-les-Bains, je ne me souviens pas que la notion de différence ait été abordée. Peut-être parce qu'il s'agissait justement d'une école "normale" et qu'en ces temps, enseigner selon une norme préétablie était l'objectif principal. Le concept de la différence n'était pas encore un thème jugé important, donc on n'en parlait pas.

Heureusement, aujourd'hui la formation de base des enseignants s'est améliorée dans le domaine de la prise en compte des besoins particuliers de certains élèves. Pour s'en convaincre, il suffit de parcourir le plan d'études des HEP et constater que des cours tels que « Pédagogie spécialisée et scolarisation des élèves ayant des besoins spécifiques » font partie du cursus de base. Comme le relève Serge Ramel (2014, p.20), formateur à la HEP-Vaud :

« La formation initiale est ainsi souvent perçue comme le meilleur moment pour amener les futurs enseignants à modifier ou faire évoluer leurs attitudes envers les élèves en situation de handicap ou avec des besoins particuliers ».

De plus, l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007 précise dans l'article 1 :

« Les cantons concordataires travaillent ensemble dans le domaine de la pédagogie spécialisée dans le but de respecter les obligations découlant de la Constitution fédérale de la Confédération suisse, de l'accord intercantonal sur

l'harmonisation de la scolarité obligatoire et de la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées. En particulier,

- a. Ils définissent l'offre de base qui assure la formation et la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers,*
- b. Ils promeuvent l'intégration de ces enfants et de ces jeunes dans l'école ordinaire,*
- c. Ils s'engagent à utiliser des instruments communs. »*

Malgré ces améliorations, et sur la base de mes observations, de mon vécu en tant qu'enseignant ordinaire puis enseignant spécialisé, et finalement de mes lectures d'enquêtes et comptes rendus auprès d'enseignants, il me semble que l'école publique au niveau secondaire, dans le canton de Vaud, va à l'encontre du bon sens pour les élèves en difficulté: peu de place consacré à la construction du lien "secure" avec les élèves; peu de réflexion quant à la prise en compte de la différence (rythme, programmes et exigences); changements fréquents d'enseignants et de salles, ce qui complique la tâche pour les élèves ayant des problèmes d'organisation et de planification; forte diminution du suivi de l'élève par le maître de classe; peu de matériel adapté et varié proposé pour les élèves à besoins particuliers; la normalisation prime sur l'intégration; lourdeur administrative qui rend les cadres de cette école contraignants, peu flexibles et donc sans souplesse, alors que la flexibilité et l'adaptation sont deux qualités importantes dans l'enseignement, surtout dès que l'on prend en charge des élèves à besoins particuliers. Tous ces éléments, construits par l'école publique et notre société, sont des obstacles importants et créent un environnement inadapté et parfois malveillant pour certains élèves à besoins éducatifs particuliers. L'école d'aujourd'hui me semble plus intéressée à régler des problèmes organisationnels et financiers au détriment des adaptations à mettre en place pour ces élèves en difficultés.

J'ai été soulagé de lire, dans l'article de Lise Bourgeois du 24.03.2017, que le département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) venait d'annoncer qu'une révision partielle du règlement de la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) allait entrer en vigueur dès la prochaine rentrée scolaire. Des adaptations sont prévues pour permettre aux maîtres de classe de la voie générale (VG) de suivre davantage leurs élèves. De petits changements de la grille horaire sont aussi prévus pour offrir davantage d'appuis individualisés aux écoliers en difficulté.

En dépit de ce que relève Mme Zombath (2016), la plus ancienne directrice en fonction dans le canton de Vaud :

"L'école publique, c'est le seul endroit où tout le monde se mélange quels que soient son profil socioculturel, sa couleur de peau, sa nationalité, ses différences, son éventuel handicap, sa place dans la société. C'est un lieu de rencontre et d'apprentissage qui inclut chacun, une ouverture sur tous les possibles, qui permet d'expérimenter la vie en société, de confronter ses idées."

Je constate que la réalité du terrain est tout autre. Il me semble que, toujours d'après mes observations, les concepts de handicap et d'inclusion ainsi que leur mise en oeuvre peinent à faire partie intégrante de notre école publique et également de notre société. La route est encore longue, sinueuse et semée d'embûches pour offrir une

école vraiment inclusive, c'est-à-dire une école qui s'adapte à tous, quelles que soient les difficultés de l'élève.

En raison de certaines inadaptations de l'école publique d'aujourd'hui à s'occuper d'élèves à besoins particuliers, le recours à des institutions d'enseignement spécialisé, comme la Fondation de Verdeil, est un moyen, pour ces élèves, de poursuivre un cursus scolaire adapté à leurs compétences. Cette exclusion du système scolaire ordinaire est une co-responsabilité entre les enseignants (qui signale tout élève différent), l'école (qui prend le relais administrativement), le canton (qui finalise la démarche) et les instituteurs qui vivent de cet accueil sans le dénoncer. Et ceci malgré l'accord intercantonal cité plus haut qui stipule que :

1.1 L'Ecole publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale.

L'article nomme explicitement « tous les élèves ». Encore une preuve que l'égalité est explicitée sur le papier, mais quelle peine à se réaliser dans les faits, sur le terrain. Il est évident que dès qu'une école inclusive sera finalisée, nous assisterons à la diminution, voire la disparition de certaines structures spécialisées. Cela ne signifie pas pour autant la disparition des enseignants spécialisés. Ces derniers seront toujours des personnes ressources, en collaboration avec des enseignants ordinaires, sur lesquelles s'appuyer afin de trouver des pistes pour venir en aide aux élèves à besoins particuliers.

Aujourd'hui, se pose la question de la participation sociale de ces jeunes élèves malgré leur exclusion du système ordinaire. Comment les motiver à faire partie d'un système qui les a exclus à un moment donné, un système qui a de la peine à s'adapter à leur différence ? Un système qui prône principalement la notation et la compétitivité. Lorsque je parcours les finalités et les objectifs posés par la CIIP (2003) pour chaque élève, je constate que les exigences sont élevées. Et je me pose la question de l'adéquation de ces exigences auprès d'élèves à besoins particuliers. Ne serait-il pas préférable de fixer moins d'exigences, mais de se donner les moyens de les atteindre par la majorité ? Donc de prôner davantage la différence au lieu d'une norme arbitraire et ségrégative. Comme le relève le rapport 2014 sur l'Education en Suisse (p.19) :

« Si l'on parvient, dans l'enseignement, à former des élèves plus compétents avec les ressources à disposition, ce gain de compétence exercera une influence positive par ailleurs, améliorant par exemple les comportements en matière de santé ou les interactions sociales, et bien plus encore. »

Je suis conscient que le monde du travail c'est la compétition, la notation, l'évaluation, la concurrence mais parfois je l'espère, aussi le plaisir de travailler. Et l'école, à travers ses principes ou lignes d'action présentés dans la Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2003, id.), tente de préparer au mieux l'élève à ce monde professionnel. Mais ce plaisir, si important et source de motivation pour chacun de nous, n'est pas toujours facile à faire ressurgir auprès d'élèves "cabossés" et fragilisés par la vie. Il est vrai que dans notre société, la concurrence et la rentabilité sont omniprésentes, surtout entre employés pour conserver son poste ou ne serait-ce que pour en obtenir un. A ce niveau déjà, les

élèves, d'institution spécialisée, débutent avec un « handicap » certain. Le rapport 2014 sur l'Education en Suisse (id., p.20) écrit que :

« Selon les critères de l'equality of achievement, les personnes de milieux défavorisés doivent bénéficier d'un soutien spécial qui leur permette d'acquérir les connaissances de base indispensables. L'approche de l'equality of social actualisation, enfin, prône un enseignement fortement individualisé, qui permette à chacun de développer les capacités qui lui sont propres ».

En fait, ce rapport présente deux axes principaux avec lesquels je travaille tous les jours dans l'enseignement spécialisé : soutien spécial et enseignement individualisé. Je trouve cela intéressant car cela montre que l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé peuvent se rejoindre et travailler en commun pour le bien de tous les élèves. Et comme le dit Pelgrims (2011) :

« Dans le contexte d'une école inclusive, les ressources d'enseignement spécialisé et de pédagogie spécialisée sont intégrées à l'école ordinaire pour faciliter l'intégration des élèves et leur accès aux savoirs. »

En revanche, pour les adolescents exclus de l'enseignement ordinaire, le vivre ensemble et par conséquent, une forte cohésion sociale sont perturbés par une triple exclusion : tout d'abord, une exclusion des élèves qui n'entrent pas dans la norme édictée par notre société et notre école ; ensuite une exclusion des lieux géographiques car les écoles d'enseignement spécialisés sont majoritairement éloignées des écoles publiques voir généralement du lieu de vie des élèves ; et finalement une exclusion des programmes, car le PER⁸ est à adapter à ces élèves à besoins particuliers et ne peut pas être pris tel quel. Et dans l'école ordinaire, tous les enseignants ne sont pas prêts à consacrer du temps et de l'énergie à ces adaptations. Malgré le fait que, comme le relève Anne Rodi (2016) :

« Le PER se veut une balise et un repère pour l'enseignant, lui offrant la possibilité d'observer, de choisir, de créer, en conjuguant adaptation aux besoins de l'élève et conformité aux exigences de l'école ».

Autre constat : l'organigramme de l'école, présent dans chaque agenda d'élève, ne présente que le cursus d'un élève ordinaire. Comment dès lors expliquer aux jeunes de l'enseignement spécialisé que oui, ils font également partie intégrante de la « société scolaire » ? Je trouverais plus judicieux de recourir à l'organigramme présent dans le rapport 2014 sur L'éducation en Suisse (id.), voir annexe 1, qui a l'avantage de présenter l'enseignement spécialisé comme faisant partie intégrante de la scolarité. En quoi les élèves de l'enseignement spécialisé seraient motivés à intégrer un système qui nie, en quelque sorte, leur existence et induit un fort sentiment de relégation sociale chez eux ? La LEO avait pour but de créer une école plus exigeante, fort bien, mais lorsqu'un élève « redouble », je devrais dire « est maintenu dans son niveau », le système devrait immédiatement mettre en place des mesures de soutien, d'accompagnement pour cet élève. Et ne pas croire que, comme « le redoublant » répète le programme, il peut se débrouiller tout seul. La question que l'on peut ensuite se poser est : est-ce que le redoublement est profitable à l'élève et un bon moyen de

⁸ PER (Plan d'études romand)

régulation ? Pour y répondre, je me baserais sur le travail de mémoire de Bachelor de Sophie Sprunger (2014, p.14) concernant les effets du redoublement sur l'élève :

« Comme le concluent Bless, Bonvin et Schüpbach (2005, p.40), en résumé, on peut dire que le redoublement s'accompagne bien de certains effets positifs, mais que globalement, les effets négatifs sur les performances scolaires des redoublants prédominent ».

Pour quelle raison, dès lors, maintenir une mesure qui semble offrir davantage d'effets négatifs que d'effets positifs ? Je citerais un questionnement de Sophie Sprunger (id.) :

« On peut se poser la question suivante : L'école n'a-t-elle pas besoin de l'échec, et notamment du redoublement, pour fonctionner ? On peut se demander si les enseignants et la majorité des élèves, mais aussi les parents n'ont-ils pas besoin de la menace que constitue l'échec pour donner sens à la vie scolaire ? ».

Serge Martin, directeur général adjoint et responsable de la direction pédagogique (DGEO) du canton de Vaud indique :

« Le redoublement n'a pas d'effet positif sur la scolarité de la 1^{ère} à la 4^e Harmos. Par contre, au secondaire, surtout s'il est volontaire, les adolescents concernés paraissent plus à même d'en retirer du positif ».

Depuis l'entrée en vigueur de la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), le canton de Vaud a diminué de moitié son taux de redoublement (7 à 8% d'élèves en 2003-2004, 3 à 4% actuellement).

On entend souvent parler de bienveillance envers les élèves, soit. Mais est-ce que l'école d'aujourd'hui est bienveillante envers les jeunes, et particulièrement ceux en difficulté ? Est-ce que la formation actuelle des enseignants leur permet de gérer et d'accompagner au mieux les élèves différents que l'on intègre dans leur classe ? Est-ce que la formation actuelle des enseignants leur permet de relever les défis d'intégration que la politique exige d'eux ? Quand je vois le nombre d'enseignants, pleins de bonne volonté, créatifs et foisonnant d'idées, vaincus par l'épuisement professionnel en milieu scolaire, je me pose vraiment la question. J'attends avec grand intérêt, à ce propos, l'étude du SER⁹ avec le concours de l'institut universitaire romand de santé au travail sur l'état de santé des enseignants romands réalisée en début d'année 2017, une première !

1.2 Etat de la question

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'intégration des personnes à besoins particuliers ne s'est pas effectué de manière spontanée, naturelle et aisée dans notre société. Depuis longtemps, les hommes ont utilisé différents mots pour imager les diverses situations de handicap. Souvent ces mots sont originaires du grec ou du latin et ont une connotation négative : infirme, invalide, déficient, débile, arriéré, inadapté, etc. Le mot « infirme » provient d'un terme latin *in-firmus* qui définissait un état de

⁹ SER (Syndicat des Enseignants Romands)

manque de solidité physique. Je reprendrais les paroles de Maurice Jecker-Parvex (2016, p.10), pour expliquer le changement dans la manière d'utiliser le vocabulaire concernant les besoins particuliers :

« L'évolution du vocabulaire a glissé d'un terme générique pour parler des personnes directement concernées par ce terme d'une part, et de l'accession de ce terme en jugement de valeur, voire d'injure ou en désignation dépréciative de la personne ».

Aujourd'hui, les mots idiot, imbécile, débile, taré, incapable, crétin, tous venant du champ médical et scientifique, sont passés dans le langage ordinaire et sont employés comme injures. Le vocabulaire que l'on utilise pour catégoriser la différence à la norme peut être stigmatisant ou valorisant. Pour s'en convaincre et en m'inspirant de Vievard (2010), il suffit de regarder l'évolution de la représentation du handicap à travers l'histoire, du point de vue de sa terminologie. D'abord, sous l'Antiquité, une forme d'exclusion est pratiquée envers les infirmes qui représentent une punition des Dieux. Puis au Moyen-Age, l'infirmes devient une image du monstre que l'on peut voir à la foire. Durant les Temps Modernes, l'infirmes est remplacé par le mutilé. Finalement, avec l'époque contemporaine, chaque être est maintenant convaincu que personne n'est à l'abri d'une situation de handicap.

Est-ce que toutes les situations de handicap ont la même représentation sociale ?

« Pour les Grecs, le handicap physique était plus inquiétant que le handicap mental. Une loi grecque et romaine obligeait du reste les familles à exposer les enfants différents des parents » (Simone Korff-Sausse, 2001, p.39).

Ce qui revient à travers les âges, ce que nous retrouvons aussi bien dans les mythes anciens que dans certaines attitudes contemporaines, c'est le fait que cet être qui indique un écart à la norme, évoque toujours une idée d'accouplement contre nature. Je m'inspirerais de Korff-Sausse (id.) pour résumer que dans une grande partie de mythes, une naissance hors norme démasque souvent à tous une conception fautive. Plus tard, comme le relève Simone Korff-Sausse (p.84, id.) :

« C'est dans le prolongement de la révolution des Droits de l'Homme, qu'au début du XIXe siècle, émergent parallèlement deux idées, celle que la maladie mentale n'est pas incurable et celle que l'altérité ne nous est pas étrangère ».

Le fait, pour un individu, d'avoir des déficiences ou des incapacités toute sa vie ou à un certain moment, ne l'empêche pas pour autant de poursuivre son développement et son évolution en tant qu'être humain. A partir de là, notre regard sur la situation de handicap va lentement s'améliorer.

A notre époque, je constate une forte évolution des attitudes à l'égard des personnes à besoins particuliers. Et pour confirmer mes dires, je citerais Cornioley et Bocksberger (2016, p.6) :

“Avoir un handicap était le problème d'une personne qui devait s'adapter à la société. Aujourd'hui, c'est la société qui essaie de trouver des solutions pour faciliter la vie des personnes en situation de handicap”.

Notre société est passée du paradigme de l'exclusion, du caché, de la honte face aux personnes en situation de handicap, au paradigme de l'inclusion des personnes à besoins particuliers dans le tissu social. En Suisse, l'entrée en vigueur de la LHand en 2004, demande aux cantons de favoriser l'intégration scolaire dans la mesure de leur possible. Cette loi a pour but de prévenir, réduire ou éliminer les inégalités qui frappent les personnes à besoins particuliers. Elle prévoit notamment des mesures visant à améliorer l'accès à l'environnement construit, aux transports publics et aux services publics. D'autres exemples de changements d'attitude face au handicap nous sont fournis à travers l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée en 2007 et la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées et ratifiée par la Suisse en 2014.

1.2.1 Contexte international, européen, suisse, vaudois

Petit rappel historique sur le concept du handicap :

- 1959 : En Suisse, la loi fédérale sur l'assurance-invalidité (LAI) est votée. Elle est par ailleurs harmonisée et coordonnée avec la loi fédérale sur l'assurance-vieillesse et survivants (AVS).
- 1977 : Loi sur l'enseignement spécialisé dans le canton de Vaud.
- 1980 : L'organisation mondiale de la santé (OMS) publie la première version de la Classification Internationale des Déficiences, des Incapacités et des Handicaps (CIDIH).
- 1987 : Année internationale sur l'élimination des discriminations à l'égard des personnes handicapées.
- 1994 : Conférence mondiale sur l'éducation de Salamanque qui promeut une approche intégrative de l'éducation, de l'école pour tous.
- 1998 : Processus de production du handicap (PPH) de Fougeyrollas qui affirme que : *«C'est la société qui crée les situations de handicap»*.
- 2001 : Révision de la CIDIH, dont Fougeyrollas est l'un des moteurs. Cette révision aboutit à la naissance de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF).
- 2002 : Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées. (LHand).
- 2004 : En Suisse, entrée en vigueur de la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHAND). Cette loi demande aux cantons de favoriser l'intégration scolaire dans la mesure de leur possible.
- 2006 : Convention de l'ONU pour l'égalité des chances des personnes handicapées.
- 2007 : Accord intercantonal du 25 octobre relatif à la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Le concordat est entré en vigueur le 1^{er} janvier 2011. Ce concordat défend une approche plus globale et plus intégrative que ne le permet la loi fédérale sur l'assurance invalidité (LAI).
- 2008 : Réforme de la péréquation financière et de la nouvelle répartition des tâches entre la Confédération et les cantons concernant la scolarisation des enfants et des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers.
- 2013 : Canton de Vaud, entrée en vigueur de la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO).
- 2014 : La Suisse ratifie la CDPH¹⁰ : *« La Suisse s'engage ainsi à promouvoir l'inclusion et l'égalité des personnes en situation de handicap au sein de la société civile*

¹⁰ CDPH (Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées)

ainsi qu'à favoriser leur accessibilité et leur participation » (Muheim, 2017). Ainsi, les personnes en situation de handicap ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que tout le monde.

2016 : Selon ces obligations contractuelles, la Suisse doit livrer à l'ONU, d'ici la fin d'année, un premier rapport faisant état de la situation dans le pays en matière de respect des droits des personnes avec handicap et de mise en œuvre de la Convention ratifiée en 2014.

Je remarque que cette volonté d'intégrer davantage les personnes en situation de handicap dans la société, est un mouvement dépassant largement nos frontières nationales, c'est une tendance internationale comme le relève la revue internationale et stratégique (2004).

Grâce à cette impulsion, la différence et son respect sont aujourd'hui, autant dans l'actualité de notre société que dans notre actualité scolaire. Comme le formalise la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002 ; entrée en vigueur au 1er janvier 2004.

Art. 20 section 5. Dispositions spéciales relatives aux cantons :

“ Les cantons veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques.”

En 2008, la RPT¹¹ entre la Confédération et les cantons a soumis ces derniers à devenir responsables de l'organisation de la pédagogie spécialisée et des prestations qui lui sont liées. Un domaine pris en charge jusqu'alors par la loi fédérale sur l'assurance-invalidité (LAI).

Dans le canton de Vaud, ce changement de responsabilités a poussé le DFJC et le SESAF à présenter, le 14 avril 2016, la feuille de route de mise en place de la nouvelle loi sur la pédagogie spécialisée, qui devrait entrer en vigueur à l'automne 2017.

1.2.2 Concept lié à l'inclusion scolaire

La scolarisation des élèves dits « handicapés » dans des institutions, n'est pas un phénomène récent. Comme le rappelle Lenka Pekarkova (2006, p.4) :

« Dès le XVIIIe siècle, des institutions spécialisées ont été créées dans le monde. Les années 60 sont un point crucial de l'histoire en ce qui concerne l'intégration. Dans les pays les plus avancés, notamment la Suède, la Norvège, l'Italie et les Etats-Unis, naissent de nouveaux concepts : le concept d'égalité d'accès, le concept de normalisation, le concept d'intégration ».

Dès les années 1960, l'intégration des élèves en situation de handicap ainsi que l'égalité sociale ont donc eu une importance croissante dans nos sociétés occidentales. D'autant plus que des recherches en sociologie (Doré, Brunet & Wagner, 1996) ont démontré que l'école ordinaire, au lieu d'atténuer les inégalités sociales et les échecs scolaires, ne faisait que reproduire ces mêmes inégalités. En Suisse, dans ce même temps, nous assistons à l'entrée en vigueur de la loi fédérale sur l'assurance-invalidité. Dans les années 70, l'insertion des « handicapés », appelés « invalides » concerne principalement des mutilés de guerre. Durant ces années, certains pays

¹¹ RPT (la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches)

comme l'Italie, en raison d'un manque de ressources (très peu de fondations et de dons voulant investir dans la prise en charge des personnes en situation de handicap et un manque de moyens financiers de la part de l'Etat) ont misé sur l'intégration totale et le démantèlement des écoles et classes d'enseignement spécialisé en scolarisant les élèves présentant un handicap en milieu scolaire ordinaire. Comme le relèvent Vadalà, Medeghini & D'Alessio (2013) :

« Tous les élèves à besoins particuliers, quelle que soit leur déficience, étaient automatiquement intégrés dans un cursus scolaire ordinaire ».

Dans ce pays, les choix politiques pour l'intégration, bien que contraints, ont été de forts moteurs quant à la réalisation d'un tel projet.

Mais que signifie le terme « intégration » ? Comme le relève Pelgrims (2016, p.21) :

« Dans le sens essentiellement structuraliste caractéristique de l'approche des années 70, l'intégration désigne la scolarisation d'un élève déclaré handicapé dans la structure jugée, par l'autorité scolaire, la plus adaptée à sa déficience et à ses capacités tout en étant la plus proche des classes ordinaires ».

Durant cette décennie, la plupart des pays occidentaux rédigent des textes législatifs encourageant l'accès à l'école pour les élèves handicapés, obligeant ces mêmes pays à adapter les structures et les mesures de l'école pour réaliser cette intégration. En parcourant Pelgrims (2016, p.22, id.), je constate que suite à ces textes de loi, des structures d'enseignement spécialisé sont créées en fonction des types de difficultés ou de déficiences des élèves. Différentes organisations sont donc mises en place pour venir en aide aux élèves en situation de handicap : classe ordinaire sans appui, classe ordinaire avec appui dispensé dans un local, classe spécialisée pour élèves présentant des difficultés de comportement, pour des élèves présentant des troubles d'apprentissage, école pour élèves malentendants, centre pour élèves handicapés mentaux, centre socio-éducatif, hospitalier, etc.

« Ainsi, l'intégration a longtemps désigné la scolarisation des enfants déclarés handicapés dans l'enseignement public, même si cette école publique les oriente vers différentes structures d'enseignement spécialisé séparées des classes ordinaires » (Pelgrims, 2016, p.22, id.).

Dans les années 80, le terme « intégration » souhaite faire participer les « handicapés » à la vie sociale. Dans les années 90, le canton de Vaud, grâce à l'apport de fondations et de dons privés, ouvre de nombreuses classes d'enseignement spécialisé. Dès que l'effectif le permettait, une nouvelle classe était mise sur pied. Le concept de participation des personnes handicapées souhaite agir autant sur la participation au travail que dans la vie sociale (accès aux écoles, aux cinémas, ...).

En 1995, l'OCDE constate que dans la majorité des pays occidentaux, l'intégration en classe ordinaire ou le retour dans une filière ordinaire est en effet plus rare que la scolarisation dans des classes, des écoles, des centres spécialisés. Suite à ce constat, va se développer, dans les années 90, un mouvement dont le but est de revendiquer une *école inclusive*. C'est-à-dire une école regroupant tous les élèves, scolarisés ensemble avec leurs pairs de même âge et quartier de domicile dans des classes ordinaires relevant d'une seule et même école, quels que soient leurs différences, leurs

difficultés ou leurs besoins éducatifs particuliers. Car comme le fait remarquer Pelgrims (2016, p.23, id.) :

« L'école étant obligatoire, elle ne peut opérer de ségrégation et a la responsabilité, l'obligation de prévoir au sein du milieu ordinaire les conditions correspondant aux différents besoins particuliers. »

Dans les années 2000, on ne parle plus de *personne handicapée* mais de *personne en situation de handicap*. Et le concept d'inclusion apparaît. Cela signifie que la particularité de chacun est la norme. C'est le milieu qui doit s'adapter à la personne, car toute adaptation est un droit. Le focus n'est plus sur le manque de la personne, mais bien sur l'adaptation de son environnement familial.

En 2004, la Suisse met en place la LHAND¹². Cette loi demande aux cantons de favoriser l'intégration scolaire dans la mesure de leur possible. Puis en 2007, elle applique les recommandations de la CDIP¹³ en faveur de l'intégration dans l'école ordinaire. En parcourant Vianin, Aschilier, Galetta et Ulber (2016, p.43), je constate que les cantons du Tessin, des Grisons et du Valais sont actuellement les cantons dont le pourcentage d'élèves à besoins particuliers, scolarisés dans des classes spécialisées séparées de l'école publique, est le plus bas. Une question me vient à l'esprit : pourquoi ces cantons et pas ailleurs ? Des pistes de réponse sont probablement données tout d'abord par leur histoire et leur tradition intégrative, puis par leur situation géographique, éloignées des centres urbains. Ensuite par les faibles moyens financiers de ces cantons au profit de l'enseignement spécialisé (peu de fondations, peu de dons privés comme dans le canton de Vaud). Mais ce manque de moyens a probablement augmenté la créativité de ces cantons à innover et trouver des solutions adaptées à leur contexte. Et finalement, par voie de conséquence, des décisions politiques prises, comme en Italie dans les années 70. Ce qui ressort de cette recherche sur l'inclusion dans ces trois cantons alpins, c'est que pour que l'inclusion soit réussie, trois conditions doivent être réunies : la collaboration, la différenciation par le projet pédagogique individuel et les ressources mises à disposition. Peut-être que le Canton de Vaud pourrait s'inspirer de l'expérience de ces cantons pour se diriger vers une école plus inclusive ?

D'après mes diverses expériences et observations, j'ai constaté que dès que l'on parle d'inclusion ou d'intégration avec des enseignants, les réactions deviennent vives entre le camp des convaincus d'une adaptation de nos structures scolaires actuelles à la différence et celui des sceptiques. L'émotion prend souvent le dessus du rationnel. Les enseignants ordinaires se posent beaucoup de questions quant à l'utilité de cette inclusion scolaire, mais surtout quant à sa mise en pratique sur le terrain. Faut-il inclure tous les élèves ? Comment ? Quelles adaptations ? Quelles conséquences sur la gestion du groupe classe ? Comment faire avec ceux qui présentent un trouble du comportement ? Comment gérer l'élève à besoins particuliers et le reste de la classe en même temps sans une formation adaptée ? Quelles ressources sont mises en place pour venir en aide aux enseignants démunis ?

L'inclusion est généralement perçue comme une surcharge de travail, ce qui freine passablement l'élan de certains enseignants. Et cette crainte de leur part est tout à fait légitime. Pourtant, selon Vianin, Aschilier, Galetta et Ulber (2016, p.47, id.) :

¹² LHAND (loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées).

¹³ CDIP (la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, qui réunit les 26 conseillers et conseillères d'Etat responsables de l'éducation).

« Les craintes ou les réticences des enseignants ne concernent pas l'intégration en tant que telle, ou les moyens mis à disposition, mais le profil de l'élève à besoins particuliers ».

Comment satisfaire l'hétérogénéité des élèves, donc pouvoir combler les besoins de chacun, tout en minimisant l'écart de participation sociale des uns et des autres ? Comment permettre aux élèves à besoins particuliers de participer à toutes les activités proposées dans une classe ordinaire, même si cela requiert des aménagements et des attentes adaptées à ces élèves ? Comment inclure les élèves à besoins particuliers dans les classes ordinaires avec un suivi adapté afin que cette inclusion soit réussie pour chaque acteur ? Voilà les défis à relever par l'école publique à l'avenir, car l'inclusion scolaire n'est que la pointe de l'iceberg de l'inclusion dans la société. Dans cette optique, j'adhère au constat de Gremion et Paratte (2009) :

« L'accueil de la singularité des élèves demande un renversement des habitudes de pensée et de travail mais également une modification profonde du système dans son entier. L'interrogation ne porte plus seulement sur l'adaptation de l'élève à l'école, mais de l'adaptation de l'école à ses élèves ».

Au travers de mes lectures, et comme l'a également relevé Julien Cart (2016), enseignant spécialisé en formation, j'ai pu constater que sur le plan législatif, l'intégration des personnes en situation de handicap est acquise depuis une dizaine d'années environ, mais que cela peine encore au niveau praxéologique de l'organisation et des pratiques scolaires. Et ceci malgré la volonté politique de tenir compte des différences, porté par la voix de M. Serge Martin, le directeur adjoint de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud :

“Avec la LEO, il est question de coller au plus près des besoins particuliers de l'élève”.

Cette volonté ne reste principalement qu'au niveau de la parole. De quel élève parle-t-on ? De tous les élèves ? Car ceux en enseignement spécialisé ont justement des besoins particuliers et l'école publique n'est pas prête, actuellement, à combler leurs besoins. Notre système inclusif progresse, je l'admets. Mais à vitesse très réduite. Se donne-t-on les moyens politiques, matériels, financiers, organisationnels, temporels, environnementaux et relationnels de réaliser une école inclusive ? Pas encore, à mon avis. Une récente enquête du Service de la recherche en éducation en 2016 (SRED, pp.42-43) confirme mes propos en mettant en évidence le scepticisme des enseignants de classes ordinaires quant à leurs pratiques avec les élèves inclus et leurs progrès au niveau des apprentissages. Pour ces enseignants, les raisons sont d'abord à chercher du côté des objectifs du programme scolaire officiel unique pour tous les élèves, sans aucune différenciation ou adaptation, et des moyens d'enseignement également unique mis à disposition pour les élèves à besoins particuliers. L'autre constat relevé par cette recherche est l'accompagnement offert à ces élèves différents. Il est relevé que pour qu'une inclusion soit réussie, il est indispensable que l'accompagnement des élèves à besoins particuliers soit réalisé par des personnes formées à la différence, c'est-à-dire ayant une formation initiale et continue élevée, et qu'un projet éducatif individualisé soit établi pour chaque élève à besoins particuliers afin que celui-ci obtienne une certification comme les élèves de l'enseignement ordinaire. Nous en sommes actuellement encore loin, me semble-t-il.

Je me propose tout d'abord de clarifier une terminologie pas toujours utilisée à bon escient. On me parle souvent d'inclusion d'élèves à besoins particuliers. Mais nous n'avons pas encore une école inclusive. Je m'appuierais sur Vaney (2002) qui met en évidence quatre niveaux progressifs d'intégration scolaire : l'insertion, l'assimilation, l'intégration et l'inclusion :

- L'insertion : c'est être parmi les autres, mais l'environnement ne se transforme pas ou très peu, les appuis ou les adaptations sont inexistants ou peu importants. C'est le **droit à la différence**, parfois à l'**indifférence**.
- L'assimilation : c'est faire comme les autres avec des appuis fournis, mais peu ou pas d'adaptation et un **devoir de ressemblance** est demandé.
- L'intégration : c'est une adaptation réciproque (la personne doit s'adapter aux autres, au système déjà en place), des appuis et des aménagements sont proposés par l'environnement, il y a un **équilibre entre le droit et le devoir de ressemblance et la reconnaissance de la différence**.
- L'inclusion : c'est l'éducation de **tous** les élèves dans les classes et écoles du quartier (favorisant la vie sociale et éducative). L'inclusion prend en compte les besoins de chaque partenaire du processus. Il s'agit d'adapter le système scolaire pour que tous les élèves puissent participer pleinement à tous les aspects de la vie scolaire et sociale.

Figure 1 : Les 4 niveaux progressifs d'intégration scolaire selon Vaney

Sur cette différente terminologie, il est intéressant de constater que les différentes versions linguistiques de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées se distinguent par l'emploi qu'elles font des termes « insertion », « intégration » et « inclusion ». Comme le révèle la Dr Hess-Klein (2017, p.20) :

« Le texte anglais emploie systématiquement le terme « inclusion », alors que la version française comporte autant le terme « d'inclusion » que celui « d'intégration », ou même « d'insertion ». La version traduite en allemand ne fait quant à elle pas du tout référence à la notion « d'Inklusion ».

Pour illustrer différemment ces quatre niveaux progressifs d'intégration scolaire, je vais reprendre le tableau réalisé par Gremion et Paratte (id.) qui l'ont croisé avec les *niveaux d'intégration* définis par Söder (1980).

Tableau 1 : Croisement des concepts d'intégration avec les niveaux de Söder (1980)

variation de la relation variation de l'env.	Adaptation de l'élève		Adaptations réciproques	
	Insertion <i>Etre admis avec les autres</i>	<i>Assimilation</i> <i>Devoir faire comme les autres</i>	Intégration <i>Etre différent avec les autres</i>	Inclusion <i>Etre différent comme les autres</i>
Intégration physique distance physique diminuée ↓	Assis, au fond de la classe, Pierre fait du coloriage pendant que les autres élèves suivent un cours de mathématiques	Pierre peut participer à une leçon à condition d'être capable de faire et de suivre comme les autres	Pierre est intégré dans les leçons de biologie. L'enseignant, qui le reçoit, prépare un matériel spécifique pour lui permettre de se repérer et adapte les exigences à ses compétences	Pierre participe aux leçons de mathématiques. Il travaille à son rythme et en coopération avec d'autres élèves. Le programme et les méthodes permettent à chaque élève d'avancer en fonction d'objectifs individuels que l'enseignant-e a établi
Intégration fonctionnelle adaptation des structures ↓				
Intégration sociale appartenance au groupe				

Seule l'inclusion tient compte des trois niveaux de Söder et comme le relève l'association de parents et d'amis de personnes mentalement handicapées - Insieme Genève (2002) :

« Il convient de distinguer les espaces d'intégration (milieux scolaire, familial, résidentiel, professionnel, de loisir, etc.), les activités (mathématiques, activités créatrices, gymnastique, etc.) et la qualité de l'intégration (les niveaux de Söder). Ainsi l'intégration scolaire est un espace et l'intégration sociale est un niveau (une qualité d'intégration). Ce sont deux concepts qui ne se comparent pas car ils ne sont pas de même nature. »

L'inclusion vise une intégration qui permet à l'élève de se sentir entièrement partenaire, sans se focaliser sur ses déficiences et ses difficultés, d'être un élève parmi les autres. C'est le modèle de l'école pour tous : la différence fait partie de la diversité humaine et participe au vivre ensemble.

Au vu de ces précisions, je constate qu'actuellement, dans les écoles ordinaires vaudoises, les personnes en situation de handicap sont insérées, parfois assimilées, au mieux intégrées, mais on ne peut pas encore parler d'inclusion. Je me référerais aux statistiques du canton de Vaud (2015) pour constater qu'un élève sur quatre

relevant de l'enseignement spécialisé est effectivement intégré en classe ordinaire dans le canton de Vaud et que l'intégration partielle est préférée à l'inclusion totale. Je reprendrais ensuite les paroles de Pelgrims (2016, id.) :

« La notion d'école inclusive désigne les procédures et pratiques par lesquelles tous les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers sont scolarisés ensemble avec leurs pairs de même âge et quartier de domicile dans des classes ordinaires relevant d'une seule et même école, tout en bénéficiant des mesures dont ils ont besoin ».

Comme le remarque également la Dr. Hess-Klein (2017, p.23, id.) dans le rapport sur la mise en œuvre de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées dans le système éducatif suisse :

« L'intégration des personnes en situation de handicap dans le système éducatif ordinaire ne constitue pas la règle, et le système d'éducation inclusive dépeint par la Convention n'a pas encore été réalisé ».

Aujourd'hui, c'est principalement à l'élève différent de prouver sa capacité à s'adapter à un système préexistant et ce n'est pas encore le système scolaire qui s'adapte à l'élève. Compte tenu de cela, j'affirme que l'école publique d'aujourd'hui n'est pas inclusive, elle est intégrative. L'intégration se focalise sur le diagnostic pour diriger l'élève vers une des structures adaptées à ses besoins, tandis que l'inclusion se centre sur l'analyse des conditions auxquelles l'élève peut recourir pour ses apprentissages en classe ordinaire. Ces deux approches sont donc très différentes. Tous les paramètres d'une école inclusive (flexibilité, souplesse et adaptation) ne sont pas encore réunis actuellement. Intéressant également de constater qu'aucun texte de loi n'utilise le terme « inclusion ». Le langage reste très vague ce qui entraîne de multiples interprétations, mais laisse une grande marge de manœuvre aux acteurs concernés.

Le terme d'"inclusion" pose encore un problème du point de vue étymologique (wiktionary):

« Apparition au XIIe siècle, du latin inclusio, qui signifie "enfermement". Action d'inclure quelque chose dans un tout : inclusion d'une pierre précieuse dans une roche, inclusion de l'air dans un verre pour obtenir des bulles ou inclusion d'une dent dans un maxillaire ».

Veut-on vraiment « enfermer » les personnes à besoins particuliers dans le système scolaire actuel ? N'est-il pas préférable, à l'inverse, d'ouvrir le système scolaire aux personnes "hors norme" ? Voilà la raison qui pousse l'anthropologue Gardou (2016) à préférer le terme "inclusif" à "inclusion", car inclusif s'oppose à exclusif. Pour lui, et je partage entièrement sa pensée, l'école devrait être un lieu d'accueil inclusif, donc non exclusif et non discriminatoire. D'autant plus que se pose la question de l'hétérogénéité des élèves. Quel élève peut suivre une école inclusive et quel élève doit être dirigé vers une école séparée ? Sur quels critères se baser pour exclure sous prétexte que les conditions en classe ordinaire sont insuffisantes ? Où placer les exclus ? Comment justifier une exclusion dans une humanité enrichie par la diversité autant de son règne végétal, animal qu'humain ?

1.2.3 Concept du handicap

Le handicap, qui est un phénomène de société, concerne chacun d'entre nous, à un moment ou à un autre de notre existence. Pour s'en convaincre, souvenons-nous, par exemple, d'un accident subi, d'un plâtre, d'une attelle nous contraignant à marcher avec des béquilles, d'une maladie ou d'une opération nous obligeant à rester alité. Chacune de ces situations nous a contraint à mettre en place des adaptations afin de limiter au maximum notre situation de handicap ou nos limites de capacités passagères. Le handicap est donc une conséquence sociale de déficiences ou/et de limites de capacités d'un individu. Le handicap dépend du milieu physique ou social dans lequel nous vivons et varie dans l'espace et le temps. Le concept du handicap est donc étroitement lié au concept d'intégration sociale, car diminuer la situation de handicap revient en fait à augmenter la participation sociale, donc à intégrer davantage. J'illustrerais mes propos en m'inspirant de Mottron (2006). Les autistes vus comme des personnes à besoins particuliers sont compris comme ayant quelque chose en moins par rapport aux non-autistes. En revanche, si l'on prend au sérieux, en particulier au niveau méthodologique, que ce sont des personnes différentes, en ne leur appliquant pas des normes construites pour des non-autistes, une partie de la situation de handicap disparaît. La conséquence en est une intégration facilitée. L'environnement de ces personnes devient donc primordial.

Petit retour historique inspiré de Claude Hamonet, professeur émérite des Universités (UPEC), médecin spécialiste de Médecine Physique et de Réadaptation. Le terme « handicap », qui signifie « la main dans le chapeau », est à l'origine un terme anglais apparu dans la langue écrite au XVII^e siècle. Ce mot signifiait une manière de répartir, à parts égales, des objets personnels lors d'échanges entre deux individus. L'arbitre définissait, à l'avance, le montant qui compensait la différence de valeurs des objets dans l'échange et cette différence était placée dans le chapeau. Plus tard, c'est aux courses de chevaux que l'on appliquera la règle des longueurs ou des charges supplémentaires imposées aux meilleurs afin « d'égaliser les chances » de tous lors de courses à handicap. Dès 1913, en France, ce terme « handicap » est utilisé par les travailleurs sociaux s'occupant de personnes ayant des infirmités ou des incapacités, car jugé comme moins restrictif, moins stigmatisant à leurs yeux. Accepté en France, c'est aux Etats-Unis qu'il sera mis au ban du lexique « politiquement correct » et remplacé, dans les années 80, par un mot d'origine française « dishabile », mais difficilement traduisible dans notre langue par « disability ». Fin des années 90, Fougereyrollas développe, au Québec, un modèle du développement humain – le processus de production du handicap (MDH-PPH).

L'objectif principal de ce modèle était d'améliorer la compréhension du processus de production du handicap et de permettre une révision de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (CIDIH). La CIDIH était un modèle médical, cela signifiait que la maladie ou le trouble donnait une déficience, et cette déficience engendrait une incapacité qui définissait un handicap.

Le processus de production du handicap

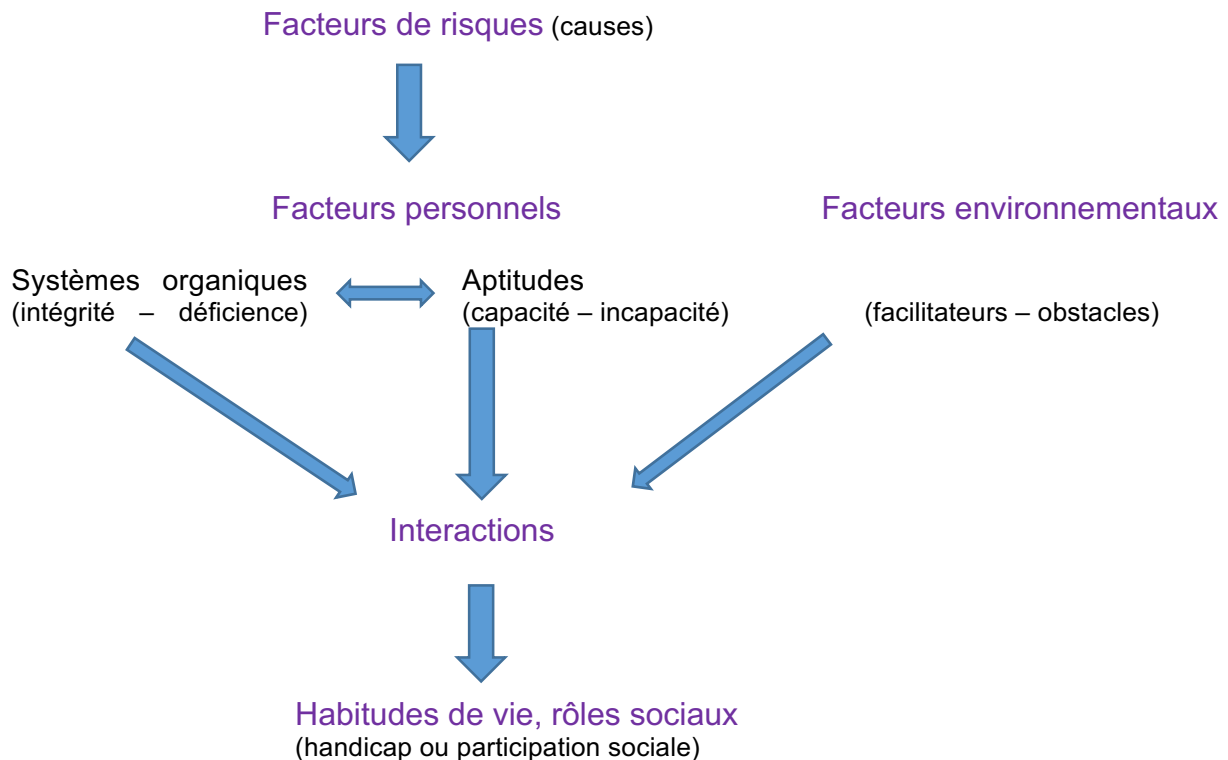


Figure 2 : Le processus de production du handicap de Fougeyrollas

Comme le relève Rochat (2008), la CIDIH a été remplacée en 2001 par la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Cette nouvelle classification, remplace le modèle médical par un modèle social dans lequel le regard porté sur les personnes en situation de handicap ne se focalise plus exclusivement sur les manques de la personne, mais aussi et surtout, sur les obstacles de son environnement, sur ses facteurs personnels, ses forces et sur ses habitudes de vie (participation sociale vs situation de handicap. Exemples de domaines : communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, autonomie, déplacement, loisirs, travail. Le modèle médical définit les besoins de la personne selon son handicap, tandis que le modèle social essaie de situer les besoins particuliers dans le contexte dans lequel les personnes vivent. Fougeyrollas s'est inspiré du modèle éco-systémique développé par Bronfenbrenner en 1979, modèle basé sur une analyse des interactions entre une personne en situation de handicap et son environnement (famille, amis, école, éducateurs, spécialistes, travail, ...). Le but de ce modèle éco-systémique était de mieux comprendre la notion de *situation de handicap* afin d'améliorer et favoriser la *participation sociale* la plus adaptée à la personne différente. Comme le précise Pelgrims (2011) :

« Rapportée au domaine scolaire, la participation sociale tient à la mise en place de conditions correspondant aux besoins éducatifs, thérapeutiques, pédagogiques ou didactiques qu'un enfant ou adolescent a pour atteindre un objectif didactique, pour accomplir des tâches scolaires et assumer le rôle social attendu d'élève. Moins un contexte offre les conditions permettant à

chaque enfant d'y accomplir les tâches et le rôle d'élève attendus, plus il génère de situation de handicap ».

Les conséquences pratiques du modèle éco-systémique sont importantes tant en matière d'évaluation (la personne ET son milieu), qu'en matière de mise en place de projets individualisés (relatifs à la personne ET à son milieu). Pour Fougeyrollas, le handicap n'existe pas en soi, il est une complète création de la société. Car si les obstacles physiques ou sociaux sont atténués grâce à des facilitateurs (appuis techniques ou humains), une situation de handicap, en augmentant la participation sociale de la personne, peut s'en trouver modifiée et la personne en situation de handicap devient ainsi une personne parmi les autres. Comme le relève un maître socio-professionnel, dans un article de Mancebo (2016) du quotidien 24H :

« Dans un atelier, une fois qu'on a adapté le poste à la personne, on travaille avec la zone valide, donc le handicap ne se voit plus. »

Cette vision du processus de production du handicap (PPH) ne fera pas l'unanimité car tout d'abord estimée trop complexe pour une utilisation au quotidien et certaines expressions, comme « habitudes de vie » ou « processus de production du handicap » seront difficiles à comprendre en Europe. Ensuite d'autres voix reprocheront à ce modèle de fournir des critères permettant d'évaluer, puis de classer la situation de handicap afin de catégoriser les besoins, les services ou les interventions sociales à fournir à la personne en souffrance. Cette uniformisation internationale du handicap permet, du côté face, de clarifier le vocabulaire utilisé, les aides, mais du côté pile, cela peut également être vu comme une porte ouverte à des décisions partiales, peu compatibles avec le respect des droits des personnes à besoins particuliers. Le but de chaque catégorisation est de classer, de ranger chaque handicap dans une case afin de définir le niveau des prestations à octroyer à la personne en situation de handicap. Toutes ces raisons vont encourager les équipes de l'Université Paris-Val-de Marne, dans les années 1970, et l'institut médico-légal de Porto depuis 1993, à proposer une autre présentation du handicap : le Système d'identification et de mesure du handicap (SIMH)¹⁴. Ce système repose sur deux éléments principaux : les situations de vie qui conditionnent le handicap et le point de vue de la personne qui conditionne sa façon de réagir face à son état physique, à sa fonction et à sa situation. Ce système ne parle plus de classification, mais d'identification, terme jugé moins stigmatisant.

Je constate que le concept du handicap est étroitement lié à celui de l'intégration. Des individus peuvent avoir des difficultés (réduction de rôles, pas ou peu de participation sociale) sans présenter de déficiences. Pour illustrer mes propos, il suffit d'imaginer des personnes étrangères provenant de milieux socio-culturels différents arrivant en Suisse. Parmi ces personnes, certaines ont des performances en décalage avec les attentes de notre milieu, comme l'école ou le monde professionnel. Une adaptation à leur nouvel environnement requiert davantage de temps et d'énergie. Dans cet exemple, les notions d'obstacles et de facilitateurs prennent tout leur sens.

Ce décalage peut être apparenté à un désavantage social qui est la nouveauté par rapport au modèle médical, car cette approche est plus intégrative pour la personne en situation de handicap. Comme l'explique Gardou (1991) :

¹⁴ SIMH (Système d'identification et de mesure du handicap)

“Le désavantage social pour un individu donné, résulte d’une déficience ou d’une incapacité qui limite ou interdit l’accomplissement d’un rôle normal en rapport avec l’âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels. Ce désavantage se détermine par rapport aux autres, donc par rapport aux valeurs sociales existantes.”

Que pouvons-nous faire pour limiter au maximum ce désavantage social ? Quelles adaptations la société peut-elle mettre en place pour atténuer ce désavantage, voire le faire disparaître ? Comment passer d’une situation de handicap à une situation de participation sociale ?

Au début de mon arrivée dans une classe d’enseignement spécialisé, j’étais persuadé que si mes élèves “à besoins particuliers s’acceptaient tel qu’ils étaient, je pourrais construire ensuite avec eux leur futur professionnel sur une base saine et solide. J’ai tout d’abord sensibilisé mes élèves au terme utilisé et remplacé le terme “handicapé” car jugé trop restrictif et stigmatisant à mes yeux, par “situation de handicap”. Gardou (2015, p.78) précise :

“Convenir qu’une personne ne s’appelle pas “handicapée” mais Emilie, c’est la considérer comme une jeune fille, non la voir comme un syndrome, une maladie ou une abstraction nommée handicap. Son handicap n’est pas un défaut, une marque d’infériorité ou une invalidation. Pas davantage la sanction d’une faute”.

D’“handicapé”, je suis donc passé à la terminologie empruntée à Fougeyrollas de “personne en situation de handicap”. Certains me diront que je complique le lexique ou que je joue sur les mots. Je ne suis pas entièrement d’accord, et Gardou confirme cette idée (2015, p.82, id.) :

“la violence symbolique du vocabulaire dépréciatif, utilisé au cours du grand récit de l’humanité, contribue au maintien en état d’infériorité des personnes en situation de handicap. Les termes suivants et leur signification profonde en témoignent: anormal (de anormalis, qui n’est pas d’équerre, contraire à la règle); débile (de debilis, faible); dépendant (de dependere, “pendu à”, sous l’influence et l’autorité); diminué (de minuere, réduit, amoindri, humilié); estropié (de turpis, laid, difforme); impotent (d’impotens, impuissant); inadapté (de inadaptare, détaché, désajusté, désaccordé); inapte (d’ineptus, inepte inopportun, impropre); incapable (d’incapabilis, insaisissable, incompréhensible); infirme (d’infirmus, faible, malade)”.

Le terme “situation de handicap”, qui correspond à la diminution de la réalisation des habitudes de vie comme par exemple les déplacements, l’alimentation, les interactions avec les autres, le logement, me paraissait moins stigmatisant. Il me permet d’expliquer aux élèves, qu’ils sont en situation de handicap à l’école, dans des disciplines scolaires. Mais qu’ailleurs, en marchant dans la rue, au club sportif ou à la gare, rien ne les différencie extérieurement des autres personnes, et leur situation de handicap ne s’identifie plus de manière évidente, ils sont en situation de participation sociale. Il y a donc situation de handicap dès que le milieu de vie, l’environnement ne permet plus à la personne d’accomplir ses habitudes de vie et ainsi d’être stigmatisée. Cette terminologie me permettait également de m’inclure dans cet ensemble, puisque je dois porter des lunettes de lecture depuis quelques années. Sans mes lunettes, je

suis incapable de lire, donc incapable d'aider les élèves, de clarifier une consigne voire même d'enseigner. Grâce à mes lunettes, je peux poursuivre ma carrière d'enseignant et donc je suis en situation de participation sociale.

Pour Fougeyrollas, précurseur du processus de production du handicap (PPH), le handicap n'existe pas en soi, il est une complète création de la société. Dans cette optique, si la société met en place des facilitateurs afin de pouvoir réaliser les habitudes de vie, aussitôt la situation de handicap disparaît. Cette vision du « processus de production du handicap » ne fait pas l'unanimité. Certains reprocheront à ce modèle de fournir des critères permettant d'évaluer, puis de classer chaque situation de handicap afin de catégoriser les besoins, les services, les interventions à fournir ou le niveau des prestations à octroyer à la personne en situation de handicap.

Cela me rappelle que, pour une personne qui a des déficiences ou des incapacités toute sa vie ou à un certain moment, cela ne l'empêche pas pour autant de poursuivre son développement et son évolution en tant qu'être humain. Et qu'une amélioration, même minime, reste une amélioration, un progrès positif dont il faut tenir compte.

Plus tard, je me suis questionné en constatant chez mes élèves un déni de leurs difficultés. Pourquoi refuser une situation de handicap, pourquoi nier une évidence ? Mais quelle évidence ? L'évidence que mes élèves n'ont pas choisi d'être comme ils sont. Ont-ils choisi de naître "différents" ? Ont-ils choisi leur différence ? Ont-ils choisi d'être exclu définitivement de l'école ordinaire ? Ont-ils choisi la voie de l'enseignement spécialisé ? Ont-ils choisi d'être isolés géographiquement des "autres" élèves ? Ont-ils choisi de ne pas réussir dans certaines tâches ou d'avoir des difficultés à les accomplir ? J'ose prétendre que si je leur proposais, à l'aide d'une baguette magique, de pouvoir être dans la norme, c'est-à-dire comme les élèves ordinaires, ne serait-ce qu'un instant, la majorité d'entre eux en profiterait !

Se pose alors la question de la place de mes élèves dans l'école d'aujourd'hui. Où est-ce que je les situe ? Pourraient-ils être inclus au lieu d'exclus de l'école ordinaire ? Je réponds en toute honnêteté par la négative. La fonction encadrante, le rythme, les moyens didactiques, l'environnement propice à leurs apprentissages dont ils ont besoin ne peuvent, malheureusement pour eux, leur être mis à disposition actuellement. Mais je suis convaincu qu'avec des adaptations, autant au niveau des exigences, du programme, du rythme que du suivi, ces élèves seraient tout à fait capables et compétents pour suivre une scolarité ordinaire. Et comme le disait très justement Jacques Brel (1972) :

"Le talent, c'est avoir envie de faire quelque chose".

Ces élèves, malgré leur situation de handicap, débordent de « talents » et d'envies de bien faire. Par contre, il faut abandonner l'idée de combler leur retard, de « corriger » leur déficience. Ces élèves sont tout simplement différents, mais ils n'en restent pas moins des adolescents, curieux, intéressés et avides d'apprendre. Leurs différences pourraient enrichir les élèves de l'école ordinaire, et ces derniers enrichiraient également les élèves en situation de handicap. Cela donnerait d'autant plus de sens au cours "vivre ensemble et exercice de la démocratie" présenté dans le plan d'études romand, cycle 2, formation générale :

FG 25 - Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire...

FG 28 - Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres...

Cela préparerait, j'en suis persuadé, des citoyens ouverts à une société plus inclusive qu'aujourd'hui.

Se pose ensuite la question :

Quelle différence entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé ?

Je reprendrais une métaphore de M. Rodriguez (2016) qui souhaitait imager la différence entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé lors d'un cours de formation de base pour enseignants à la HEP-BEJUNE :

“L'enseignant ordinaire fait du prêt-à-porter et l'enseignant spécialisé, fait du cousu main”.

Cette image différencie rapidement ces deux professions, fondamentalement complémentaires, mais avec une approche méthodologique et pédagogique différentes. L'école ordinaire est construite sur le principe de l'égalité. Cela signifie qu'il s'agit d'enseigner à un groupe d'élèves homogène, selon un programme établi à réaliser dans un temps défini avec des objectifs identiques, et avec des évaluations simultanées, identiques et pour tout le monde. L'école d'enseignement spécialisé est construite sur le principe de l'équité. Cela signifie qu'il faut fournir les aides nécessaires pour que l'élève acquiert les apprentissages. C'est le principe de *la compensation du désavantage* qui consiste à neutraliser ou à diminuer les limitations ou les obstacles occasionnées par une situation de handicap (aménagement des conditions de réalisation d'une tâche, de la passation d'un test, d'un examen, etc.).

J'identifie une autre différence entre ces deux approches. Dans l'école ordinaire, l'enseignant peut répartir le programme sur l'année scolaire, par exemple pendant les grandes vacances estivales, avant d'avoir vu les élèves puisque l'on peut se baser sur la norme, sur la grille horaire et sur le programme imposé pour chaque niveau en se référant au PER. A l'inverse, dans l'enseignement spécialisé, l'enseignant a besoin de voir les élèves, d'observer leurs comportements, leurs réactions ainsi que de temps pour évaluer leur niveau, discuter avec eux de leurs intérêts, leurs attentes, rencontrer les parents afin de co-construire un projet pédagogique individualisé pour l'année scolaire en cours. Il lui est donc impossible de planifier le programme à l'avance. Pierre Vianin (2016, p.16) confirme cela :

« La pédagogie spécialisée peut se définir comme une « pédagogie de la feuille blanche » : l'enseignant ne sait jamais avant de commencer une démarche d'aide, quels seront les objectifs poursuivis et les moyens à mettre en œuvre. Autrement dit, l'enseignant spécialisé ne sait jamais, avant de connaître l'élève, ce qu'il va faire. »

Puis il y a la notion de rythme qui me semble également présenter une différence importante. Dans l'ordinaire, le rythme est imposé par le programme (PER) et par les évaluations à réaliser au prorata de la dotation horaire de chaque discipline. A l'opposé, dans le spécialisé, le rythme est imposé par le jeune. L'enseignant spécialisé

s'adapte au rythme de l'élève et non l'inverse. Et je trouve personnellement cette approche plus valorisante pour l'adolescent qui peut davantage développer ses compétences selon ses capacités. Mais il est vrai que mon faible effectif de classe me facilite cette pédagogie basée sur le projet individualisé.

En tant qu'enseignant spécialisé en formation, j'ai retrouvé, avec plaisir et motivation, les principes pour lesquels je m'étais investi dans la carrière d'enseignant. La notion de groupe ; la liberté offerte d'enseigner ce qui a du sens pour l'élève ; prendre le temps de l'accompagner, de créer un lien fort, d'être réactif à ses demandes ; travailler avec ses envies par rapport à un projet professionnel au lieu de le "gaver" avec un "sacro-saint" programme à parcourir peu motivant ; aller à l'essentiel afin de ne pas surcharger ses capacités cognitives ; s'intéresser à ses forces au lieu de ses faiblesses, comme le relève Peacock (2007) :

« Arrosez les fleurs, pas les mauvaises herbes ».

Certains me diront que cette école ressemble à celle de leurs aînés, celle d'un autre temps, inspirée par des pédagogues tels que Pestalozzi, Freinet ou Montessori. Cet héritage est précieux, surtout pour celles et ceux qui ne se résignent pas à accepter, comme par fatalité, l'école telle qu'elle est aujourd'hui. Oui, une école où l'élève est mis au centre des préoccupations au lieu de considérations financières ou organisationnelles. Cette école me motive. Partir de ce que l'élève sait et non partir de ce qu'il ne sait pas. Ce qui est malheureusement souvent le cas dans l'école ordinaire et crée souvent des situations de conflit entre l'enseignant et les élèves. Comme le relève Mc Culloch (2007, p.464) :

" L'interaction répétitive constatée est une "bataille" entre l'enseignant et un/plusieurs élèves qui s'opposent, refusent de travailler, dérangent la classe, présentent une variété de troubles de comportement... L'attention et l'énergie de l'enseignant sont focalisées sur le comportement de l'élève et engagées à le calmer et à le remettre au travail. Dans ces situations, on observe fréquemment que les apprentissages passent au deuxième plan."

Ce fonctionnement, présenté dans le cours *Psychologie et scolarité* dans le cadre du MAES à la HEP-BEJUNE par M. Elia (2016), est résumé par Watzlawick : "toujours plus de la même chose". Mais n'est-ce pas l'école qui crée ces dysfonctionnements en voulant impérativement que tous les élèves fassent le même programme au même moment ?

Ma vision de l'élève exclu, déjà "cabossé", blessé, stigmatisé ou hors norme, est, me semble-t-il, plus positive dans l'enseignement spécialisé que dans l'enseignement ordinaire. Car j'ai l'opportunité de prendre le temps de mieux connaître cet élève et j'ai appris, durant le cours de M. Fournier « Psychologie du développement » en première année du MAES à la HEP-BEJUNE, que sans ce lien "secure", il ne peut pas y avoir d'apprentissages. Je préfère voir les forces de l'élève, les utiliser comme accroche et les développer afin de renforcer son estime de lui-même et abandonner petit à petit son impression de continuel perdant en lui fournissant les outils et/ou les stratégies nécessaires pour créer des ponts entre ses compétences et son projet professionnel. Comme le décrivait déjà Claparède (1920) :

“Lorsqu’un tailleur fait un vêtement, il l’ajuste à la taille de son client, et si celui-ci est gros ou petit, il ne lui impose pas un costume trop étroit sous prétexte que c’est la largeur correspondant dans la règle à sa hauteur...Au contraire, l’école habille, chausse, coiffe tous les esprits de la même façon. Il n’a que du tout fait et ses rayons ne contiennent pas le moindre choix... Pourquoi n’a-t-on pas pour l’esprit les égards dont on entoure le corps, la tête, les pieds ?”

Je suis en droit dès lors, de me poser la question suivante : “Est-ce que la norme convient à tous ? Faut-il obligatoirement “ressembler” au modèle social que l’on nous impose ? Je citerais Gardou (1991, id.) :

“L’inadaptation d’un enfant en situation de handicap à tel apprentissage ou à tel mode de relation est aggravée par ses propres réactions à ce monde qu’il ne comprend pas et qui ne l’accepte pas”.

Revenons finalement sur la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), ratifiée en 2014 par la Suisse.

L’apport de cette Convention est un nouveau regard. Auparavant, les personnes avec un handicap étaient traitées avec une approche davantage centrée sur le médical en affirmant : « Ce sont des personnes handicapées, il faut les aider ». Avec cette Convention, les personnes en situation de handicap sont reconnues comme des personnes à part entière, avec les mêmes droits que tout être humain, en abandonnant ce regard de pitié, de charité.

Le point essentiel de cette Convention est la participation sociale des personnes à besoins particuliers. Cela implique que, dans la mesure du possible, tout doit être décidé avec le concours des personnes en situation de handicap. Fini le temps de prendre des décisions à leur place, sans leur en parler, sous prétexte qu’ils n’ont pas les capacités cognitives de le faire ni le recul suffisant pour être autonome. Comme le fait également remarquer la Dr. Hess-Klein (2017, p.22, id.) d’inclusion handicap :

« En ratifiant la CDPH, la Suisse s’est engagée à protéger les personnes en situation de handicap de toute discrimination dans leur accès à l’éducation et à la formation. »

Finalement, par rapport à cette participation sociale, l’objectif du Conseil fédéral est de renforcer l’égalité et la participation des personnes en situation de handicap dans tous les domaines de la vie sociale. Ratifiée en 2014, la Convention de l’ONU fait, aujourd’hui, l’objet d’un premier rapport d’évaluation pour la Suisse. Il s’agira d’analyser la pertinence des mesures adoptées pour favoriser la participation sociale des personnes différentes. Comme le relève Salamin (2016, p.4) :

“Participer, devenir citoyen du monde, gagner en autodétermination, autant de chemins qu’il s’agit à présent d’engager et d’emprunter d’un pas décidé.”

Comment, dès lors, pouvons-nous améliorer cette participation sociale auprès de nos élèves de l’enseignement spécialisé, exclu du système ordinaire ?

1.3 Question de recherche et objectif de la recherche

La formation du master en enseignement spécialisé à la HEP-BEJUNE, m'a permis de prendre du recul par rapport à la vision que j'avais de l'école d'aujourd'hui. Suites à mes lectures, la présentation de ma question de recherche a été formulée ainsi :

“Comment accompagner des élèves en situation de handicap, exclu du système scolaire ordinaire, vers des situations de participation sociale ?

Chapitre 2 – Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Opérationnalisation de la question de recherche

Dans ma problématique, j'ai relevé l'hypothèse qu'il serait plus facile de faire progresser un élève conscient de ses difficultés, qui les accepte, qu'un élève qui n'en a pas conscience. Je pense néanmoins que l'on ne peut pas aller à la rencontre de l'autre sans s'accepter tel que l'on est. Et cela concerne autant mes élèves que moi-même. Comme le relève Jollien (2012, pp.96-97) :

“ Rencontrer l'autre, c'est se reposer un peu de soi. La plus grande souffrance est selon moi celle qui nous replie sur nous-mêmes, celle qui nous referme sur notre petit moi. Rencontrer l'autre, c'est aller vers un autre monde. Sortir de soi, de ses repères, de ses carapaces et de ses armures.”

Ce n'est pas évident d'abandonner ses repères, ses carapaces et ses armures pour s'ouvrir à l'autre. Mais je pense également que cela est nécessaire et c'est ce que j'ai ressenti lors de mon passage de l'enseignement ordinaire à l'enseignement spécialisé. Au travers de mon travail, je m'intéresserai, dans un premier temps, au degré de satisfaction de l'élève sur notre accompagnement au CF TEM et aux représentations qu'il porte sur le handicap. Puis dans un deuxième temps, je comparerai et confronterai les résultats afin de confirmer ou infirmer mes hypothèses ci-dessous :

Hypothèses

-
- Si je crée un lien “secure” cela me permet d'accueillir l'élève sans porter de jugement personnel et de permettre à celui-ci l'entrée dans les apprentissages plus facilement.
 - Si je peux parler de mon altérité, je pourrais mieux l'accepter, mieux me connaître et je pourrais aller plus facilement vers l'autre donc vers le monde qui m'entoure.
 - Si je suis conscient de ma situation de handicap, cela me permet de construire mes propres stratégies facilitatrices afin de favoriser ma participation sociale et ainsi me projeter plus facilement vers une insertion professionnelle.

Comment parvenir à vérifier mes hypothèses de façon opérationnelle ?

L'apprentissage se fait par le lien secure

Ma première hypothèse est que l'enseignant doit d'abord créer un lien "secure" afin que l'élève se sente écouté et non jugé. Comme vu avec M. Fournier (2015) lors du cours de psychologie au MAES, "*il n'y a pas d'apprentissage sans lien secure*". Je dois donc prendre le temps de mettre en place ce lien, prendre le temps de découvrir les forces et les faiblesses du jeune, puis co-construire avec lui son projet personnel afin qu'il ait envie d'entrer dans les apprentissages malgré ses difficultés. Je dois donc accueillir ce jeune et voir en lui un élève lambda désirant progresser dans ses apprentissages.

Ma représentation du handicap

Ma deuxième hypothèse est que la représentation que l'élève a de sa situation de handicap, ne reflète pas toujours la réalité. Je souhaiterais améliorer cette représentation en regardant des films tels que : *Les Intouchables*, *La famille Bélier*, *Taare Zameen Par* (film indien sur un élève dyslexique), *De toutes nos forces*, *Dys-moi, c'est quoi qui te trouble* (DVD réalisé par le centre de formation du Repuis), ainsi que divers petits films présents sur You Tube adaptés aux élèves tels que : *Samy, l'enfant différent* (durée : 15min), *La petite casserole d'Anatole* (durée : 4 min), *J'ai six ans, je suis handicapée et je vais à l'école, ça vous étonne ?* (durée: 4min), *Et si on s' parlait du handicap* (4 min), *J'apprends les différences et à respecter les autres avec Michael Toudou* (durée : 5 min) qui nous permettrait ensuite de parler du regard de la société sur les personnes différentes, les personnes sortant de la norme. Tout en étant conscient que chaque personne avance à son rythme et que changer une représentation peut parfois prendre beaucoup de temps.

Parler de mon altérité

Une troisième hypothèse est que bénéficier d'un espace pour parler de la différence va permettre d'être sur la voie de l'acceptation de cette altérité. Prendre conscience que la différence est indissociable du monde vivant et relève de phénomènes insolites susceptibles de toucher tout être vivant, végétal, animal ou humain.

En comparant les diverses représentations sociales du handicap, cela permettrait probablement de faire des liens avec la situation de l'élève et de pouvoir être prêt à défendre la différence, qui peut parfois être une richesse.

M'accepter tel que je suis

La dernière hypothèse est que si l'élève est conscient de sa situation de handicap, il pourrait mettre plus rapidement au point des stratégies qui lui permettront de limiter au maximum ses difficultés, de construire à partir de ses forces et ainsi mieux progresser dans ses apprentissages grâce aux facilitateurs développés. Une bonne estime de soi est nécessaire pour affronter les différents obstacles jalonnant la vie d'une personne à besoins particuliers.

2.1.2 Argumentation de la démarche choisie

En ce qui concerne ma problématique, beaucoup de recherches ont été effectuées sur l'intégration de la différence en classe ordinaire ou sur les représentations contemporaines du handicap. Mais je n'ai trouvé que peu de recherches sur l'approche du concept de handicap en milieu spécialisé et des "ponts" que l'on peut créer avec les élèves en situation de handicap vers le monde professionnel.

Van der Maren (2003) présente quatre enjeux de la recherche en éducation : les enjeux nomothétique, pragmatique, politique et ontogénique.

Selon lui, l'enjeu pragmatique "c'est l'enjeu de la résolution des problèmes de fonctionnement du système, des acteurs ou des moyens. Quels que soient les fondements théoriques de ces solutions, il s'agit de résoudre les problèmes de la pratique".

Ce que j'aimerais modifier chez mes élèves, mais aussi peut-être chez moi, c'est leur représentation de la notion de "situation de handicap" qui pourrait m'aider à les accompagner dans la réalisation d'un projet professionnel. Comme le décrivent Pelt et Poncelet (2011) :

"Lorsqu'un chercheur envisage un changement comportemental ou sociétal, ses moyens d'actions sont relativement limités. Les sciences humaines en général et de l'éducation en particulier ont alors privilégié la recherche-action comme outil de réflexion et de praxéologie, car sa mise en place semblait être à même de répondre à leurs attentes."

Comme je souhaite co-construire avec les élèves, une représentation la plus positive possible de leur situation de handicap et surtout progresser avec eux, la recherche-action me permet cette flexibilité d'intervention. A chaque moment, je peux m'adapter à la situation et modifier rapidement mon approche au vu des comportements ou réponses des élèves.

Selon Van der Maren (2003, P.25, id.), "La recherche pragmatique ne se pose pas la question du "pourquoi" mais celle du "comment". Elle se dirige davantage vers le qualitatif que le quantitatif. Ce qui me conforte dans l'idée d'effectuer ma recherche au sein même de ma classe, composée de 8 élèves. Car c'est dans ma classe que j'aimerais modifier le regard de mes élèves sur le concept de la différence et les encourager à identifier leurs forces. Je vais m'inspirer de Giroux & Tremblay (2009, p.8) :

"L'approche qualitative tente, par l'étude approfondie d'un petit nombre de cas, d'aboutir à des connaissances de portée générale."

" Le changement dans les pratiques éducatives ne peut se mettre en place que si les enseignants adoptent eux-mêmes un regard critique envers leur pratique et l'environnement dans lequel elle s'effectue" (Pelt & Poncelet, 2011).

Ce regard critique de mon enseignement me guide justement à choisir cette démarche. J'émet des hypothèses, j'observe, j'adapte, je modifie. En suivant les élèves et en unifiant nos connaissances, j'espère pouvoir réussir à renforcer leur estime d'eux-mêmes, à modifier leurs représentations de la différence en général et à élaborer des stratégies propres à chacun afin de co-construire un projet professionnel adapté à chacun. Une des finalités de la recherche-action pouvant être également l'appréhension des représentations des participants sur un thème, en l'occurrence la participation sociale, la connaissance permettra alors l'organisation de ces représentations. Je souhaite créer un lien entre pratique et recherche, et réciproquement. Comme le relève De Lavergne (2007, p.29) : "L'expression "praticien-chercheur" signifie que l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de

recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, que l'activité de recherche ressource et ré-orienté l'activité professionnelle".

Goyette et Lessard-Hébert (1987) rejoignent Paillé (1994) et soulignent l'absence de méthodologie correspondant à une recherche-action unique, mais octroie à chaque recherche-action une souplesse méthodologique qui attend des chercheurs une adaptation à l'objet de recherche. Le fonctionnement méthodologique d'une recherche-action peut être considéré, à l'instar de Pelt et Poncelet (2011) :

“Comme une spirale dont chaque cycle comprend différentes phases : réflexion initiale, précision du problème et de son contexte, planification de l'action, action et observation, évaluation et prise de décisions”.

La méthodologie que je me propose de suivre devrait également tenir compte des points suivants :

- Anticiper les enjeux : je vais décrire les changements que je souhaite avant de réaliser ma recherche. Ai-je vu des comportements discriminatoires au sein de la classe ? Quels comportements vus, observés avant ?
- Travailler la différence : grâce au matériel Insieme (kit créé pour présenter la notion de situation de handicap au sein de l'école ordinaire), ainsi que le travail envisagé à partir de leur quotidien et de films présentés en classe.
- Vérifier les changements après : je devrai construire des traces pour avoir une distance par rapport aux réponses données par les élèves. En observant les travaux de groupes, cela me permettra de vérifier s'il y a des enjeux par rapport à l'altérité au sein des élèves et, si nécessaire, de proposer des activités afin d'évaluer les résultats de mon intervention.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Construction de l'outil ou des outils

Afin de répondre à ma question de recherche et, ainsi, confirmer ou infirmer mes hypothèses, j'ai opté pour l'élaboration d'un questionnaire à faire passer à mes élèves ainsi qu'à ceux d'un collègue. Chaque questionnaire devra respecter les dix règles d'or proposées par Giroux et Tremblay (2009, p.131). Avant de faire passer le test, je devrais d'abord réaliser un prétest avec trois ou quatre élèves d'une autre classe afin de pouvoir vérifier autant la forme que le fond de mon test. Je garde en réserve le recours à un interview semi-dirigé individualisé auprès de mes élèves pour affiner certaines réponses transmises par le questionnaire, si nécessaire. Qu'est-ce qu'un interview semi-dirigé ? D'après Giroux & Tremblay (2009, id.) :

“Entrevue où l'intervieweur s'assure que l'interviewé lui communique son point de vue sur certains aspects précis du sujet de discussion tout en laissant libre de les aborder dans l'ordre qui lui convient”.

Le public-cible de cet interview semi-dirigé sera :

- 8 élèves de ma classe issus de l'enseignement spécialisé ainsi que 8 élèves de la classe d'un collègue, tous âgés de 16 à 18 ans.

2.2.2 Conscience des faiblesses de la démarche et des outils choisis

Premièrement, les solutions proposées ne seront qu'hypothétiques, c'est-à-dire non absolues (Van der Maren, p.19-20, id.) :

“Il s'agit d'envisager les théories et les solutions proposées ne sont peut-être valides que dans des conditions (caractère conditionnel), d'un point de vue (caractère relatif) et pour un domaine (caractère conjectural) plus restreint que ceux pour lesquels elles ont été énoncées ou auxquels elles prétendent s'appliquer”.

Ces observations, ces changements et ces différences de comportement ne sont pas facilement généralisables à d'autres situations car contextualisés à l'institution CF TEM Nord avec un faible échantillonnage. Il s'agit donc d'une micro-génèse avec tous les avantages et les inconvénients que cela engendre.

Deuxièmement, le premier questionnaire utilisé, c'est-à-dire remis en mains propres au répondant, comporte exclusivement des questions fermées. Il ne permet pas de bien contrôler la qualité des réponses fournies, est restreint aux échantillons facilement accessibles et ne permet pas d'appliquer un échantillonnage aléatoire. C'est pourquoi je souhaite faire passer le deuxième questionnaire, ne comportant que des questions ouvertes, afin de vérifier si les réponses données au premier questionnaire se recoupent avec le deuxième. Finalement, pour bien contrôler la qualité des réponses fournies, j'aurai recours à des interviews semi-dirigés.

Troisièmement, et en m'inspirant de De Lavergne (2007, id.) :

“Le fait d'être “chercheur de l'intérieur”, c'est-à-dire de mener une recherche sur mon propre terrain professionnel m'oblige à identifier les éléments de ma subjectivité qui interviendront dans le processus de ma recherche, du choix du thème à la diffusion des résultats, en passant par l'entrée sur le terrain”.

Je devrai faire attention au double rôle que j'aurai à remplir : celui de chercheur, mais également celui de praticien. Les élèves me connaîtront déjà bien sous le regard de l'enseignant. A moi donc de garder de la distance par rapport aux comportements, réactions et réponses observés des élèves. Sans oublier que “le praticien-chercheur répond aussi à une exigence éthique qui veut que l'on s'expose soi-même quand on sollicite le témoignage d'autrui” (Kohler, 2015).

Quatrièmement, selon Pelt & Poncelet (2011, id.) :

“Au sein d'une recherche-action, l'aspect temporel y occupe une place à part, puisqu'il est inhérent à la recherche elle-même. Le temps doit intervenir comme outil de réflexion et d'évaluation de l'action. Force est de constater avec Paillé (2007, p.149) que la logique de ce type de recherche est “presque toujours progressive, itérative et répétitive” et seul le temps peut permettre ces progressions, itérations et récursivités.”

Je devrais donc accepter de mener cette recherche sur une durée relativement longue et ne pas précipiter la méthodologie, ni vouloir aller trop vite dans le processus d'adaptation par rapport à l'action proposée.

2.3 Méthode de collecte des données

Afin de vérifier la faisabilité et la longueur du questionnaire fermé avec les adolescents de mon école, j'ai réalisé un pré-test avec des élèves du même âge et de la même école. En accord avec un collègue, j'ai proposé à une classe d'essayer de compléter un questionnaire et de me transmettre ensuite leurs impressions quant au vocabulaire choisi et à la longueur du questionnaire. Trois élèves ont accepté de relever le défi. Je les ai donc emmenés avec moi et ils ont réalisé l'activité dans une autre salle, sous ma surveillance. Le protocole de passation a été défini à l'avance afin de mettre ces élèves dans les mêmes conditions que le futur public-cible. Suite à ce pré-test, le lexique a été parfois simplifié et une réflexion m'est venue à l'esprit. Par quel questionnaire commencer : celui ouvert ou celui fermé ? J'ai profité du cours « Ateliers-Séminaires d'accompagnement au mémoire » de M. Arcidiacono donné dans le cadre du master en enseignement spécialisé de la HEP-BEJUNE (2016) pour lui soumettre mon questionnement. Après discussion, la proposition de débiter par le questionnaire fermé, puis celui ouvert semblait plus opportune. Car, à l'inverse, si un élève complète d'abord le questionnaire ouvert, il pourrait interpréter le questionnaire fermé comme un correctif par rapport à son questionnaire ouvert et se dire « j'ai donc si mal répondu que maintenant, je dois juste mettre des croix ! ». Et ce n'est pas ce que je souhaitais.

Mon travail de recherche a finalement ciblé deux classes d'enseignement spécialisé de huit élèves chacune âgés de 15 à 18 ans et faisant partie de la Fondation de Verdeil, plus précisément du centre de formation Transition Ecole-Métier (TEM) d'Yverdon-les-Bains. Ma première difficulté a été de trouver une plage horaire où les adolescents des deux classes et moi, étions disponibles. Du fait de l'organisation interne de l'école (ateliers, thérapies), de la disponibilité de mon collègue et de mes jours de présence à l'école, le moment le plus propice fut un mardi à 14h00 pour disposer de la présence de la plupart des élèves. J'ai donc opté pour deux moments de passation pour le questionnaire 1 (voir annexe 2). Premier moment, un mardi après-midi pour la majorité des adolescents et un deuxième moment, le vendredi matin lors du cours de gymnastique, avec l'accord du responsable, pour les élèves absents ou malades. Voici le protocole suivi :

Réunion des élèves dans ma salle de classe, 11 élèves – accueil – explication de leur présence dans cette classe ainsi que de mes attentes – vérifier que chacun ait de quoi écrire – distribution du questionnaire 1 – lecture, par le maître, du but du questionnaire et clarification si nécessaire – lecture par le maître des questions uniquement et temps pour les réponses des élèves – je précise si une seule ou plusieurs réponses est/sont attendue(s) – clarification du lexique dès qu'un élève ne comprend pas un terme – dès que le questionnaire est terminé, je le récupère et vérifie rapidement que l'élève l'ait complété – après une vingtaine de minutes, tout le monde a terminé – remerciements et salutations.

Même protocole suivi le vendredi matin avec 5 élèves. Seules différences, j'ai prévu de quoi écrire pour tous et les élèves sont réunis dans l'espace buvette du centre de

badminton où nous faisons la gymnastique. Heureusement, à cette heure de la journée, nous sommes tout seuls.

Quant au questionnaire 2 (annexe 3), la passation se fait une semaine plus tard, selon le même protocole, à savoir lecture, par le maître, des questions, puis réponse des élèves. Je leur demande d'écrire de manière lisible (= que je puisse les lire), sans réfléchir à l'orthographe.

2.4 Démarche d'analyse

Pour ce travail de mémoire, j'ai donc d'abord interrogé les élèves à l'aide de deux questionnaires (ouvert et fermé) afin de pouvoir dégager des prédominances quant à la représentation que se font les élèves sur le concept du handicap.

Ma démarche se veut hypothético-déductive. Les hypothèses ont été posées dans le chapitre 2.1.1. Elles vont être validées ou invalidées grâce à l'analyse des deux questionnaires, puis des interviews sélectionnées sur la base des réponses fournies à certaines questions.

Je vais présenter une analyse qualitative et non quantitative puisque le panel d'élèves choisis est faible, environ 16 élèves.

Chapitre 3 – Analyse et résultats

Le but du travail de mémoire, est d'apporter des réponses à la question de recherche. Pour cela, j'ai d'abord parcouru les différents éléments mis en évidence dans les deux questionnaires (fermé / ouvert) soumis aux adolescents.

Après avoir lu les réponses fournies, je me suis posé la question de la présentation de ces résultats, de leur mise en page. Pour chaque question, j'ai choisi de construire deux tableaux de manière à différencier, tout d'abord, les réponses du questionnaire fermé et les réponses du questionnaire ouvert, puis les réponses des filles et celles des garçons. Je n'ai pas exploité, ni approfondi la différence de réponses entre les filles et les garçons, car cela ne me semblait pas fondamental au vu de la problématique posée dans mon mémoire. Mais cela aurait pu être une piste à exploiter. Ensuite, pour chaque réponse, j'ai divisé le nombre de réponses au total (filles + garçons) par le nombre d'élèves interrogés en tout (18). Cela m'a permis d'obtenir un pourcentage qui, j'en suis conscient, n'a qu'une valeur indicative. Ce pourcentage me permet ainsi de mettre en évidence les réponses les plus souvent données et ainsi d'approfondir mon analyse.

Un des élèves n'a pas souhaité compléter le questionnaire ouvert, car comme il s'agissait des mêmes questions, il ne voyait pas la nécessité de répéter ses propos.

Lors de la distribution des questionnaires, je souhaitais rassurer les élèves quant à l'anonymat des questionnaires. Raison pour laquelle je n'avais pas prévu de rubrique pour inscrire leur nom. Par la suite, lors de l'analyse, je me suis aperçu que cela me posait un sérieux problème pour mettre en évidence les différentes réponses de chacun entre le questionnaire fermé et celui ouvert. J'ai donc dû réunir tous les élèves

une troisième fois, afin de leur expliquer mon souci et leur demander, s'ils étaient d'accord de m'aider dans mon analyse, en inscrivant leur prénom sur leurs deux questionnaires. Tous ont accepté, heureusement pour moi. Dans le but de ne pas noter les prénoms des élèves dans mes analyses, j'ai remplacé chaque prénom par une lettre de l'alphabet. Une lettre correspondant donc à un élève, toujours le même. De A à H = les filles. De I à P = les garçons.

Je vais donc présenter et détailler les résultats, dans le but de cerner le point de vue des élèves.

3.1 Analyse des questionnaires

Q.1 Peux-tu expliquer pour quelle(s) raison(s) tu es entré au CF TEM Nord ?

Plusieurs réponses possibles.

Tableau 2 : Peux-tu expliquer pour quelle(s) raison(s) tu es entré au CF TEM Nord ?
Questionnaire fermé.

Questionnaire fermé	Ecole trop difficile a.	Découragé à l'école b.	Dernière solution pour moi c.	Mon âge d.	Pas bien où j'étais e.	Forcé à venir par parents f.	Je voulais encore progresser g.	Ne sais pas h.	Pas envie de répondre i.	Comprends pas la question j.
8 filles	5	2	1	4	1	0	4	2	0	0
8 garçons	2	1	0	5	1	0	3	1	1	0
Total	7	3	1	9	2	0	7	3	1	0
%	44%	19%	6%	56%	12%	0%	44%	19%	6%	0%

Commentaire :

Selon leur représentation, la raison principale mise en évidence est l'âge. Cela signifie que la majorité des jeunes profitent de la possibilité de poursuivre une scolarité supplémentaire (de 12 H à 14 H au CF TEM), afin de consolider les notions de base non encore maîtrisées. Ces élèves, en retard scolaire par rapport à la norme exigée de l'école ordinaire ou de la société, ont besoin de davantage de temps pour acquérir certaines notions. Au vu du pourcentage de réponses à la rubrique « Je voulais encore progresser » peut me faire penser que la plupart sont conscients de leurs difficultés.

Tableau 3 : Peux-tu expliquer pour quelle(s) raison(s) tu es entré au CF TEM Nord ?
Questionnaire ouvert.

Questionnaire ouvert	Problème de mémoire	Problèmes, difficultés à l'école ordinaire	Fin de scolarité obligatoire, pas de projet	Trouver un apprentissage, faire des stages	Pas de réponse
8 filles	1	6	1	0	0
8 garçons	0	5	0	1	2
Total	1	11	1	1	2
%	6%	69%	6%	6%	12%

Questionnaire fermé

F : C'était la dernière solution.
Je voulais encore progresser dans les disciplines scolaires.

P : C'était trop difficile à l'école.

Questionnaire ouvert

Par ce que quand j'étais petite je savais pas les chausser ou parler le Français (maths) trop de défaculter.

Parce que j'ai eu beaucoup de

Je me sentais découragé.
C'était la dernière solution.
Je ne me sentais pas bien
Où j'étais avant.

difficultés dans mon ancienne
école.

Commentaire :

Une forte majorité des adolescents parlent de difficultés, de problèmes rencontrés à leur ancienne école. L'élève qui soulève son intérêt à trouver une place d'apprentissage, vient de l'école ordinaire et a obtenu son certificat d'études secondaires grâce à des mesures de soutien importantes mises en place pendant plusieurs années. Sa venue au CF TEM a comme objectif principal, de lui permettre d'acquérir des connaissances pratiques et organisationnelles au sein des divers ateliers proposés sous la responsabilité d'un maître socio-professionnel. Cet élève, qui n'est qu'un exemple isolé je l'admets, m'interpelle sur l'accompagnement de certains élèves en difficulté. En tant qu'enseignant, que veut-on développer ? Quelles connaissances souhaite-t-on privilégier ? Car comme l'indique le PER, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être sont indispensables à l'apprentissage du vivre ensemble et ensuite à toute formation professionnelle. Alors, en tant que pédagogue, quelles priorités, quelles valeurs mettre en avant ?

Q.2 Que pense-tu de la phrase : « Le CF TEM Nord me prépare à choisir un métier ». Une seule réponse possible.

Tableau 4 : Que pense-tu de la phrase : « Le CF TEM Nord me prépare à choisir un métier ». Questionnaire fermé.

Questionnaire fermé	Pas du tout content a.	Un peu content b.	Content c.	Très content d.	Je ne sais pas e.	Pas envie de répondre f.	Comprends pas la question g.
8 filles	0	0	3	3	2	0	0
8 garçons	1	0	4	1	2	0	0
Total	1	0	7	4	4	0	0
%	6%	0%	44%	25%	25%	0%	0%

Commentaire :

4 élèves répondent « Je ne sais pas ». J'é mets des hypothèses quant à cette réponse. La première est que ces élèves n'ont pas encore un projet professionnel très clair et leurs idées sur la question ne sont pas définitives. La deuxième hypothèse peut être une question d'âge et de maturité. Certains élèves n'ont pas encore pris le temps de se poser des questions quant à leur avenir professionnel. Ils comptent sur le CF TEM et les divers ateliers proposés pour les aider dans cette démarche.

Tableau 5 : Que pense-tu de la phrase : « Le CF TEM Nord me prépare à choisir un métier ». Questionnaire ouvert.

Questionnaire ouvert	Très bien	Bien	Je ne sais pas	Pas de réponse
8 filles	5	2	1	0
8 garçons	2	2	2	2
Total	7	4	3	2
%	44%	25%	19%	12%

Questionnaire fermé

G : Très content.
J : Content.
N : Pas du tout content.

Questionnaire ouvert

C'est vrai ce que dit cette phrase.
Je ne sais pas quoi penser.
Aucune réponse inscrite.

Commentaire :

J est un élève avec un TSA, âgé de 18 ans, ce qui signifie qu'il devra quitter notre structure en fin d'année scolaire, c'est-à-dire en juillet 2017. Son avenir professionnel est encore incertain, mais des stages sont en cours de finalisation. Je comprends donc sa réponse évasive.

L'élève N, arrivé cette année, ne fréquentait plus les cours d'un autre centre de formation. Son objectif principal est de devenir footballeur professionnel. Après un semestre chez nous, ce jeune et ses parents ne pouvant pas se projeter dans notre structure ont préféré poursuivre sur une carrière sportive. Notre accompagnement s'est donc aussitôt arrêté.

Je constate une majorité de satisfaction de la part des jeunes. Je refuse pourtant la tentation de l'autosatisfaction. Et comme le relevait Héraclite d'Ephèse (VI^e siècle av. J.-C.): « Rien n'est permanent, sauf le changement ». Je pense que ce résultat est dû au fait que nous nous basons principalement sur les attentes des jeunes et de leurs parents pour co-construire ensemble leur projet personnel individualisé sur la base de leur projet professionnel. Je suis conscient que nos faibles effectifs de classe nous facilitent cette démarche. Ce taux élevé de satisfaction ne m'empêche en rien de garder un avis critique quant à cet accompagnement, de me remettre en question et d'être à l'écoute des nouvelles attentes des élèves comme des parents.

Q.3 A ton avis, que pourrait améliorer le CF TEM Nord pour t'accompagner vers un métier ? Plusieurs réponses possibles.

Tableau 6 : A ton avis, que pourrait améliorer le CF TEM Nord pour t'accompagner vers un métier ? Questionnaire fermé.

Questionnaire fermé	Plus de visites d'entreprises a.	Plus de MAT et FRA b.	Aide recherche stages c.	Visites à l'ORP d.	Aide à écrire documents e.	Plus d'ateliers avec MSP f.	Autre g.	Je ne sais pas h.	Pas envie de répondre i.	Comprends pas la question j.
8 filles	2	1	4	1	6	2	0	2	0	0
8 garçons	3	2	7	2	4	3	0	0	0	0
Total	5	3	11	3	10	5	0	2	0	0
%	31%	19%	61%	19%	56%	31%	0%	12%	0%	0%

Commentaire :

Je constate que pour la majorité des élèves, les deux améliorations proposées sont tout d'abord l'aide pour la recherche de stages, et ensuite la rédaction de formulaires tels que : CV, lettre de motivation, demande de stage. Il va falloir que j'en tienne compte dans la suite de mon accompagnement et que j'en parle également durant le prochain colloque pédagogique avec l'équipe enseignante. En tant que structure

nommée « Transition Ecole-Métier », nous devons préparer au mieux cette transition avec le jeune, ses parents et l'Al.

Tableau 7 : A ton avis, que pourrait améliorer le CF TEM Nord pour t'accompagner vers un métier ? Questionnaire ouvert.

Questionnaire ouvert	Plus d'ateliers	M'aider pour des demandes / lettres de stages	M'aider dans des recherches de stages	Faire plus de MAT ou FRA	Me trouver un apprentissage	Je ne sais pas	Pas de réponse
8 filles	2	2	1	1	1	1	0
8 garçons	0	0	3	1	0	1	3
Total	2	2	4	2	1	2	3
%	12%	12%	25%	12%	6%	12%	19%

Questionnaire fermé

F : Organiser plus de visites d'entreprises.
M'aider dans mes recherches de stages.
M'aider à écrire plus de documents.
Je ne sais pas.

M : M'aider dans mes recherches de stages.

O : Organiser plus de cours de français et de mathématiques.

Questionnaire ouvert

Oui de faire des lettre de motivation et
Nous aider a aimer les métier.

Etudier plus en profondeur les
matiere de base.

A aider de faire des stages visité dans
des entreprises sa nous peut-etre
Des idée.

Commentaire :

Même s'ils sont conscients de leur retard scolaire, comme le cite un élève au sujet d'une amélioration possible : « étudier plus en profondeur les matières de base » je constate que l'avenir professionnel de ces jeunes est une inquiétude importante, tout comme les jeunes de leur âge. Quoi de plus normal, pour nos élèves d'enseignement spécialisé, que de vouloir être comme tout le monde, c'est-à-dire être inclus dans la société grâce à une participation sociale au travers d'une formation pré-professionnelle ou professionnelle.

Autre amélioration envisagée : « nous aider a aimer les métier », « faire le bon choix de ce que je fais plus tard » ou « visite d'entreprises ça peut donner des idées ». Comment combler ces attentes ? Nos élèves n'ont pas toujours les compétences et le soutien suffisant pour suivre une formation dans l'économie privée. Même si des partenariats sont aussi possibles entre une entreprise privée, pour la formation pratique et un centre de formation comme le Repuis, pour gérer la formation théorique. Pour répondre à leur attente, un travail en partenariat avec l'Orientatation professionnelle de la région, des visites d'entreprises pour présenter divers métiers et les formations adaptées à nos élèves, pourraient être des pistes à exploiter.

Q.4 Comment te sens-tu au CF TEM Nord ? Une seule réponse possible.

Tableau 8 : Comment te sens-tu au CF TEM Nord ? Questionnaire fermé.

Questionnaire fermé	Très mal	Mal	Ça va	Bien	Très bien	Je ne sais pas	Pas envie de répondre	Comprends pas la question	Coche cette case
	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.
8 filles	0	0	2	1	5	0	0	0	0
8 garçons	0	0	4	2	0	2	0	0	0
Total	0	0	6	3	5	0	0	0	0
%	0%	0%	33%	19%	31%	11%	0%	0%	0%

Commentaire :

Ce qui m'interpelle dans cette question, c'est le fait qu'aucun élève n'ait complété la dernière rubrique, qui était celle de contrôle, à savoir : « Coche cette case ». Cette partie devait me permettre de vérifier si les jeunes lisaient les questions ou complétaient le questionnaire au hasard. Quelle hypothèse en déduire ? Ont-ils lu cette case, mais ne l'ont pas comprise, car les termes « coche » et « case » sortent peut-être de leur lexique habituel ? Et puisqu'ils ne l'ont pas comprise, ils ne l'ont pas complétée. Par rapport au niveau général de vocabulaire, c'est une possibilité. A vérifier lors des entretiens semi-dirigés.

Tableau 9 : Comment te sens-tu au CF TEM Nord ? Questionnaire ouvert.

Questionnaire ouvert	Ça va	Mieux qu'à l'école ordinaire	Bien	Très bien	Pas de réponse
8 filles	1	1	5	1	0
8 garçons	4	0	3	0	1
Total	5	1	8	1	1
%	31%	6%	50%	6%	6%

Questionnaire fermé

A : très bien.

D : très bien.

G : très bien.

Questionnaire ouvert

Je me sens bien, malgré que des fois je me sens mal à cause des problèmes familiaux.

Je me sens mieux que quand j'étais dans les écoles ordinaires.

A la première année je me sentais mal et la 2^{ème} je me sens mieux.

Commentaire :

Majorité d'élèves satisfait. Mais cela ne doit pas me tenter de dormir sur un « oreiller de paresse », car j'approuve la citation de Confucius (551-479 av J.-C.) : « Celui qui ne progresse pas chaque jour, recule chaque jour ». Mon utopie reste de croire en une possible école inclusive pour tous. Comment m'y rapprocher au mieux ? Comment créer des ponts entre mes élèves d'enseignement spécialisé et les élèves de classes ordinaires ? Dans cette optique et avec l'aide de l'enseignant d'éducation physique adaptée, nous avons créé cette année, avec les élèves, une sorte de jeu de l'oie et

ses règles abordant de manière ludique la condition physique. Des cartes plastifiées sont entièrement créées afin de faciliter le déroulement du jeu. Nous entraînons ce jeu ensuite entre nous, durant les leçons de gymnastique, dans le but de le présenter, l'expliquer puis le jouer avec des classes ordinaires intéressées. La présentation se fait exclusivement par les élèves qui le souhaitent, sous la surveillance du maître de gymnastique. Les présentateurs-élèves en retirent chaque fois une grande fierté ainsi qu'une importante satisfaction. Nous en sommes à la finalisation. Un autre projet est actuellement en cours de réflexion. Depuis deux ans, au sein de notre structure, nous mettons en place « La grande lessive » pour toutes nos classes. L'idée serait d'organiser cette activité avec des classes d'enseignement ordinaire voire un établissement de la place afin de réunir, au travers d'une activité artistique, des jeunes d'enseignement ordinaire et d'enseignement spécialisé. J'espère que ce projet pourra un jour se mettre en place.

Q.5 Penses-tu avoir une ou des difficultés à l'école ? Plusieurs réponses possibles.

Tableau 10 : Penses-tu avoir une ou des difficultés à l'école ? Questionnaire fermé.

Questionnaire fermé	De mémoire a.	D'apprentissage b.	Relation avec les autres c.	A contrôler mon corps d.	De comportement e.	De concentration f.	Je ne sais pas g.	Pas envie de répondre h.	Pas de difficulté i.	Comprends pas la question j.
8 filles	4	0	2	1	0	6	1	0	0	0
8 garçons	2	3	1	0	2	2	1	2	0	0
Total	6	3	3	1	2	8	2	2	0	0
%	33%	19%	19%	6%	12%	50%	12%	12%	0%	0%

Commentaire :

J'ai été étonné par le fait que pratiquement tous les élèves semblent conscients qu'ils ont une ou plusieurs difficultés. Ils sont capables de l'identifier et osent en parler. Je m'attendais à ce que davantage d'élèves répondent par : « je n'ai pas envie de répondre » ou « je ne sais pas ». Le fait de bien connaître tous les élèves, m'a probablement permis d'établir avec eux un lien de confiance et ainsi leur permettre de s'exprimer librement. A travers mes diverses expériences professionnelles, il me semble qu'il est plus facile d'accompagner un élève conscient de sa ou ses difficulté(s), plutôt qu'un élève cachant ou niant son problème. Mais je peux tout à fait comprendre que pour un élève à besoins particuliers, il est préférable de paraître ordinaire que différent. Comme tout un chacun. Surtout au vu de la représentation que la société a des élèves différents, thème sur lequel je reviendrais plus tard.

Tableau 11 : Penses-tu avoir une ou des difficultés à l'école ? Questionnaire ouvert.

Questionnaire ouvert	En MAT	De mémoire	Dys-	Relation avec les autres	A trouver des stages	Ecriture et autonomie	En FRA	De concentration	Pas de réponse
8 filles	4	1	1	2	0	0	0	0	0
8 garçons	1	0	0	1	1	1	1	1	2
Total	5	1	1	3	1	1	1	1	2
%	31%	6%	6%	19%	6%	6%	6%	6%	12%

Questionnaire fermé

B : D'apprentissage

C : Je n'ai pas envie de répondre

E : A contrôler mon corps, de concentration

F : De mémoire, de concentration

Questionnaire ouvert

Oui, a écrire des lettres de motivation. A trouver de stages

Oui, l'écriture et l'autonomie

Oui j'ai des difficultés en math

oui dislquique – discalquie a c est que je vois

Commentaire :

C'est la première question qui met en évidence une différence aussi importante entre les réponses données au questionnaire fermé et celles au questionnaire ouvert. Comme le questionnaire ouvert a été transmis avec une semaine de décalage, les élèves ne se souviennent plus des réponses cochées au questionnaire fermé. Et de ce fait, ils complètent le questionnaire avec leurs ressentis, leurs représentations de leur(s) difficulté(s). Cela me permet ainsi de connaître leur propre construction de la réalité.

Je remarque que la variété des difficultés nommées est importante. Et cela reflète bien ce que je constate en classe. Chaque élève a des difficultés d'apprentissage qui lui sont personnelles. D'où la nécessité pour moi de travailler par projet pédagogique individualisé au lieu d'un programme commun.

Q.6 A quel degré estimes-tu ta ou tes difficulté(s) ? Une seule réponse.

Tableau 12 : A quel degré estimes-tu ta difficulté ? Questionnaire fermé.

Questionnaire fermé	Très faible	Faible	Moyen	Important	Très important	Je ne sais pas	Pas envie de répondre	Comprends pas la question
	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.
8 filles	0	0	7	0	0	1	0	0
8 garçons	0	0	3	2	1	1	1	0
Total	0	0	10	2	1	2	1	0
%	0%	0%	63%	12%	6%	12%	6%	0%

Commentaire :

Cette question n'apparaît que dans le questionnaire fermé car je ne souhaitais pas aller au-delà de huit questions par formulaire pour des raisons de temps de concentration et d'application à la tâche pour certains élèves.

A nouveau, je constate une réelle prise de conscience des jeunes de leur difficulté et de la place qu'elle occupe dans leurs apprentissages. Les adolescents ont majoritairement choisi la case « moyen ». Est-ce parce qu'en tant qu'élève vaudois, la position intermédiaire leur convient ou est-ce que ce choix leur permet de prendre position, mais sans trop s'impliquer ? Difficile de le savoir précisément.

Q.7 Pour toi, qu'est-ce qu'un handicap ? Plusieurs réponses possibles.

Tableau 13 : Pour toi, qu'est-ce qu'un handicap, questionnaire fermé.

Questionnaire fermé	Une maladie a.	Qqch qui se voit b.	En chaise c.	Mal-voyant d.	Mal-entendant e.	Difficultés scolaires f.	Pas autonome g.	Punition nature h.	Difficulté qui va disparaître i.	Je ne sais pas j.	Pas envie de répondre k.	Comprends pas la question l.
8 filles	4	2	4	1	1	1	4	0	2	1	1	0
8 garçons	3	1	4	3	5	1	3	3	1	0	0	0
Total	7	3	8	4	6	2	7	3	3	1	1	0
%	44%	19%	50%	25%	33%	12%	44%	19%	19%	6%	6%	0%

Commentaire :

La représentation du handicap que les jeunes transmettent se résume principalement à trois idées, qui sont : la chaise roulante, la maladie et le manque d'autonomie. Donc pour eux, un handicap doit s'identifier visuellement et se reconnaître aisément.

Ce qui m'a surpris, est le pourcentage élevé d'adolescents considérant le handicap comme une maladie. Donc quelque chose pour laquelle je ne suis pas responsable, mais je peux heureusement en guérir et devenir comme tout le monde. Le handicap devient donc une période transitoire, sur une période définie, puis va disparaître.

Tableau 14 : Pour toi, qu'est-ce qu'un handicap ? Questionnaire ouvert.

Questionnaire ouvert	Une maladie	Difficultés physiques (en chaise) et/ou mentales	Ça dépend	Aveugle, sourd, difficultés scolaires, autisme	Punition de la nature	Je ne sais pas	Pas de réponse
8 filles	2	4	1	0	0	1	0
8 garçons	0	3	1	1	2	0	1
Total	2	7	2	1	2	1	1
%	12%	44%	12%	6%	12%	6%	6%

Questionnaire fermé

A : Une maladie.

Etre en chaise roulante.

Ne pas pouvoir faire des choses tout seul.

Une difficulté qui va petit à petit disparaître.

D : Etre malvoyant.

Etre malentendant.

Une punition de la nature.

E : Une punition de la nature.

F : Une maladie.

Etre en chaise roulante.

Etre malentendant.

Questionnaire ouvert

C'est une maladie qu'on a depuis tout petits. Mais que petit à petit ça se diminue si on est fais des efforts.

De pas bien parle, être

En chaise roulante.

Cette question est trop vague
Pour être repondu corectement.

Une handicap pour moi il s'est
Pas marché ou il s'est pas parlé.

Commentaire :

Pour avoir déjà évoqué cette question avec d'autres élèves l'année précédente, j'étais impatient de voir les réponses fournies cette fois-ci. Je remarque qu'elles rejoignent

celles de l'année passée, à savoir, comme relevé plus haut, que le terme « handicap » est associé, majoritairement, à quelque chose de facilement visible ou perceptible. Une déficience intellectuelle ou une dysorthographe, par exemple, ne s'identifient pas aux premiers abords en tant que « situation de handicap ». Et cette différence d'identification illustre la représentation du handicap que se font les élèves.

Déjà dans l'Antiquité, pour les Grecs, le handicap physique était plus inquiétant que le handicap mental, car celui-ci s'identifiait rapidement. On sait que les lois grecque et romaine, à cette période, ordonnaient aux familles d'exposer les enfants qui n'étaient pas semblables à leurs parents. Je citerais également Marcel Calvez (1994, pp.61 à 68) qui parle d'une autre représentation des personnes en situation de handicap :

« Les handicapés sont des êtres humains, mais leur corps sont déformés ou fonctionnent de façon défectueuse, ce qui laisse planer un doute sur leur pleine humanité. Par rapport à la société, ils vivent dans un isolement partiel en tant qu'individu indéfini et ambigu. »

Je peux donc légitimement comprendre que mes élèves ne se considèrent pas comme « handicapés ». Ils sont conscients de leur difficulté et peuvent la verbaliser spontanément. Ils font une différence entre « être handicapé » et « être en difficulté », car leur différence ne s'identifie pas spontanément comme une personne en chaise roulante. Et cela même si nous sommes dans l'enseignement spécialisé, et que pour y avoir droit, un dossier AI¹⁵ doit être constitué. Ce qui les oblige, aujourd'hui, à passer du monde de la norme au monde de la différence. Avec du recul, je constate que le fait de rentrer dans le monde de l'enseignement spécialisé force les personnes à faire le deuil de la normalité, le deuil de l'ordinaire, le deuil d'un monde connu. Si je parle de deuil, ce n'est pas anodin, car cette transition est très douloureuse et peut prendre beaucoup de temps pour certaines personnes. Actuellement, cela se passe ainsi, et je dois m'en accommoder. Mais cela ne m'empêche pas de vouloir renverser cette tendance demain. Je pense que le regard que nous portons sur ces élèves à besoins particuliers est essentiel. Il s'agit d'élèves avant tout, ayant certaines forces comme certaines difficultés que je dois, en tant que pédagogue, essayer de limiter au maximum. A moi d'être créatif, inventif pour trouver les facilitateurs permettant l'atténuation de leur situation de handicap et ainsi favoriser leur participation sociale et donc leur inclusion dans la société. Dit plus généralement, le regard que je porte sur la différence et l'acceptation de celle-ci, peut m'amener vers l'inclusion. Je le souhaite vivement.

Je me pose ensuite la question de la terminologie « assurance invalidité ». Est-elle appropriée ? Ne devrait-elle pas évoluer vers une terminologie moins stigmatisante, moins réductrice du point de vue de la différence ?

Q.8 Penses-tu avoir un handicap ? Une seule réponse.

Tableau 15 : Penses-tu avoir un handicap, questionnaire fermé.

Questionnaire fermé	Oui a.	Non b.	Je ne sais pas c.	Pas envie de répondre d.	Comprends pas la question e.
8 filles	0	5	3	0	0
8 garçons	1	5	1	1	0

¹⁵ AI (Assurance invalidité)

Total	1	10	4	1	0
%	6%	63%	25%	6%	0%

Commentaire :

Comme vu à la question précédente, il est légitime que les élèves pensent ne pas avoir de handicap. Et si je me mets à leur place, je ne suis pas sûr que je répondrais différemment. Un seul élève a répondu positivement. C'est un élève arrivé dernièrement dans notre institution avec de grosses difficultés relationnelles et diagnostiqué *syndrome d'Asperger*. Personnellement, je ne suis pas surpris que cet élève puisse parler de « handicap » dans sa situation. Car dans son quotidien, ses difficultés relationnelles lui pèsent énormément et l'empêchent souvent d'avoir des amis avec qui être, parler ou jouer. Cet élève se rend compte que ses propres difficultés le handicapent par rapport aux autres et l'isolent socialement.

L'atelier COOP, l'un des ateliers proposés tout au long de l'année pour six de nos jeunes avec le soutien d'un maître socio-professionnel, parle en faveur du fait qu'ils n'ont pas de handicap. Les jeunes travaillent comme les autres employés et ont la même tenue qu'eux. En m'inspirant de Bregeon (2013), certains jeunes, dans la mesure où leur handicap ne se voit pas, tenteraient de se dissocier de l'institution dont ils dépendent. Je le remarque pour deux élèves de ma classe, participant à cet atelier. Le fait de porter l'uniforme imposé par cette grande enseigne, leur donne l'impression d'appartenir à l'entreprise et leur permet de quitter momentanément le statut d'élève d'enseignement spécialisé en situation de handicap pour un statut d'employé comme les autres en situation de participation sociale. Comme le relève Goffman (2003) :

« L'uniforme pourrait être considéré comme un symbole de prestige qui participe à l'identité sociale de la personne avec handicap ».

Selon Ebersold et Bazin (2005, p.43), l'exercice d'une activité professionnelle permettrait à l'individu « d'acquérir des signes que font la normalité de nos sociétés ». Cet atelier COOP permet donc une participation sociale des élèves qui entraîne une valorisation de leurs compétences. Ce qui me semble important pour ce type d'élèves.

Tableau 16 : Penses-tu avoir un handicap ? Questionnaire ouvert.

Questionnaire ouvert	Non	Oui	Je ne sais pas	Pas de réponse
8 filles	6	0	2	0
8 garçons	3	1	3	1
Total	9	1	5	1
%	56%	6%	31%	6%

Questionnaire fermé

D : Je ne sais pas.

G : Non, je n'ai pas de handicap.

J : Je n'ai pas envie de répondre.

Questionnaire ouvert

Nom parce que je suis une personne tout
A fait normale mais avec quelques différences

Non je ne pense pas parce que tout va bien.

Je ne sais pas quoi répondre.

P : Oui, j'ai un handicap.

Oui, c'est pour comment entrer en relation
Avec une personne (amitier, amour ect...)

Commentaire :

Les réponses données me permettent de mettre en évidence la différence de représentation du handicap entre les élèves et moi. La représentation que les jeunes se font du handicap est celle, principalement, de la situation de handicap qui s'identifie rapidement (chaise roulante, malvoyant, etc.). Comme déjà cité, à leurs yeux, ils ne sont pas en situation de handicap mais en situation de difficulté. En ce qui me concerne, tous les élèves qui se trouvent dans notre structure nous ont rejoint à cause justement d'une situation de handicap. Moi-même, je suis en situation de handicap sans mes lunettes de lecture. Mais je dois préciser que ma représentation de la situation de handicap a beaucoup évolué au fil de la formation du MAES en enseignement spécialisé. Avant cette formation, je pensais que mon rôle principal était de faire progresser ces jeunes à besoins particuliers le plus loin possible selon leurs envies et leurs capacités. Aujourd'hui, je vois davantage mon rôle comme un *facilitateur* de l'apprentissage. Je veux dire par là que je dois trouver le ou les moyen(s) de limiter au maximum les obstacles ou les difficultés de chacun face aux apprentissages. Je dois essayer de passer d'une situation de handicap à une situation de *participation sociale* adaptée à chaque adolescent que l'on me confie. Comme le précise Pelgrims (2011) :

« Rapportée au domaine scolaire, la participation sociale tient à la mise en place de conditions correspondant aux besoins éducatifs, thérapeutiques, pédagogiques ou didactiques particuliers qu'un enfant ou adolescent a pour atteindre un objectif didactique, pour accomplir des tâches scolaires et assumer le rôle social attendu d'élève. »

Que puis-je faire maintenant avec ces deux représentations différentes, les élèves et moi, d'une situation de handicap ? Je crois que je dois essayer de sensibiliser mes élèves à modifier leur regard quant à la différence. Leur montrer que la différence peut devenir une richesse pour tous. Je dois élargir leur représentation du handicap. Les pistes qui me viennent à l'esprit sont tout d'abord le fait d'offrir un espace de parole dans lequel le thème pourrait être « une situation de handicap ». Dans cet espace nous pourrions parler de toutes les situations de handicap que les jeunes connaissent et de celles qu'ils ont omises. Le matériel créé par Insieme, kit proposé aux classes ordinaires afin de parler de la différence et ainsi préparer l'intégration des élèves à besoins particuliers, serait un excellent point de départ. Ensuite je pourrais sensibiliser mes élèves à la différence entre « situation de handicap » et « situation de participation sociale ». En se remémorant une de leur journée ordinaire, avec toutes les activités réalisées, je pourrais leur demander de faire un tableau à deux colonnes : dans la première colonne, ils noteraient les activités où ils sont en participation sociale et dans la deuxième, ils inscriraient les activités où ils sont en situation de handicap. Finalement, nous comparons les deux colonnes et verbalisons les observations et constats faits. Peut-être qu'ainsi je leur permettrais de constater qu'ils sont plus souvent en situation de participation sociale plutôt qu'en situation de handicap. Comme le fait remarquer Solère-Queval (1999, p.141) :

« Ni dehors ni dedans, les individus en situation de handicap se situeraient aux limites de la société. Ils appartiendraient à la catégorie de « ceux qu'on refuse d'exclure sans être capable de les inclure ».

A moi de faire mon possible pour que les adolescents que l'on me confie dans l'enseignement spécialisé se sentent acceptés tels qu'ils sont, sans aucun jugement. Qu'ils souhaitent s'investir dans leur participation sociale à travers un projet pédagogique individualisé en vue de leur inclusion dans la société.

3.2 Entretiens semi-dirigés (Annexe 4)

Suite aux analyses des questionnaires, je souhaitais approfondir certaines réponses données par quelques élèves et mieux comprendre ce qui se passait pour eux. Le facteur temps ne me permettant pas d'interviewer tous les jeunes que j'avais prévu dans la partie méthodologique, j'ai donc décidé de ne me concentrer que sur trois ou quatre élèves de ma classe. Le fait de n'interviewer que des jeunes de ma classe s'est imposé rapidement au vu des contraintes organisationnelles qu'auraient demandé la planification et l'analyse des interviews des élèves de ma classe et de la classe de mon collègue. Le choix des jeunes à interroger s'est décidé d'après les réponses fournies aux questions 6 et 7 du formulaire ouvert.

Cette enquête, par entretien ultérieur, poursuit comme but principal, d'approfondir et de contextualiser certaines réponses obtenues préalablement par questionnaire. Je vais donc enregistrer chaque interview, puis je produirais des verbatims. Comme le soulève Giroux & Tremblay (2009, p.182, id.) :

« Il existe deux bonnes raisons de produire des verbatims. Premièrement, il serait fastidieux de réécouter des dizaines de fois les enregistrements pour arriver à se faire une idée globale, puis plus fine, des croyances, des attitudes ou des intentions des interviewés exprimées dans les propos qu'ils ont tenu au cours de l'entrevue. Deuxièmement, au moment de la rédaction du rapport, il serait ainsi possible de faire connaître au lecteur les parties de l'entrevue les plus significatives, celles qui sont la preuve que tel ou tel thème a animé les interviewés. »

J'ai donc suivi le conseil donné par Giroux & Tremblay (2009, p.182, id.), à savoir que l'ensemble des verbatims des entretiens, excepté les informations para-verbales (sourires, gestes, ...), se trouve à l'annexe 5 ; seuls les extraits que j'ai trouvés les plus significatifs seront cités dans mon analyse.

Comme cité dans le chapitre méthodologie, j'ai choisi de recourir aux interviews semi-dirigés afin de conserver le même canevas de question à poser et ainsi offrir les mêmes conditions de passation tout en conservant une certaine flexibilité dans l'interview. De la sorte, je peux aborder un certain nombre de sujets fixés à l'avance tout en autorisant le répondant à s'attarder sur ceux qu'il juge plus importants et plus significatifs. Comme je souhaite n'intervenir qu'avec 3 ou 4 élèves, cela me permet, tout d'abord, d'opter pour l'entrevue individuelle, qui, selon une étude d'Edward Fern (1982) stimule davantage l'expressivité des participants que l'entrevue de groupe. En m'inspirant de Giroux & Tremblay (2009, p.173, id.) :

“Bien qu’elle exige de la souplesse et laisse place à l’improvisation, l’entrevue se déroule en quatre étapes incontournables”.

Ces quatre étapes sont les suivantes : la discussion d’accueil, le démarrage, le corps et la clôture.

Le canevas de questions à poser durant l’entretien individuel se composera de deux axes principaux : connaissance du handicap et identité/représentation.

Connaissance du handicap :

- ✓ Qu’est-ce que pour toi un « handicapé » ? Comment l’expliquerais-tu ?
- ✓ Fais-tu une différence entre « être handicapé » et « être en situation de handicap » ?

Identité / Représentation :

- ✓ Comment te sens-tu aujourd’hui au CF TEM Nord ?
- ✓ Si tu avais le pouvoir de réaliser l’école de tes rêves, comment serait-elle ?

3.3 Analyse des entretiens semi-dirigés

- ✓ Qu’est-ce que pour toi un « handicapé » ? Comment l’expliquerais-tu ?

Elève C (Elève depuis 3 ans dans l’institution) E = enseignant

Ben / c’est des gens qui sont en difficulté / ben des problèmes psychologiques / ou un truc comme ça / Euh / la tête / ben / les problèmes à la tête / mais avec des neurones je sais pas quoi un truc comme ça / Après il y a le physique / aussi / Il y a aussi psychique / mais je ne sais pas ce que cela veut dire

Elève K (Jeune arrivant de l’école ordinaire ayant réussi son certificat VG, mais manquant d’organisation, de sens pratique et de rythme pour envisager un apprentissage)

Euh / moi je dirais que c’est / des personnes qui / qui ont une punition de leur vie / je dirais que .../ je dirais que... / c’est pas / ils ont été nés avec des problèmes de naissance / c’est pas de leur faute qui sont comme ça / euh.../ un handicap il peut avoir plusieurs choses / il peut être en fauteuil .../ en fauteuil roulant / il peut avoir des problèmes psycho / psychologiques / mental /etc.

E : Pour toi un handicapé c’est quelqu’un qui ne se rend pas compte de ce qui lui arrive ?

K : Oui.

Elève P (Adolescent avec un diagnostic d’Asperger, première année chez nous)

Alors / pour moi / comment j’expliquerais ça / c’est de dire que c’est une personne comme lui / mais qui a des problèmes sur certains points dont lui peut être plus supérieur à l’handicapé.

E : Quand tu dis plus supérieur à l’handicapé / peux-tu préciser ton idée ?

P : Qu’il soit plus fort ou moins fort / ça n’a pas d’importance / un handicapé est pour moi une personne / et on doit la respecter.

Analyse :

La représentation que les élèves se font du terme « handicapé » est généralement en rapport avec une personne en chaise roulante. Un « handicapé » cela se voit et s'identifie rapidement. Cela confirme les réponses données aux questionnaires. C'est bien ce qui pose problème à une grande partie de nos élèves et de certains adultes, lorsqu'ils viennent en stage ou sont intégrés dans notre structure. Car nous prenons en charge un petit nombre d'adolescents polyhandicapés. Tout d'abord, ce n'est pas facile d'être confronté à ce type « d'handicap », cela nous met, au début, le plus souvent mal à l'aise et cela nous interpelle : « Mais qu'est-ce que je fais ici ? Je ne suis pas comme eux ? » Comme le relève Simone Korff Sausse (2001, id.) :

« Si on évite les yeux de celui qui est handicapé, c'est pour ne pas se confronter à son regard. Ne pas le regarder pour ne pas être regardé par lui, car son regard nous interroge. Le handicap révèle des questions existentielles telles que : D'où ça vient ? Qu'ai-je / qu'a-t-il fait ou pas pour mériter cela ? Comment cela m'a-t-il / lui a-t-il été transmis ? La vie ainsi mérite-t-elle d'être vécue ? N'aurait-il pas mieux fallu que je / qu'il ne vive pas ? »

Ensuite, j'ai remarqué qu'au travers de différentes activités mises sur pied pour intégrer davantage les polyhandicapés au sein de notre structure et permettre, non seulement une approche mais aussi des discussions avec les élèves sur le thème du « handicap », la cohabitation et le regard porté sur ces jeunes deviennent non pas naturels, mais déjà plus faciles. Ce qui est déjà une belle amélioration dans l'acceptation de la différence et dans la prise en compte de l'autre. L'un de mes élèves m'a révélé dans une discussion que cela avait été difficile, lors de son arrivée dans notre école, de fréquenter des personnes en chaise roulante. Mais qu'après avoir fait plusieurs fois la gymnastique adaptée avec eux, il lui était plus facile de les côtoyer car il avait appris à mieux les connaître et à dépasser ses premières réticences. A moi de me souvenir que, tout comme les personnes ordinaires, il est également difficile pour certains élèves à besoins particuliers, de prendre part à des activités avec des élèves polyhandicapés. Je dois donc favoriser des interactions entre le monde de la différence et ainsi favoriser le vivre ensemble, mais en tout cas pas contraindre les élèves à y participer activement.

Seul l'adolescent P fait allusion à la notion de respect. Un « handicapé » est avant tout une personne, un être humain et, à cet égard, mérite d'être respecté malgré sa différence. Erving Goffman (1999) parle "d'identité abîmée" de l'individu handicapé :

« On attend de celui-ci de reconnaître sa différence tout en s'acceptant comme s'il était normal, et de ne surtout pas trop infliger aux autres le spectacle de sa difformité ou de sa souffrance. Etre pareil aux autres humains tout en étant radicalement différent, voilà l'injonction paradoxale qui est adressée à la personne stigmatisée ».

Korff-Sausse (2001, id.) ajoute que :

« La personne handicapée demande d'abord à être reconnue plutôt qu'aimée ».

Le fait de pouvoir plus facilement côtoyer des personnes en chaise roulante et réaliser des activités avec elles serait donc une forme de reconnaissance pour ces personnes polyhandicapées, car ainsi elles appartiennent à un groupe social, celui d'élèves.

✓ Fais-tu une différence entre « être handicapé » et « être en situation de handicap » ?

Elève C

Non, pas beaucoup.

Elève K

Pour moi / c'est la même chose.

Elève P

Alors pour moi / une situation de handicap c'est / une petite partie d'un problème comme les maths ou le français qu'on arrive pas et qu'il faut persévérer plusieurs fois pour pouvoir réussir ce problème / mais être handicapé c'est exactement la même chose / mais c'est dans tous les jours / tous les jours la personne handicapée va avoir des problèmes dans sa vie / et elle devra persévérer dans sa vie / même si elle échouera plusieurs fois et qu'elle n'aura plus envie de faire ces efforts / je lui dirais non si j'étais à sa place / je continuerais / même si cela m'embête.

Analyse :

Majoritairement, je constate que la différence entre « être handicapé » et « être en situation de handicap » est trop difficile à comprendre pour les élèves. Il s'agit de concepts, d'interprétations principalement utiles aux adultes prenant en charge des personnes en situation de handicap. Ces concepts sont là principalement pour sensibiliser les enseignants, les éducateurs et le personnel éducatif sur le regard à porter sur ces jeunes « cabossés » par la vie. Et comme le citait Cesla Amarelle, conseillère nationale et candidate au Conseil d'Etat du canton de Vaud dans le quotidien 24 H du 10.03.2017 :

« Aujourd'hui, le maître ne peut plus se contenter de présenter des concepts et de les faire assimiler. Il doit partir de la réalité, des cas réels pour permettre aux élèves de comprendre ce qu'il veut leur enseigner et leur faire acquérir des connaissances et des outils utiles pour leur avenir. »

Cela ne signifie pas que je ne dois pas en parler avec les élèves, voire même réaliser certaines activités leur permettant de constater que, sur une journée ordinaire, les élèves à besoins particuliers sont plus souvent en situation de participation sociale qu'en situation de handicap. Mais je pense que notre principal travail est un travail de sensibilisation. Vouloir approfondir ces concepts et faire en sorte qu'ils soient intériorisés et maîtrisés par les élèves me semble peut-être ambitieux.

La situation de handicap se différencie totalement des autres « déviations sociales » de par son caractère non choisi. La différence se construit par le simple fait qu'un groupe défini à l'avance en considère un autre comme différent, non conforme voire dangereux pour l'identité. Pour essayer de sortir de cette dualité réductrice : normalité/anormalité, quelques auteurs, dont Gardou (1987), Stiker (2005), Blanc (2006) se sont basés sur les travaux de Murphy (1987) pour se questionner sur la

place des personnes handicapées dans notre société. Je reprendrais une citation de Stiker (2005, p.201, id.) :

« Les handicapés, même quand ils ne portent pas de stigmates voyants, sont perçus comme outsiders parce qu'ils déplaisent, parce qu'ils menacent l'image que nous avons de notre bonne identité de possesseurs de nos moyens, de travailleurs rentables et utiles et quelques autres choses de ce genre. »

Et c'est bien là que se situe la principale question liée au concept du handicap. La pierre d'achoppement, à mon avis, se situe au niveau du regard que l'on porte à ces élèves à besoins éducatifs particuliers. A la manière d'une mère par rapport à son propre enfant, le regard que l'on porte est essentiel : peu importe ses difficultés, cela n'en reste pas moins un être humain, un être à aimer, à accompagner, plein de ressources et de capacités. A nous, professionnels de l'éducation, enseignants spécialisés ou ordinaires de le reconnaître et de l'accueillir comme tel avec bienveillance.

✓ Comment te sens-tu aujourd'hui au CF TEM Nord ?

Elève C

Bien. Ben parce que j'ai des copains et tout ça ! Pis comme c'est peut-être ma dernière année / je m'accroche à l'école et c'est tout.

E : Qu'est-ce qui fait que tu t'accroches ?

C : Ben parce que c'est ma dernière année / et je pense que / y a des choses qui sont pas très clairs pour moi / Ben il y a encore des choses que je dois apprendre / des choses que peut-être je ne sais pas.

Elève K

Très bien parce que / je me sens que j'évolue au CF TEM / niveau comportement / niveau / même si / je veux dire / pas comportement / pas au niveau être poli / être comme ça / plus que ça / Par exemple / euh / par exemple être des / points négatifs / et / d'avoir plus confiance en moi je vais dire.

E : Tu as aussi l'atelier bois. Tu arrives à me dire s'il te semble que cela va mieux qu'à ton arrivée ? Constates-tu des progrès ?

K : Je travaille autonome / on va dire ça / je travaille plus autonome / avant j'étais pas assez autonome.

Elève P

Ben / pour moi le CF TEM Nord c'est vraiment quelque chose pour moi qui / qui me plaît / c'est un endroit où je peux faire les efforts nécessaires que je n'ai pas pu faire dans les autres écoles / parce que malheureusement je n'y arrivais pas / mais grâce au CF TEM / je me sens à ma place / je sens enfin un endroit où je me sens capable de réussir / sans tout le temps aller / derrière moi pour récupérer les problèmes que j'ai eu.

E : Est-ce que toi tu vois / depuis que tu es arrivé au CF TEM / des progrès au niveau de tes relations avec les autres ?

P : Alors honnêtement / je vois une amélioration qui va se faire / mais petit à petit / mais j'ai encore des problèmes / mais c'est normal vu que je ne peux pas accomplir tout en un seul jour / mais pour moi je vois une amélioration qui est en train de se former / qui est en train de se souder / pour que je me fasse réellement de vrais amis.

E : Ce que je voulais aussi préciser c'est / comment est-ce que tu vois / que tu / as fait des progrès ou que tu as changé / à quoi tu le remarques ?

P : Je le remarque des fois sur les personnes qui m'embête / au lieu d'aller / au lieu de les ignorer un moment et après péter un plomb / je vois que je les ignore de plus en plus / et que je ne me laisse pas avoir / je ne réponds pas / je vais quelque part un peu plus loin / sans qu'ils viennent me déranger / je vais dans mon endroit un petit peu / entre guillemets privé / je vais juste dans un coin me calmer un petit moment / sans le montrer / je le garde en moi

Analyse :

Sur les trois élèves interrogés, deux sont arrivés de l'école ordinaire et le dernier est arrivé de l'enseignement spécialisé. Les jeunes interrogés semblent apprécier leur passage au CF TEM. Je pense que notre structure a permis à ces jeunes de se poser, de ralentir le rythme attendu des apprentissages et de trouver un environnement bienveillant, à l'écoute et surtout flexible à leurs besoins. Mc Culloch (2006, p.153) souligne :

« L'école est bien évidemment un lieu normatif qui requiert des élèves qui la fréquentent un comportement conforme et adapté à un certain nombre d'attentes. Attentes souvent implicites, tant sur le plan de la réussite dans les apprentissages que dans les comportements qu'il faut adopter ».

Curonici, Joliat et Mc Culloch (id.) ajoutent :

« L'enfant n'apprend pas tout seul, les influences réciproques qu'il entretient avec son entourage jouent un rôle prépondérant dans sa manière de s'approprier la connaissance. »

Peut-être que dans leur école précédente, le plus de la même chose ne leur convenait plus. Un changement radical était souhaité par ces adolescents. Le fait de poursuivre les apprentissages scolaires tout en se confrontant au monde professionnel, au travers de divers ateliers, leur a été probablement bénéfique. Peut-être que le regard posé sur ses jeunes, leur a permis d'être reconnus comme n'importe quel élève, avec ses faiblesses, certes, mais surtout avec ses forces.

✓ Si tu avais le pouvoir de réaliser l'école de tes rêves, comment serait-elle ?

Elève C

Ben / peut-être je vais exagérer un peu / mais / je sais pas / un peu plus classe / plus moderne et tout / plus grande / ... / et pis euh ... / pas une école spécialisée / mais une école normale.

E : Après tu m'as dit / ne pas être une école spécialisée / cela m'intéresse qu'on s'y arrête un instant.

C : Ben / parce qu'avant j'étais dans une classe normale / et pis euh / voilà

E : Tu aurais voulu rester avec les amis que tu avais ?

C : Non / juste euh / ... / ben ... travailler dans une classe normale / avec / pas avec des gens handicapés / mais / il peut être handicapé tout ça / c'est mon truc mais ... / c'est pas / je ne sais pas comment dire

E : Très bien / Si je résume / l'école de tes rêves si j'ai bien compris / il faut qu'elle soit plus moderne / les classes plus grandes / et / être dans l'ordinaire / cela signifie que dans l'école de tes rêves on supprime les écoles spécialisées.

C : On ne les met pas de côté du tout / mais... / Ben on les met dans une autre école / qui / qui les forme à ça / ... / je sais pas ...

Elève K

(Silence) J'ai pas / j'ai pratiquement pas d'école de mes rêves en fait / (silence)

E : Est-ce que pour toi / le CF TEM est l'école de tes rêves ?

K : Je ne vais pas dire que c'est l'école de mes rêves / mais ... / Parce que je n'ai pas d'école de mes rêves / j'ai pas une école que je rêve d'avoir / je / je / ce qui m'importe c'est le présent / après le futur on verra / je ne me pose pas la question

E : Est-ce que tu imagines que les élèves du CF TEM puissent venir dans l'école de tes rêves ?

K : Ben oui / parce que l'école de mes rêves il y aurait une classe pour les personnes handicapées

E : Mais alors c'est quoi les personnes handicapées / ça veut dire que tu accepterais les personnes / en reprenant tes paroles / les élèves en chaise roulante et les élèves qui ont des problèmes psychologiques / ceux-ci tu les accepterais dans ton école ?

K : Oui.

E : Est-ce que toi tu te verrais bien dans cette école-là où il y aurait / si je te comprends bien des enfants ordinaires et des enfants différents / dans ton école on mélangerait donc les enfants différents et les enfants ordinaires / peu importe leurs difficultés ?

K : Ben oui.

E : Pour toi cela pourrait fonctionner ?

K : Je ne sais pas / mais j'espère

Elève P

P : L'école de mes rêves / alors c'est une très bonne question / il y a beaucoup d'endroits où l'on ne peut pas être tranquille / ben moi mon école serait un peu comme le CF TEM Nord / on aurait des ateliers où il y aurait des endroits sympatiques à faire / mais / toutes les personnes se respecteraient / si par exemple il y a une personne handicapée / il / ne peut plus marcher et que malheureusement il ne peut pas monter et que le / et qu'il a pas envie d'aller seul avec l'ascenseur et que malheureusement tous les profs soient occupés / l'un des élèves / il irait l'aider / moi j'ai envie d'avoir une école où on s'entraide / qu'on ait pas besoin d'être tout

le temps avec les mêmes personnes / j'ai envie d'avoir de la diversité dans cette école

E : Est-ce que tu pourrais préciser le terme diversité que tu as employé ? C'est quelle diversité que tu aimerais bien avoir dans l'école de tes rêves ?

P : Ben / j'aimerais voir une école où il y ait des personnes qui se voient tout le jour mais / mais pas trop / mais / ce que j'ai envie de voir personnellement c'est que les personnes / les élèves arrêtent de côtoyer les mêmes personnes / parce qu'après elles vont tellement les connaître puis après ça va devenir une angoisse pour certains parce que / si ils font une bêtise qui touche un des élèves / un de leur ami / cela va vraiment faire un problème majeur dans l'école / j'ai envie qu'ils voient d'autres personnes et pas tout le temps les mêmes.

Analyse :

Ce que je ressens, au travers de ces témoignages, c'est le souhait de réunir dans une même école, des élèves ordinaires et des élèves à besoins particuliers, c'est-à-dire de réaliser le concept de l'inclusion. Car il n'est pas évident, pour la plupart de nos élèves, de ne fréquenter que des élèves différents. Il leur semble possible que sous un même toit puissent se fréquenter tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, leur origine, leur provenance et que puissent également se développer les notions de différence, tolérance et entraide. N'est-ce pas l'objectif souhaité par le PER au travers des cours « vivre ensemble » afin de modeler une société plus inclusive qu'aujourd'hui ? Le concept d'inclusion est souvent présenté comme une solution intéressante pour l'enseignement, comme le citent Heiniger et Hercod (2017, pp.50-51) :

« Inclusion scolaire : diversité perçue comme étant positive, pas d'impacts négatifs sur les élèves sans difficulté, développement plus stimulé pour les enfants à besoins particuliers et meilleures chances de faire d'eux des citoyens actifs de la société. »

Mais malgré ces aspects positifs, les réticences, concernant l'inclusion, restent vives de la part d'un certain nombre d'enseignants. L'exclusion peut être vu comme un mécanisme de défense de la part de certains pédagogues afin de prévenir tout épuisement professionnel causé par la surcharge de travail engendré par le suivi d'un élève à besoins éducatifs particuliers. Cela est confirmé par Doudin et al. (2009 : 11) :

« La prise en charge d'élèves ayant des besoins particuliers semble être un facteur de risque d'épuisement et l'exclusion peut alors constituer un mécanisme de défense » pour l'enseignant.

Ayant enseigné pendant une vingtaine d'années dans l'enseignement ordinaire, je peux comprendre ce souhait d'exclusion. Mais après avoir suivi la formation du MAES en enseignement spécialisé, je n'agis plus de la même manière. Grâce à la systémique, je tenterais de mieux comprendre la situation dans son ensemble et d'agir en conséquence, en évitant toute exclusion de l'élève. Chaque enseignant a sa propre représentation de l'élève en difficulté ou du « bon » élève et agit selon ses préjugés quant à la manière de le prendre en charge. Ces préjugés vont modifier considérablement sa vision de la situation. Pour tel enseignant, cet élève ne requiert que peu d'aménagements, alors que pour un autre enseignant, le même élève doit être orienté vers un enseignement spécialisé, plus adapté à ses besoins et à son

développement. Ce souhait d'exclusion peut également refléter un aveu d'impuissance, un manque de formation et de ressources vis-à-vis de la gestion de la différence de la part de l'enseignant. Notre manière d'agir et d'interpréter les comportements de cet élève différent, va être influencée par la représentation que nous avons de lui. Rosenthal et Jacobson ont mené une recherche appelée « effet Pygmalion ». L'effet Pygmalion (ou effet Rosenthal & Jacobson) est une prophétie autoréalisatrice qui provoque une amélioration des performances d'un élève, en fonction du degré de croyance en sa réussite venant d'un enseignant ou de son environnement. Le simple fait de croire en la réussite de ce jeune améliore, de manière significative, ses probabilités de succès. En définitive, les élèves qui bénéficient d'attentes favorables de la part de leur enseignant, et ceci indépendamment de ses compétences ou de ses méthodes pédagogiques, font davantage de progrès que les élèves qui n'en bénéficient pas. Ce qui peut poser problème à un pédagogue qui penserait que tel élève, appartenant à telle classe sociale défavorisée ou ayant obtenu une note très insuffisante lors d'un test, ne soit pas capable de progresser autant qu'un autre. Cet enseignant va donc catégoriser ces élèves et, involontairement, différencier les attentes donc les stimulations offertes aux élèves.

Comment dès lors éviter cet « effet Pygmalion » ? Une piste possible serait d'accueillir tout élève avec un regard neuf, et ainsi lui offrir un nouveau départ en évitant de lire à l'avance son dossier comportant les remarques et les observations relevées par les collègues précédents. De ce faire simplement sa propre opinion, sans recourir aux « conseils » des collègues ayant déjà fréquenté cet élève. Lui accorder en quelque sorte le bénéfice du doute. N'a-t-on pas tous souhaité, au moins une fois dans notre existence, repartir à zéro ou du moins pouvoir bénéficier d'une telle opportunité ?

3.4 Confrontation des analyses

Plusieurs thèmes sont mis en évidence à travers les questionnaires et les entretiens. Je vais présenter ci-dessous ceux qui me semblent intéressants par rapport à la problématique de mon mémoire.

Je constate, en me basant sur les réponses des élèves aux questionnaires, qu'une partie des élèves provenant d'un cursus scolaire ordinaire reconnaissent, sans le verbaliser directement, que cette école au niveau secondaire (rythme de travail, exigences, attentes des enseignants et regard sur la différence) semble ne pas être adaptée à leurs besoins particuliers. Et que ce manque d'empathie, ce manque de reconnaissance et de bienveillance de l'école et de certains élèves a été vécu comme une grande souffrance pour ces élèves différents. Cela explique peut-être que lors des premiers mois après leur intégration dans notre structure d'enseignement spécialisé, j'ai pu remarquer, chez certains élèves, des comportements plus agressifs que ce qu'ils vont afficher par la suite. C'est probablement la conséquence de plusieurs facteurs tels que : la nouveauté des lieux, des personnes, de l'organisation - ces jeunes doivent faire leur place dans ce nouvel environnement – La crainte de l'inconnu : comment vais-je être accepté en tant que nouvel élève ? Quel regard les autres vont-ils poser sur moi ? Est-ce que cette agressivité pourrait être interprétée comme la marque de l'exclusion subie en étant intégré dans une école d'enseignement spécialisé, une agressivité à l'image de l'agressivité subie auparavant dans leur précédente école à cause de leur différence ? J'ai l'impression qu'après un certain temps, qui peut être très variable selon les adolescents, leurs comportements « agressifs » diminuent significativement. Ils me donnent l'impression de « se poser »,

à l'image de l'attachement comme système motivationnel par J. Bowlby. Leur exclusion du système ordinaire pourrait correspondre, selon moi, à la phase de protestation. L'élève manifeste une certaine détresse et tente d'utiliser ses ressources pour retrouver une figure d'attachement. Puis vient la phase de désespoir, qui rend compte d'un doute pour le jeune quant au fait de retrouver une figure d'attachement. Et finalement, la troisième phase se révèle par un détachement du nouvel arrivant où celui-ci semble réinvestir l'entourage, réinvestir son nouvel environnement. Comme le faisait remarquer Bowlby, ce n'est que lorsque les besoins d'attachements sont satisfaits que l'élève peut s'éloigner en toute sécurité de sa figure d'attachement pour explorer le monde. Le fait de pouvoir prendre le temps, de pouvoir ralentir les attentes et les exigences, d'évaluer pour faire un point de situation des apprentissages et non comme moyen de sélection, donc de s'adapter au rythme de chacun permet de d'abord prendre le temps de créer un lien secure avec ces adolescents, gage de passage obligé avant d'entrer dans les apprentissages. Le regard posé sur eux change : d'élèves dits « difficiles » et parfois stigmatisés, ils deviennent des élèves comme les autres.

Puis, il y a la représentation du handicap que se font les élèves. Ce qui ressort très fortement autant des questionnaires que des entretiens, c'est le fait, qu'à leurs yeux, un « handicapé » = une personne en chaise roulante. Un handicap, pour eux, comme je pense pour la majorité des personnes, cela doit se voir et s'identifier rapidement. Deux autres idées ressortent sur leur représentation du handicap : la maladie et le manque d'autonomie. A partir de ce constat, il est donc légitime que ces jeunes, à l'unanimité, ne se considèrent pas comme des personnes « handicapées ». Et je les comprends. Dans l'étiquette : « handicapé » ou « personne en situation de handicap », il y a le terme « handicap ». Ce terme focalise beaucoup de croyances, de peur et de stigmatisations de la part de la société. Comme le relève Korff-Sausse, S. (2001) :

« Le handicap nous conforte aux limites de ce que nous considérons comme humain, une nature d'avant l'humanité. On a coutume de penser que c'est surtout le déficit mental qui suscite de tels fantasmes : "Tant que la tête n'est pas touchée..." disent quelquefois des parents. Comme si le handicap physique était moins grave que le handicap mental. »

Il est préférable de paraître ordinaire que différent, surtout au vu de la représentation que la société d'aujourd'hui a des personnes à besoins particuliers. C'est la porte d'entrée d'un monde inconnu, le monde de la différence. Et pour y avoir accès, de nombreuses et longues démarches administratives doivent être entreprises. Tous les parents ont dû remplir une procédure d'évaluation standardisée (PES) pour pouvoir intégrer notre institution d'enseignement spécialisé. Ce n'est donc pas étonnant que beaucoup de personnes parlent du *deuil de la normalité*, car faire un deuil cela peut prendre du temps, voire des années. Et même si les parents et les élèves sont informés de leur entrée dans l'enseignement spécialisé, le terme « handicap » leur est toujours difficile à accepter. A moi donc d'accueillir autant les parents que les élèves avec un regard bienveillant et surtout non jugeant. De ne voir au travers de leur enfant qu'un élève parmi d'autres avec ses forces et ses faiblesses, de m'y adapter et de faire en sorte que ses obstacles aux apprentissages soient les plus minimes possibles grâce aux stratégies que je vais élaborer avec lui.

Je reste convaincu qu'une majorité de nos élèves pourraient, actuellement, suivre un cursus scolaire ordinaire moyennant de légères adaptations (exigence, rythme de

travail, programme, soutien adapté). Mais est-ce que tous les élèves à besoins éducatifs particuliers peuvent être inclus ? Où est la limite ? Comme déjà cité dans le chapitre lié à l'inclusion scolaire, l'école étant obligatoire, elle ne peut opérer de ségrégation. Cependant, les craintes et les réticences des enseignants ne concernent pas l'intégration en tant que telle, où les moyens mis à disposition, mais le profil de l'élève à besoins particuliers. D'après certaines recherches, il semblerait que les troubles du comportement favorisent l'exclusion de l'école ordinaire. Cette exclusion n'est absolument pas mon objectif final, mais je pense que pour une très faible partie de nos élèves, aujourd'hui, au vu des moyens mis à disposition pour ce type d'élèves, une école d'enseignement spécialisé me semble mieux adaptée à leurs besoins éducatifs particuliers. Leur pathologie, une grande flexibilité et adaptation, de faibles effectifs, une collaboration étroite entre collègues et thérapeutes, divers ateliers gérés par des maîtres sociaux-professionnels, des enseignants formés à la différence et convaincus en leur possibilité de se développer et de progresser, un projet personnel individualisé sont, pour eux, des atouts importants que l'école ordinaire n'a pas encore les moyens de leur offrir. Avec ces élèves à besoins particuliers, je pense qu'une approche différente est nécessaire. Comme le relevait Watzlawick, la logique du « toujours plus de la même chose » est inutile. Ces élèves en situation de handicap ont besoin d'un accompagnement particulier, avec des méthodes particulières, des moyens particuliers et d'autres ressources particulières. Et c'est ce que nous essayons de leur offrir au CF TEM en attente d'une école inclusive prête à pouvoir les prendre en charge en tenant compte de leurs besoins.

Est-ce que l'exclusion, pour certains élèves, est une fatalité ? Absolument pas. Mais je pense qu'il est préférable de « préparer le terrain ». J'entends par là de former les enseignants à la différence, de favoriser le co-enseignement entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés en développant, par exemple, une formation commune entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires et d'enrichir la panoplie de ressources à disposition avant de vouloir inclure à tout prix.

Finalement, le point que je souhaite aborder, et qui me tient à cœur, c'est l'école de leurs rêves. Majoritairement, les élèves ont exprimé leur souhait d'être intégré dans une école ordinaire et de ne plus être séparé des autres élèves. Indirectement, les adolescents abordent la question de l'inclusion. Pour eux, ils ressentent comme une injustice, le fait de ne pas avoir la possibilité de poursuivre leur cursus scolaire, comme n'importe quel autre adolescent, dans une classe ordinaire. En abordant le sujet avec ma classe, un matin, certains élèves m'avaient spontanément dit qu'ils n'osaient pas dire qu'ils fréquentaient l'école de Verdeil à leurs amis. Ils préféreraient dire qu'ils allaient aux Près-du-Lac (le nom du quartier où se trouve l'école) ou qu'ils allaient dans une autre école, sans mentionner volontairement de nom. Cela démontre leur gêne à fréquenter une école différente, une école d'enseignement spécialisé. Je comprends ainsi que nous pouvons tenter par tous les moyens de les encourager, de les motiver, de les accompagner, mais que malgré la valorisation des rôles sociaux présentés par Wolfensberger (1981) - amélioration de l'image sociale des personnes qui sont dévalorisées aux yeux d'autrui, et amélioration de leurs compétences personnelles - la meilleure des valorisations, pour eux, serait qu'ils soient inclus dans une école ordinaire. Je me permets ici une comparaison entre les jeunes adolescents de notre institution et les seniors de notre société. Comme le relevait Philippe Maspoli dans l'Editorial du 24 H du 5 avril 2017 :

« En fait, les soucis des seniors renvoient à des angoisses profondes qui touchent chacun sans distinction d'âge. Avoir un travail ou non, être exclu de la société ou intégré. »

Nos jeunes ont les mêmes angoisses : Pourrai-je avoir un métier ? Vais-je trouver une formation professionnelle qui m'accepte ? Pourrais-je m'intégrer dans cette société ? Ces questions sont celles de tout adolescent qui s'interroge sur son avenir. A moi de les accompagner de manière bienveillante durant cette transition vers une insertion professionnelle adaptée à leurs compétences.

Il me vient à l'esprit une question : quel est, dans tout ce processus d'exclusion, le rôle des institutions comme celle où je travaille ? Pendant de nombreuses années, seules ces institutions d'enseignement spécialisé ont pris le soin d'accompagner ces élèves différents. Ces institutions ont dû créer des lieux d'accompagnement, des places de travail et gérer les différents profils d'élèves accueillis. La société et donc l'école ordinaire étaient heureuses de pouvoir compter sur ces institutions pour prendre en charge les élèves « hors norme » exclus du système ordinaire. Il est donc légitime, d'un certain point de vue, que chaque institution défende son monopole, son accompagnement et ses places de travail. Et d'un autre point de vue, il serait profitable à tous les élèves différents pris en charge que ces institutions acceptent de partager ce monopole de la différence ainsi que leurs expériences avec les enseignants ordinaires. Prôner l'inclusion pour tous, c'est admettre que l'on peut fonctionner sans institution d'enseignement spécialisé et tout mettre en oeuvre pour qu'elles disparaissent ou toutefois soient moins nombreuses à prendre en charge des enfants différents. C'est favoriser le co-enseignement entre les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés, pour gérer avec davantage de professionnalisme, de ressources et de moyens les élèves à besoins éducatifs particuliers. Mais pourrait-on se passer de ces institutions ? A mon avis, pas aujourd'hui, car les conditions requises pour accueillir ces élèves à besoins éducatifs particuliers ne sont pas encore réunies.

Conclusion

L'analyse des résultats me montre que ces élèves à besoins éducatifs particuliers ont surtout besoin d'être reconnus comme des élèves à part entière, des élèves comme n'importe quel autre élève appartenant à une société variée et naturellement diversifiée. La notion d'handicapé ou de personne en situation de handicap n'est pas très claire et offre ainsi de multiples interprétations. Nous avons tous notre propre représentation du handicap. Je crois que je peux changer cette représentation en accueillant ces élèves différents avec un regard nouveau, c'est-à-dire l'accueillir comme n'importe quel élève, avec ses faiblesses, mais surtout ses forces. Et ce changement de regard est illustré par les diverses modifications apportées à la question de départ de mon mémoire au fur et à mesure de mes recherches, de mes lectures, de mes certitudes et de mes incertitudes et des questionnements que l'on m'a soumis. Au départ, la problématique originelle était : « Comment aider les élèves d'une classe d'enseignement spécialisé, à accepter leur handicap, leur différence ? ». Ensuite, elle est devenue : « Comment, en tant qu'enseignant spécialisé, puis-je accompagner des élèves à accepter leur différence afin qu'ensemble nous puissions construire leurs apprentissages, en s'appuyant sur leurs ressources sans nier leurs difficultés ? ». Puis je l'ai modifiée de la manière suivante : « Comment accompagner des élèves en situation de handicap, exclus du système scolaire ordinaire, vers une

participation sociale au travers d'un projet professionnel adapté à leurs compétences ? » pour aboutir finalement à : « Comment accompagner des élèves en situation de handicap, exclus du système scolaire ordinaire, vers des situations de participation sociale ? ». Si j'ai souhaité présenter l'évolution du titre de mon mémoire, c'est parce qu'il symbolise parfaitement ma propre évolution, mon propre changement de regard face à des élèves en situation de handicap concernés par les deux concepts principaux développés dans ce travail, à savoir les concepts de l'inclusion et celui du handicap. Au début de ma recherche, je souhaitais que les élèves en situation de handicap acceptent leur statut, acceptent leur handicap comme une évidence ou une fatalité. Je pensais que je ne pouvais travailler avec eux et les faire entrer dans les apprentissages que si ceux-ci s'acceptaient tels qu'ils étaient. C'était donc les réduire à un diagnostic, les étiqueter comme « élèves à besoins éducatifs particuliers » de manière définitive et irréversible. Voie très fataliste et réductrice, j'en conviens. Et comme le relevait Georges-André Carrel (2017), un entraîneur de volleyball, dans un quotidien vaudois :

« On ne peut mesurer tout ce que l'autre peut amener que si on lui laisse une vraie place. »

Alors faisons une vraie place à ces élèves. Nous avons autant à apprendre d'eux, qu'eux ont à apprendre de nous. Comme le citait Meirieu (2016) :

« Partager des savoirs, c'est déjà accepter une commune vérité qui peut permettre de confronter les croyances sans s'agresser. Mais encore faut-il que le maître qui invite l'élève à distinguer les savoirs de ses croyances n'enseigne pas ses propres savoirs comme des croyances. »

Avec le recul, je constate que cette hypothèse de départ « accepter sa situation de handicap ou s'accepter tel que l'on est » était fondamentalement erronée. Ce n'est pas aux élèves à besoins éducatifs particuliers de fournir un effort de reconnaissance et d'adaptation aux normes de notre société, mais bien davantage aux enseignants, aux pédagogues, aux personnes gravitant dans l'environnement de ces jeunes, à la société en général, donc à nous tous, de fournir cet effort. L'obstacle le plus important, à mon avis, reste le regard que l'on a sur le handicap. Ce regard que nous portons sur la différence doit impérativement évoluer pour que les élèves à besoins éducatifs particuliers se sentent reconnus et acceptés en tant que personne à part entière, en tant qu'individu appartenant à une société variée, dont l'une des principales richesses est justement cette diversité pouvant nous conduire vers cette ouverture face à la différence, vers le vivre ensemble et tout ce que cela implique. Et Meirieu (2016) ajoutait :

« L'Ecole n'est pas simplement le lieu où chacun apprend, c'est le lieu où l'on apprend ensemble et où, par l'apprentissage, on apprend à faire société. »

Une fois que ce regard sur la différence aura évolué, nous pourrons probablement construire cette société plus inclusive. Aujourd'hui, dans toutes les classes ordinaires, se trouvent un certain nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Il est donc indispensable d'être formé à cette différence, tout comme l'ont analysé Pelgrims, Cèbe et Pilloud (2016) dans leur article « Former des enseignants spécialisés répondant aux besoins scolaires particuliers des élèves ». Le constat que je fais est que le système

scolaire en place aujourd'hui, n'est pas prêts à accueillir ces élèves à besoins éducatifs particuliers dans des classes ordinaires. Cela impliquerait une réforme importante de ce système qui veut accompagner tous les élèves selon la même méthode, le même rythme, sans vraiment tenir compte de la spécificité unique de chacun. Peut-être devrais-je parler de révolution plutôt que de réforme. J'affirme que c'est aux méthodes de s'adapter à l'individu et non l'inverse. Malgré tout, je reste convaincu que la seule voie à suivre est celle de l'inclusion. J'affirme que notre école, et donc la société, doit avoir comme objectif final l'inclusion de tous. Mais c'est une visée purement idéologique car sur le terrain cela est, actuellement, difficilement réalisable au vu des effectifs de classe, de la formation des enseignants, des ressources mises à disposition et des choix politiques réalisés. Mais comme le disait Gardou (2016) :

« Les utopies sont souvent des vérités prématurées. »

C'est pourquoi je veux croire en cette utopie, tout en restant conscient qu'il faudra du temps pour changer les représentations du handicap, pour faire comprendre que le handicap ne découle pas que de la personne, mais beaucoup plus de son environnement, de son entourage.

Suite aux résultats de mon mémoire, je souhaite explorer certaines pistes évoquées. Dans un premier temps, j'envisage, dès les premières semaines de la rentrée des grandes vacances, de travailler avec le matériel créé par Insieme, kit proposé aux classes ordinaires afin de parler de la différence et ainsi préparer l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce kit, à adapter pour des adolescents, à l'avantage d'offrir diverses pistes pour parler de la représentation que l'on se fait sur le thème du handicap et me permet de parler de ma propre situation de handicap (mes lunettes), de ma propre différence. Ce que je souhaite aborder à travers l'utilisation de ce kit, c'est l'approche de la différence et de sa richesse. C'est la démonstration qu'une situation de handicap n'est pas une fatalité, que malgré ma différence, je peux trouver des stratégies et des ressources pour favoriser ma participation sociale. Le film « le cirque des papillons » est à ce titre très révélateur et permet des discussions intéressantes avec les élèves. Dans un deuxième temps, je vais mettre en place, dans mon horaire, des périodes à disposition intitulées « Mon projet professionnel ». Au travers de diverses activités, de diverses visites d'entreprises locales et en collaboration avec l'Orientation professionnelle. J'ai le souhait d'accompagner davantage les élèves à préparer la transition vers leur avenir professionnel, car j'ai constaté que bon nombre de nos élèves ne disposent pas d'un réseau, de ressources ou de compétences pour mener sereinement ces démarches en vue de leur insertion dans le monde du travail. Finalement, je vais poursuivre l'élaboration d'activités, autant culturelles que sportives, me permettant d'établir des ponts entre les élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé avec des élèves de l'enseignement ordinaire.

Alors comment puis-je accompagner des élèves en situation de handicap, exclus du système scolaire ordinaire, vers des situations de participation sociale ?

En m'inspirant de Meirieu (2009), je peux croire que tous les élèves sont doués pour toutes les disciplines. Et, même si ce n'est pas vrai, je dois faire comme si. En effet, je n'ai aucune manière de prouver que tous les élèves sont aptes à toutes les matières et au plus haut niveau. Il y a même de fortes présomptions pour que cela ne soit pas vrai. Mais je dois faire comme si, en faisant le pari qu'un élève en situation de handicap peut aussi y arriver. Qu'est-ce qui me pousse à croire cela ? Parce que je ne sais

jamais à quoi attribuer un échec et avoir la certitude que cet échec est dû uniquement au déficit d'une personne et non aux conditions éducatives de l'accompagnement qui lui a été offert. Ce pari d'éducabilité est le pari sur l'humain, pour l'aider à apprendre et à grandir. Avec un soutien adapté et des attentes réalistes, les élèves à besoins éducatifs particuliers peuvent à tout moment acquérir des compétences et des connaissances. A moi, en tant que pédagogue, de savoir où mettre les priorités entre les savoirs être, les savoirs, les savoirs faire et à quel dosage. Comme le relevait l'ancien recteur de l'UNIL (2006), M. Arlettaz Dominique, lors d'un discours :

« Il ne faut pas viser l'excellence mais créer un environnement favorable à la réussite. »

Aujourd'hui, je vois davantage mon rôle d'enseignant spécialisé comme un « facilitateur » d'apprentissages. Cela signifie que je ne porte tout d'abord aucun jugement sur les compétences, que je ne fais aucune projection sur l'avenir, car je suis incapable de prévoir à l'avance la manière dont cet élève différent va progresser et évoluer. Je l'accueille et l'accompagne tel qu'il est, en ne me focalisant non pas uniquement sur ses déficits, mais davantage sur ses forces et ses ressources. A moi de limiter le plus possible les obstacles qu'il va rencontrer lors de ses apprentissages, donc de passer d'une situation de handicap à une situation de participation sociale en valorisant ses rôles sociaux. Ce qui aura pour conséquence ultime de favoriser son intégration dans notre société.

Si la démarche choisie m'a permis de changer ma manière d'appréhender un élève en situation de handicap, de l'accueillir, elle comporte toutefois des limites. Tout d'abord, au vu du petit nombre d'élèves analysés, je ne peux pas généraliser mes observations à d'autres élèves en situation de handicap ou d'autres structures d'enseignement spécialisé. Mais elle m'a permis de mieux comprendre le fonctionnement de mon école et l'accompagnement offert aux élèves avec le risque de reproduire l'effet Pygmalion présenté en page 51. Ensuite, je ne me suis pas intéressé à la représentation du handicap de mes collègues (enseignants, maîtres socio-professionnels, psychologues, logopédistes, ASE et stagiaires) ou les parents des élèves ou à la représentation du handicap avec des élèves de classes ordinaires ou à l'effet maître (la réussite d'un élève est très dépendante des attentes que son maître placent en lui), ou à l'effet classe (la dynamique d'une classe peut être imputé au poids relatif des « bons élèves », à l'image que les élèves se font d'eux-mêmes et de leurs capacités d'apprentissage) ou l'effet établissement (idée fortement répandue chez les parents d'élèves : tous les établissements scolaires ne se valent pas) présenté par Jean-Marc Robin et cité dans la sitographie. Cela pourrait élargir mon champ d'investigation et ouvrir peut-être d'autres perspectives de recherches.

Je terminerais par une citation de Confucius qui symbolise, à mes yeux, une voie à suivre dans l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers :

« Le bonheur ne se trouve pas au sommet de la montagne, mais dans la façon de la gravir. »

Références bibliographiques

Bourgeois, L. (2017). La loi sur l'enseignement obligatoire sera ajustée dès la rentrée. *Journal 24 H*, du 23 mars 2017. Lausanne.

Bregeon, P. (2013). *Parcours précaires. Enquête sur la jeunesse déqualifiée*. Rennes : Presses Universitaires.

Calvez, M. (1994). *Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité*. Rennes : Sciences sociales et santé.

Cart, J. (2016). L'inclusion, de la parole aux actes, enfin ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 64. Berne.

Carrel, G-A. (2017). « C'est moi qui suis redevable au volley et au LUC et non l'inverse. » *Journal 24 H*, du 21 avril 2017, Lausanne.

Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne et Genève : Payot.

Cornioley, J. & Bocksberger, A. (2016). Discours en ouverture de congrès sur leur compréhension de la Convention de l'ONU ratifiée par la Suisse le 15 avril 2014. *Pages romandes : Revue d'information sur le handicap mental et la pédagogie spécialisée*, 3, 9. Lausanne.

Curonici, C., Joliat, F. & Mc Culloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*. Bruxelles : De Boeck.

De Lavergne, C. (2007). *La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative*. Montpellier III : Université Paul Valéry.

Doudin, P-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9. Lausanne : HEP.

Doré, R., Wagner, S., & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Montréal : Logiques.

Ducré, F., & Jendoubi, V. (2016). *La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire*. Genève : SRED.

Ebersold, S. & Bazin, A.-L. (2005). *La famille à l'épreuve du handicap*. Rennes : PUR.

Gardou, C. (1991). *Handicaps, handicapés, le regard interrogé*. Toulouse : Erès.

Gardou, C. (2015). *La société inclusive, parlons-en !* Toulouse : Erès.

Giroux, S., & Tremblay, G. (1998). *Méthodologie des sciences humaines, la recherche en action*. Québec : ERPI.

Goffman, E. (1999). Les rites et l'ordre rituel de l'interaction. *Corps, Sports et culture*, 4. Paris.

Goffman, E. (2003). De la contrainte au jeu d'apparences. *Revue du Mauss*, 2, 388-406. Paris.

Gremion, L., & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 159-176. Suisse romande et Tessin : revue des HEP.

Hamonet, C., & Magalhaes, T. (2000). *Système d'identification et de mesure des handicaps (SIMH). Une proposition d'identification quantifiée internationale des éléments constitutifs des handicaps, manuel pratique*. Paris : Eska.

Heiniger, L., & Hercod, L. (2017). A la découverte de pratiques inclusives : entre la Norvège et la Suisse. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 50-51. Berne.

Hess-Klein, C. (2017). Mise en œuvre de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées dans le système éducatif suisse. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 23. Berne.

Insième (2002). Intégration scolaire. *Dossiers et Bulletins 174 - 175*. Genève.

Jecker-Parvex, M. (2016). Les terminologies pour dire le handicap : une histoire sans fin ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3. Berne.

Jollien, A. (2012). *Petit traité de l'abandon*. Paris : Editions du Seuil.

Korff-Sausse, S. (2001). *D'Œdipe à Frankenstein*. Figures du handicap. Paris : Desclée de Brouwer.

Mancebo, A-C. (2016). Les 30 ans des ateliers protégés de Lavigny. *Journal 24 H*, du 27-28 août 2016, Lausanne : Tamedia.

Martin, S. (2016). Enfants à hauts potentiels. Tiré du *Supplément Formation* du journal 24 H du 30 septembre 2016, Lausanne : Tamedia.

Mc Culloch, P. (2007). Et si on fermait la porte... ? Quelques réflexions sur l'autonomie et la dépendance en milieu scolaire. *Thérapie familiale*, 28, (4). Suisse : canton de Vaud.

Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. Les cahiers dynamiques, (43), 4-9. Cité dans la *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4. Berne.

Meirieu, P. (2016). La démocratie est assignée à faire de l'éducation sa priorité. Article paru dans la série « Réenchanter le monde », journal *LE MONDE* du 21 août 2016. France.

Motttron, L., (2006). *L'autisme : une autre intelligence*. Belgique : Pierre Marga.

Muheim, F. (2017). Le plus dur reste à faire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1. Murphy, R. (1987). *Vivre à corps perdu*. Paris : Flon.

Peacock, F. (2007). *Arrosez les fleurs, pas les mauvaises herbes*. Québec : Les éditions de l'homme.

Pekarkova, L. (2006). Intégration des enfants handicapés dans les écoles ordinaires : Mythes ou réalité ? *Bulletin DEI*, 12, (3), 4. Genève.

Pelgrims, G. (2011). Que nous révèlent les perceptions des élèves sur les pratiques d'intégration scolaire ? *Pages Romandes : Revue d'information sur le handicap mental et la pédagogie spécialisée*, 3, 20-29. Lausanne.

Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3. Berne.

Pelgrims, G., Cèbe, S. & Pilloud, J. (2016). Former des enseignants spécialisé répondant aux besoins scolaires particuliers des enfants. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3. Berne.

Pelt, V., & Poncelet, D. (2011). Une recherche-action : connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33 (3). Fribourg.

Ramel, S. (2014). Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers : quelles représentations chez de futurs enseignants ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3. Berne.

Rochat, L. (2008). Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap. Secrétariat général SG-DFI. *Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH)*. Confédération suisse.

Rodi, A. (2016). Le PER, un plan d'études adapté aux élèves en situation de polyhandicap ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4. Berne.

Rodio P. (2017). Le redoublement, une mesure utilisée avec parcimonie. *Supplément 24H, Formation, Enseignement*. Lausanne : Tamedia.

Salamin, O. (2016). Des droits et des devoirs. Revue sur la pédagogie spécialisée, les déficiences intellectuelles et développementales. *Pages romandes : Revue d'information sur le handicap mental et la pédagogie spécialisée*, 9(3),4. Lausanne.

Solère-Queval, S. (1999). *Les valeurs au risque de l'école*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

Stiker, H. J. (2013). *Corps infirmes et sociétés*. Paris : Dunod.

Vadalà, G., Medeghini, R., & D'Alessio, S. (2013). Analyse critique du processus d'intégration scolaire en Italie : vers une perspective inclusive. In J.-M. Perez & T.

Assude (Eds), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires*, 35-39. Nancy : Editions universitaires de Lorraine.

Van der Maren, J.-C. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck.

Vianin, P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?* Bruxelles : De Boeck.

Vianin, P., Aschilier, H., Galetta, F. & Ulber, A. (2016). L'inclusion scolaire : analyse des pratiques pédagogiques dans trois cantons alpins. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1. Berne.

Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire. Pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.

Vievard, L. (2010). *L'évolution des représentations du « handicap » : lire le handicap à travers l'altérité*. Lyon : Etude publiée par la Direction de la Prospective et du Dialogue Public.

Zombath, D. (2016). L'école a un grand rôle à jouer pour la société. Tiré du *supplément Formation* du 24 H, du 30 septembre 2016, Lausanne : Tamedia.

Sitographie - ressources web

Professeur Hamonet : le concept du handicap.

http://claud.hamonet.free.fr/fr/art_handicap.htm, site consulté le 10.08.2016.

Projet RPT (Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons)

www.fr.ch/sps/fr/pub/projets/rpt.htm, consulté le 15.08.2016.

Sur le chemin de l'école inclusive, dans le canton de Genève

www.insieme-ge.ch, site consulté le 15.08.2016.

Paillé (2007) : Association pour la recherche qualitative :

<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>, consulté le 4.09.2015.

Objectifs posés par CIIP (2003) :

<http://www.ciip.ch/documents/showfile.asp?ID=2521>, site consulté le 6.09.2016

L'éducation en Suisse – rapport 2014

<http://skbf->

csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/bildungsbericht2014/rapport_education_2014.pdf, site consulté le 12.09.2016.

Plan d'études romand : projet global de la formation de l'élève

<https://www.plandetudes.ch/per>, consulté le 15.09. 2016.

Loi sur l'aide aux études et à la formation professionnelle
www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv_site/doc.pdf, consulté le 15.09. 2016.

Loi sur la pédagogie spécialisée
<http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf/lps>, consulté le 15.09. 2016.

Wiktionnaire
<https://fr.wiktionary.org/wiki/inclusion>, consulté le 17.09.2016.

Convention du 13 décembre 2006 relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) :
<https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488>, consultée le 17.10.2016.

Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée :
www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf, site consulté le 25.10.2016

Fondation de Verdeil
www.verdeil.ch, site consulté le 25.10.2016.

Héraclite d'Ephèse :
dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-58540.php

Citation de Confucius :
<https://fr.wikipedia.org/wiki/Confucius>.

La grande lessive :
www.lagrandelessive.net/

Ethikos.ch
<http://www.ethikos.ch/503/cest-linstitution-qui-handicape>

Fougeyrollas, processus de production du handicap
ripph.qc.ca/fr/mdh-pph/...mdh.../affiche-du-processus-production-du-handicap-1998, site consulté le 15.11.2016.

Les effets du redoublement sur l'élève (2014)
doc.rero.ch/record/234190/files/1114_Sprunger_Sophie_M_moire.pdf,
site consulté le 5.01.2017.

La zone proximale de développement
differentiation.org/pdf/notion_zpd.pdf, site consulté le 25.01.2017

Centre de formation du Repuis
www.lerepuis.ch, site consulté le 25.01.2017.

Statistiques du canton de Vaud :

www.stat.vd.ch/Default.aspx?DomID=2403, site consulté le 26.01.2017.

Revue internationale et stratégique (2004) :

<https://www.cairn.info/revue-internationale-et-strategique-2004-2-page-99.htm>,
site consulté le 27.01.2017.

Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002 :

https://www.admin.ch/ch/f/rs/c151_3.html, site consulté le 6.02.2017.

Insieme Genève (2002) :

http://www.insieme-ge.ch/wp-content/uploads/2014/01/tire_a_part_integration_scolaire.pdf, site consulté le 6.02.2017.

Citation de Jacques Brel :

<https://www.youtube.com/watch?v=HtM2-V56mw0>

La valorisation des rôles sociaux :

www.hep-bejune.ch/intranet/etudiants/formation...A/@@download

L'effet Pygmalion :

www.prejuges-stereotypes.net/powerPoint/pygmalion.pdf, site consulté le 23.04.2017.

Robin Jean-Marc : effet établissement, effet classe et effet maître :

[Effet-etablissement-effet-classe-effet-maitre-.pdf](#)

Le cirque des papillons :

<https://www.youtube.com/watch?v=FWNnO65ugJE>

Autres sources

Kohler, A. (2015). *Cours sur la méthodologie de recherche*. Cours de master en enseignement spécialisé (MAES). Bienne : HEP-BEJUNE.

Elia, A. (2016). *Psychologie et scolarité*. Cours de master en enseignement spécialisé (MAES). Bienne : HEP-BEJUNE, Bienne.

Gardou, C. (2016). Conférence donnée à la HEP BEJUNE le 14 septembre sur *La société inclusive*. Bienne.

Rodriguez, J. (2016). *Cours sur le projet personnel individualisé*. Cours de master en enseignement spécialisé. Bienne : HEP-BEJUNE.

Annexe 2

Questionnaire élève 1

Merci d'avance de consacrer quelques minutes pour compléter ce questionnaire qui est la base d'une recherche sur l'accompagnement des jeunes au Centre de Formation Transition Ecole-Métier (CF TEM) de la Fondation de Verdeil d'Yverdon-les-Bains. Ce questionnaire est réalisé par M. Branche dans le cadre de son mémoire de master en enseignement spécialisé.

Toutes les réponses resteront confidentielles. Les personnes intéressées pourront, sur demande, connaître les résultats.

Q.1 Peux-tu expliquer pour quelle(s) raison(s) tu es entré au CF TEM Nord ? Plusieurs réponses possibles.

- ☐ a. c'était trop difficile à l'école
- ☐ b. je me sentais découragé(e) à l'école
- ☐ c. mon âge m'obligeait à venir
- ☐ d. c'était la dernière solution pour moi
- ☐ e. je ne me sentais pas bien où j'étais avant
- ☐ f. mes parents m'ont forcé à venir
- ☐ g. je voulais encore progresser dans les disciplines scolaires (français, math,...)
- ☐ h. je ne sais pas
- ☐ i. je n'ai pas envie de répondre
- ☐ j. je ne comprends pas la question

Q.2 Que penses-tu de la phrase : « Le CF TEM Nord me prépare à choisir un métier ». Une seule réponse possible.

- ☐ a. pas du tout content
- ☐ b. un peu content
- ☐ c. content
- ☐ d. très content
- ☐ e. je ne sais pas
- ☐ f. je n'ai pas envie de répondre
- ☐ g. je ne comprends pas la question

Q.3 A ton avis, que pourrait améliorer le CF TEM Nord pour t'accompagner vers un métier ? Plusieurs réponses possibles.

- ☐ a. organiser plus de visites d'entreprises
- ☐ b. organiser plus de cours de français et de mathématiques
- ☐ c. m'aider dans mes recherches de stage en entreprise
- ☐ d. organiser des visites à l'orientation professionnelle
- ☐ e. m'aider à écrire des documents (lettre de motivation, demande de stage,...)
- ☐ f. proposer plus d'ateliers avec les MSP (maîtres sociaux professionnels)
- ☐ g. autre : _____
- ☐ h. je ne sais pas
- ☐ i. je n'ai pas envie de répondre
- ☐ j. je ne comprends pas la question

Q.4 Comment te sens-tu au CF TEM Nord ? Une seule réponse possible.

- ☐ a. très mal
- ☐ b. mal
- ☐ c. ça va
- ☐ d. bien
- ☐ e. très bien
- ☐ f. je ne sais pas
- ☐ g. je n'ai pas envie de répondre
- ☐ h. je ne comprends pas la question
- ☐ i. coche cette case

Q.5 Penses-tu avoir une ou des difficultés à l'école ? Plusieurs réponses possibles.

- ☐ a. de mémoire = à me souvenir de certaines choses
- ☐ b. d'apprentissage = pour apprendre de nouvelles connaissances
- ☐ c. dans les relations avec les autres (camarades, enseignants,...)
- ☐ d. à contrôler mon corps = besoin de bouger, maladresse,...
- ☐ e. de comportement = à gérer mes émotions, mon agressivité,...
- ☐ f. de concentration
- ☐ g. je ne sais pas
- ☐ h. je n'ai pas envie de répondre
- ☐ i. je n'ai pas de difficulté
- ☐ j. je ne comprends pas la question

Q.6 A quel degré estimes-tu ta ou tes difficulté(s) ? Une seule réponse.

- ☐ a. très faible
- ☐ b. faible
- ☐ c. moyen
- ☐ d. important
- ☐ e. très important
- ☐ f. je ne sais pas
- ☐ g. je n'ai pas envie de répondre
- ☐ h. je ne comprends pas la question

Q.7 Pour toi, qu'est-ce qu'un handicap ? Plusieurs réponses possibles.

- ☐ a. une maladie
- ☐ b. quelque chose qui se voit facilement
- ☐ c. être en chaise roulante
- ☐ d. être malvoyant (aveugle)
- ☐ e. être malentendant (sourd)
- ☐ f. avoir des difficultés à l'école (français, mathématiques,...)
- ☐ g. ne pas pouvoir faire des choses tout seul
- ☐ h. une punition de la nature
- ☐ i. une difficulté qui va petit à petit disparaître
- ☐ j. je ne sais pas
- ☐ k. je n'ai pas envie de répondre
- ☐ l. je ne comprends pas la question

Q.8 Penses-tu avoir un handicap ? Une seule réponse.

- ☐ a. oui, j'ai un handicap
- ☐ b. non, je n'ai pas de handicap
- ☐ c. je ne sais pas
- ☐ d. je n'ai pas envie de répondre
- ☐ e. je ne comprends pas la question

Age : _____ ans.

Sexe : ☐ fille ☐ garçon

MERCI POUR TA PARTICIPATION

Annexe 3

Questionnaire élève 2

Merci d'avance de consacrer quelques minutes pour compléter ce questionnaire qui va permettre de compléter et d'approfondir le questionnaire 1 qui est la base d'une recherche sur l'accompagnement des jeunes au Centre de Formation Transition Ecole-Métier (CF TEM) de la Fondation de Verdeil d'Yverdon-les-Bains. Ce questionnaire est réalisé par M. Branche dans le cadre de son mémoire de master en enseignement spécialisé.

Toutes les réponses resteront confidentielles. Les personnes intéressées pourront, sur demande, connaître les résultats.

Q.1 Peux-tu expliquer pour quelle(s) raison(s) tu es entré(e) au CF TEM Nord ?

Q.2 Que penses-tu de la phrase : « Le CF TEM Nord me prépare à choisir un métier ».

Q.3 A ton avis, que pourrait améliorer le CF TEM Nord pour t'accompagner vers un métier ?

Q.4 Comment te sens-tu au CF TEM Nord ?

Q.5 Penses-tu avoir une ou des difficultés à l'école ? Si oui, peux-tu la ou les expliquer ?

Q.6 Pour toi, qu'est-ce qu'un handicap ?

Q.7 Penses-tu avoir un handicap ? (Si oui, pourquoi ? – si non, pourquoi ?)

Age : _____ ans.

Sexe : ☐ fille ☐ garçon

MERCI POUR TA PARTICIPATION

Annexe 4

Entretien semi-dirigés

Première étape : Discussion d'accueil

Parler d'un autre sujet que celui de la recherche. Comme on rentrait d'un camp de ski, le thème était tout trouvé : fatigue, intérêt, progrès, point positif, point négatif, ...

Deuxième étape : Démarrage de l'entretien

Suite aux deux questionnaires que vous avez remplis, j'ai choisi quelques élèves à interviewer afin d'approfondir certaines réponses données. Tu fais partie des élèves sélectionnés. Es-tu intéressé par consacrer un instant à finaliser et à m'aider dans ma recherche sur le CF TEM Nord ?

Je te garantis la confidentialité de tes réponses et l'enregistrement me sera d'une grande utilité, car je pourrais vérifier que j'ai bien compris ton point de vue, sans avoir à prendre de notes durant l'interview.

As-tu des questions ? As-tu bien compris ce que je viens de te dire ? Es-tu prêt(e) ?

Je vais donc débiter l'enregistrement.

Troisième étape : Le corps de l'entrevue

Interview de : _____

Connaissance du handicap :

- ✓ Qu'est-ce que pour toi un « handicapé » ? Comment l'expliquerais-tu ?
- ✓ Fais-tu une différence entre « être handicapé » et « être en situation de handicap » ?

Identité / Représentation :

- ✓ Comment te sens-tu aujourd'hui au CF TEM Nord ?
- ✓ Si tu avais le pouvoir de réaliser l'école de tes rêves, comment serait-elle ?

Questions passe-partout :

Comment expliques-tu ... ? Serais-tu comme cela dans toutes les situations ... ? Est-ce que tu serais différent dans certaines situations ? Lesquelles par exemple ? Peux-tu préciser ta pensée, je ne suis pas sûr de bien comprendre ton idée ?

Reformulation :

Si je comprends bien ... / Veux-tu dire que ... / Selon toi ...

Quatrième étape : La clôture de l'interview

Nous arrivons à la fin de cet entretien, aimerais-tu encore dire quelque chose ?

Je te suis reconnaissant d'avoir participé et de m'avoir aidé dans cette recherche. Je te souhaite une bonne suite de journée.

Annexe 5

Verbatims des entretiens semi-dirigés

Elève C (Elève depuis 3 ans dans l'institution) **E = enseignant**

E : Premier thème c'est la connaissance du handicap, j'ai une question pour toi / qu'est-ce que pour toi un handicapé / si tu avais à / définir ou expliquer à quelqu'un / cette personne c'est un handicapé / qu'est-ce que tu dirais ?

C : Ben / c'est des gens qui sont en difficulté / avec des handicaps différents

E : Quand tu dis difficulté / est-ce que tu arrives à préciser ta pensée sur le terme difficulté ?

C : Euhmm / ... / ben des problèmes psychologiques / ou un truc comme ça

E : Est-ce que pour toi / euh / il y a que les problèmes psychologiques qui font qu'une personne est handicapée ?

C : Non il y a encore plein d'autres choses

E : Est-ce que tu pourrais me donner des exemples quand tu me dis plein d'autres choses ?

C : Euh / la tête / ben / les problèmes à la tête

E : Si je me tape à la porte en sortant de la salle, j'ai une bosse / j'ai un problème à la tête ?

C : Non, non mais ... / mais avec des neurones je sais pas quoi un truc comme ça

E : D'accord / est-ce que tu verrais d'autres euh / définitions que tu donnerais à une personne handicapée ?

C : Après il y a le physique / aussi /

E : Quel type de physique tu verrais ?

C : Ben / ceux qui restent toujours dans la même position / enfin /

E : Qui ne bougent pas

C : Oui

E : Est-ce que tu verrais une autre définition / alors tu m'as dit / mental, il y a le physique

C : Il y a aussi psychique / mais je ne sais pas ce que cela veut dire

E : Psychique / psychique cela concerne l'esprit, la pensée.

C : Ah ! d'accord

E : Question suivante / est-ce que tu fais une différence entre / si je dis à quelqu'un d'une personne / elle est handicapée / et / elle est en situation de handicap / est-ce que tu fais une différence entre ces deux / entre ces deux expressions ?

C : Non, pas beaucoup

E : Pour toi, c'est la même chose / être handicapé ou être en situation de handicap / tu ne fais pas de différence

C : Oui, c'est la même chose

E : D'accord / on change de thème / et on enchaîne avec Identité et représentation / comment toi, tu te sens aujourd'hui au CF TEM Nord ?

C : Bien

E : Est-ce que tu arrives à préciser le mot « bien » / qu'est-ce qui fait que tu te sens bien ?

C : Ben parce que j'ai des copains et tout ça ! Pis comme c'est peut-être ma dernière année / je m'accroche à l'école et c'est tout

E : Si ce n'était pas ta dernière année / tu ne t'accrocherais pas ?

C : Oui / mais un petit peu moins

E : Qu'est-ce qui fait que tu t'accroches ?

C : Ben parce que c'est ma dernière année / et je pense que / y a des choses qui sont pas très claires pour moi

E : Qu'est-ce qui n'est pas clair pour toi ? Tu arriverais à dire ?

C : Ben / surtout le français / j'ai plus de difficulté en français qu'en math / et dans les autres branches

E : Oui / tu as plus de difficulté en français / c'est donc cette discipline qui n'est pas encore claire pour toi / donc pour toi / le français n'est pas clair

C : Pas trop / Non /

E : Si je dis le français n'est pas clair ou pas facile / tu fais une différence ?

C : Oui / ben pas facile c'est euh .../ euh bien quand c'est compliqué / c'est pas très très facile

E : Et pas clair alors ?

C : Ben il y a encore des choses que je dois apprendre / des choses que peut-être je ne sais pas

E : Bien / Ma dernière question / Si tu avais les pouvoirs / des pouvoirs incroyables / d'inventer l'école de tes rêves / tu pourrais me dire comme elle serait ?

C : (Rires) et ben ... / Peut-être mieux que celle-ci /

E : C'est-à-dire ? Mieux en quoi ?

C : Ben / peut-être je vais exagérer un peu / mais / je sais pas / un peu plus classe / plus moderne et tout / plus grande / ... / et pis euh ... / pas une école spécialisée / mais une école normale

E : Je vais juste revenir sur le terme que tu as utilisé à savoir « moderne » / Qu'est-ce qui fait qu'ici ce n'est pas moderne ? Moderne s'oppose à vieux / soit c'est moderne soit c'est vieux ! Ou qu'est-ce qui rendrait ton école de rêve plus moderne ?

C : Je sais pas / euh / un peu tout / enfin ... / les classes un peu plus grande / plus... / enfin comme une école normale quoi / enfin je ne sais pas comment dire...

E : Tu trouves qu'ici / les classes sont plus petites que dans une école ordinaire

C : Voilà / enfin c'est mon id... / mon truc / après je ne sais pas ...

E : Quand tu as parlé après d'une école plus grande / c'est aussi de cela que tu voulais parler / de la grandeur des classes ?

C : Ouais !

E : Tu trouves donc que les locaux ici sont trop petits ?

C : Ouais !

E : Est-ce que tu aurais une idée de pourquoi nous n'avons peut-être pas besoin d'aussi grands locaux que dans une école ordinaire ?

C : Je sais pas du tout

E : Vous êtes combien dans la classe à TEM ?

C : On est huit

E : Dans une école ordinaire vous êtes combien ?

C : 25 ou un truc comme ça

E : Et cela peut être parfois plus / on adapte généralement les locaux en fonction du nombre d'élèves. La question que l'on pourrait se poser est : Est-ce que l'on a plus ou moins de place par rapport au nombre d'élèves et à la grandeur des classes ?

C : Je ne sais pas

E : Après tu m'as dit / ne pas être une école spécialisée / cela m'intéresse qu'on s'y arrête un instant

C : Ben / parce qu'avant j'étais dans une classe normale / et pis euh / voilà

E : Et toi tu aurais voulu rester dans une classe / je vais employer le terme ordinaire à la place de normale qui s'oppose à anormale / tu aurais voulu rester dans une classe ordinaire

C : Après je ne vais pas dire que je veux changer directement / ouais

E : Tu aurais voulu rester avec les amis que tu avais ?

C : Non / juste euh / ... / ben ... travailler dans une classe normale / avec / pas avec des gens handicapés / mais / il peut être handicapé tout ça / c'est mon truc mais .../ c'est pas / je ne sais pas comment dire /

E : Essaie !

C : Ben dans une classe normale / il y a peut-être plus d'élèves et tout ça / mais en fait / dans une classe où je suis maintenant / il y a moins de personne / je ne vois peut être pas la différence entre une classe avec plus de personnes et une classe avec moins de personnes / c'est qu'avant j'étais avec beaucoup de monde

E : Tu me dis / si je résume tes paroles / que tu ne vois pas de différence entre être beaucoup ou peu d'élèves dans une classe

C : Ouais / parce que j'ai eu tellement l'habitude d'être beaucoup dans une classe / que maintenant cela me change un peu

E : Alors qu'est-ce qui change pour toi dans une classe où il y a peu d'élèves ?

C : Ben / peut-être on travaille un peu plus / je sais pas !

E : Toi tu trouves qu'on travaille plus ici ?

C : Oui

E : Est-ce que toi tu vois une différence entre avant où tu étais dans une classe avec beaucoup d'élèves et une classe ici par rapport au travail ?

C : Oui / je vois une différence / là-bas / où j'étais / la prof prenait chaque élève pour travailler / ici aussi mais.../ ici parfois on fait des groupes et tout ça / là-bas je ne faisais pas de groupe avec les gens / je travaillais seul en fait

E : Et tous les autres élèves travaillaient seuls ?

C : Oui

E : Vous étiez combien environ ?

C : Moins que vingt / un truc comme quinze

E : Et vous ne faisiez jamais de travail en groupe ?

C : Non / à part si on faisait le truc du corps humain ou comme ça / les...

E : Les sciences ?

C : Voilà

E : Géographie et histoire / c'était tout individuel ?

C : Oui

E : Très bien / Si je résume / l'école de tes rêves si j'ai bien compris / il faut qu'elle soit plus moderne / les classes plus grandes / et / être dans l'ordinaire / cela signifie que dans l'école de tes rêves on supprime les écoles spécialisées

C : On ne les met pas de côté du tout / mais...

E : On les met où si on ne les met pas de côté ?

C : Ben on les met dans une autre école / qui / qui les forme à ça / ... / je sais pas ...

E : Est-ce que les élèves qui sont actuellement ici / à TEM / est-ce que tu peux les voir dans l'école de tes rêves ?

C : Ils peuvent venir / oui /

E : Ils seraient donc avec les autres élèves ?

C : Oui

E : On arrive à la fin / est-ce que toi tu aimerais encore dire quelque chose ?

C : ... / heum / ... / je ne pense pas

E : Je te remercie d'avoir pris le temps de répondre à mes questions et je te souhaite une bonne suite de journée.

Elève K (Jeune arrivant de l'école ordinaire ayant réussi son certificat)

E : Le premier thème que je te propose / c'est / la connaissance du handicap / qu'est-ce que pour toi un « handicapé », si tu devais expliquer à quelqu'un / ce qu'est pour toi un handicapé / tu dirais quoi ?

K : Euh / moi je dirais que c'est / des personnes qui / qui ont une punition de leur vie / je dirais que .../ je dirais que... / c'est pas / ils ont été nés avec des problèmes de naissance / c'est pas de leur faute qui sont comme ça / euh.../ un handicap il peut avoir plusieurs choses / il peut être en fauteuil .../ en fauteuil roulant / il peut avoir des problèmes psycho / psychologiques / mental /etc.

E : D'accord / pour toi tu as utilisé une expression au début / une punition de leur vie / tu le vois, pour toi, un handicapé il a été puni.

K : Oui / oui.

E : Je veux peut-être juste préciser une chose / je vais prendre un exemple comme je suis enseignant en classe, si je punis qqn / c'est parce cette personne a fait qqch de pas très bien / tu es d'accord avec cela ?

K : Si elle n'a pas fait qqch de bien

E : Voilà ! Si cette personne a eu un comportement qui n'était pas adapté / je vais lui faire une remarque / puis la punir / alors quand tu me parles de punition de leur vie je me pose la question suivante : est-ce que les personnes qui sont handicapées ont fait qqch de faux pour qu'on les punisse ?

K : Non / parce que / ils ne savent pas très très bien / ils n'ont pas la notion de qu'est-ce qu'ils font

E : Si je comprends bien...

K : C'est plus compliqué pour eux

E : Pour toi un handicapé c'est qqn qui ne se rends pas compte de ce qui lui arrive

K : Oui

E : Question suivante / on reste toujours dans le thème *connaissance du handicap*, j'ai deux expressions pour toi, est-ce que tu fais une différence entre « être handicapé » et « être en situation de handicap »

K : ça non / je reconnais pas

E : Pour toi c'est la même chose ?

K : Pour moi / c'est la même chose

E : Je change de thème / on va sur *Identité et représentation*. Comment te sens-tu aujourd'hui au CF TEM Nord ?

K : Très bien

E : Est-ce que tu pourrais préciser pourquoi tu peux dire *très bien* ?

K : Très bien parce que / je me sens que j'évolue au CF TEM / niveau comportement / niveau / même si / je veux dire / pas comportement / pas au niveau être poli / être comme ça / plus que ça

E : Pourrais-tu préciser le *plus que ça* ?

K : Par exemple / euh / par exemple être des / points négatifs / et / d'avoir plus confiance en moi je vais dire

E : Pour toi, dans le comportement / il te semble que tu as plus confiance en toi que lors de ton arrivée au CF TEM ?

K : Oui

E : Et qu'est-ce qui a fait que tu as plus confiance en toi ?

K : Heu / heu / ... / c'est difficile à répondre (rires)

E : Tu veux essayer de m'expliquer ?

K : Des exemples de faire ou ne pas faire / enfin de / par exemple si je fais un erreur / ben / le prof il dit ce que j'ai fait de faux et ça me permet de / de voir qu'est-ce que j'ai fait de faux / et / et d'éviter

E : Alors tu m'as dit je me sens bien parce que j'évolue tu as parlé de comportement est-ce que tu vois une autre évolution à part le comportement ?

K : Niveau / niveau pratique / théorique je suis assez bon mais le pratique y faut que je sois meilleur / mais je suis en train d'évoluer

E : Est-ce qu'il te semble que tu as amélioré ce côté pratique maintenant ?

K : Alors la situation / en fait / que le prof M. Burnier dit que je vais de plus en plus vite / que je fais bien les choses / en faisant le plus vite possible / en faisant attention

E : M. Burnier tu l'as pour quelle activité ?

K : Heu / Atelier COOP

E : Tu as aussi l'atelier bois. Tu arrives à me dire s'il te semble que cela va mieux qu'à ton arrivée ? Constates-tu des progrès ?

K : Heu / oui un petit peu / je travaille plus ma initiative

E : Qu'est-ce que tu entends par je travaille plus mon initiative

K : Je travaille autonome / on va dire ça / je travaille plus autonome / avant j'étais pas assez autonome

E : Comment vois-tu que tu es plus autonome qu'avant ?

K : Heu / en faisant tout seul le .../ le / voilà le travail

E : Donc M. Burnier te montre un plan...

K : Oui il me montre un plan que je dois construire / j'étudie / et il me dit de le faire et je le fais

E : Et tu y arrives sans problème où tu dois parfois demander de l'aide

K : De temps en temps je demande

E : Il te semble que tu demandes plus ou moins d'aide qu'avant ?

K : Moins qu'avant

E : J'ai encore une question / je vais te donner de grands pouvoirs / si tu pouvais imaginer l'école de tes rêves / comment serait-elle ?

K : (silence) J'ai pas / j'ai pratiquement pas d'école de mes rêves en fait / (silence)

E : Que veux-tu dire par *je n'ai pas d'école de mes rêves* ? Si tu avais le pouvoir de pouvoir créer l'école de tes rêves / comment serait-elle ?

K : (Silence) / de créer une école normale / ...

E : Tu la ferais comme une école ordinaire ?

K : Oui

E : Tu ferais donc une copie de l'école ordinaire !

K : Oui

E : Est-ce que pour toi / le CF TEM est l'école de tes rêves ?

K : Heu / non je ne la changerais pas

E : Tu la garderais comme elle est là !

K : Oui

E : Donc tu trouves que le CF TEM est presque l'école de tes rêves ?

K : Je ne vais pas dire que c'est l'école de mes rêves / mais ...

E : En quoi ce n'est pas l'école de tes rêves ?

K : (Silence) Parce que je n'ai pas d'école de mes rêves / j'ai pas une école que je rêve d'avoir / je / je / ce qui m'importe c'est le présent / après le futur on verra / je ne me pose pas la question

E : Beaucoup de personnes sont autour de la table / ils ont tous beaucoup d'argent / mais ils ne savent pas que faire de leur argent / et ils te disent nous on aimerait construire l'école de tes rêves mais il faut nous dire ce que l'on doit faire / car si tu ne nous dit rien / on repart avec notre argent et il y aura qqn avec d'autres rêves / tu crois que tu leur dirais quoi à ces architectes qui te disent qu'ils sont prêts à mettre toutes leurs compétences à ton service / mais c'est toi le chef / qu'est-ce que tu vas leur dire ?

K : (Long silence) je créerais une école pour plusieurs classes / une classe pour la musique une classe pour les arts visuels une classe pour les arts manuels / une classe pour / pour les classes normaux

E : C'est quoi une classe normaux pour toi ?

K : Heu / des classes ordinaires / des classes qui font des devoirs

E : Qui viendrait dans ton école ?

K : (Silence) des jeunes

E : Tous les jeunes ?

K : Pas tous mais / la majorité oui

E : Tu me dis pas tous / lesquels ne viendraient pas ?

K : Des adultes

E : Très bien mais tu m'as dit qu'il s'agissait de l'école de tes rêves on imagine donc que l'on parle que d'élèves et pas d'adultes. Est-ce que tu acceptes tous les élèves ?

K : Oui

E : Est-ce que tu imagines que les élèves du CF TEM puissent venir dans ton école de tes rêves ?

K : Ben oui / parce que l'école de mes rêves il y aurait une classe pour les personnes handicapées

E : Mais alors c'est quoi les personnes handicapées / ça veut dire que tu accepterais les personnes / en reprenant tes paroles / les élèves en chaise roulante et les

élèves qui ont des problèmes psychologiques / ceux-ci tu les accepterais dans ton école ?

K : Oui

E : Qui s'en occuperait ?

K : Ben les adultes / les personnes qui ont fait des cours / les personnes qui ont fait des formations spécialisées pour ça

E : Est-ce que toi tu te verrais bien dans cette école là où il y aurait / si je te comprends bien des enfants ordinaires et des enfants différents / dans ton école on mélangerait donc les enfants différents et les enfants ordinaires / peu importe leurs difficultés ?

K : Ben oui

E : Pour toi cela pourrait fonctionner ?

K : Je ne sais pas / mais j'espère

E : Voilà nous arrivons à la fin de cet entretien / est-ce que tu aimerais encore dire qqch ?

K : Non

E : Alors je te remercie de m'avoir consacré un instant et je te souhaite une bonne fin de journée.

Elève P (Adolescent avec un diagnostic d'Asperger, première année chez nous)

E : 1^{ère} question que je vais te poser : si tu avais à définir à qqn / ce qu'est un handicapé / comment expliquerais-tu le fait que cette personne est un handicapé ?

P : Alors / pour moi / comment j'expliquerais ça / c'est de dire que c'est une personne comme lui / mais qui a des problèmes sur certains points dont lui peut être plus supérieur à l'handicapé.

E : Quand tu dis plus supérieur à l'handicapé / peux-tu préciser ton idée ?

P : Qu'il soit plus fort ou moins fort / ça n'a pas d'importance / un handicapé est pour moi une personne / et on doit la respecter pour moi.

E : Qu'entends-tu par respecter ?

P : Ben / ne pas aller tout le temps vers elle / pour aller la taper dessus / il faut être ami avec / elle-même si on croit qu'elle ne comprend pas ce qu'on veut dire / c'est que cette personne essaie de faire les efforts nécessaires pour comprendre les personnes / soi-disantes normales pour elle

E : Deuxième question : est-ce que tu fais une différence entre deux expressions / la première est : être en situation de handicap et la deuxième : / être handicapé ?

P : Alors pour moi / une situation de handicap c'est / une petite partie d'un problème comme les maths ou le français qu'on arrive pas et qu'il faut persévérer plusieurs fois pour pouvoir réussir ce problème / mais être handicapé c'est exactement la même chose / mais c'est dans tous les jours / tous les jours la personne handicapée va avoir des problèmes dans sa vie / et elle devra persévérer dans sa vie / même si elle échouera plusieurs fois et qu'elle n'aura plus envie de faire ces efforts / je lui dirais non si j'étais à sa place / je continuerais / même si cela m'embête.

E : Donc si je te comprends bien / dans l'exemple que tu ... as pris / c'est une personne qui est en situation de handicap / elle a un petit problème à un endroit / mais le reste ça va bien / dans un domaine elle a un problème / tu as parlé des mathématiques / et puis .../ être handicapé / ben / c'est tout le temps / c'est pas pendant un tout petit moment / c'est tout le temps qu'elle a des difficultés / et qu'elle va devoir se battre.

P : Oui

E : Je passe à la question 3 / Comment te sens-tu aujourd'hui au CF TEM ?

P : Ben / pour moi le CF TEM Nord c'est vraiment quelque chose pour moi qui / qui me plaît / c'est un endroit où je peux faire les efforts nécessaires que je n'ai pas pu faire dans les autres écoles / parce que malheureusement je n'y arrivais pas / mais grâce au CF TEM / je me sens à ma place / je sens enfin un endroit où je me sens capable de réussir / sans tout le temps aller / derrière moi pour récupérer les problèmes que j'ai eu

E : Donc toi tu as le sentiment qu'ici / que si tu as un problème / on va pouvoir le résoudre avec toi / on ne va pas te laisser seul pour le résoudre

P : Oui

E : Dans les problèmes que tu as toi / avec les autres / tu pourrais préciser de quels problèmes il s'agit ?

P : Vu que je suis du syndrome d'Asperger je suis / une personne qui n'arrive pas vraiment à être en contact avec les personnes / je n'arrive pas à / à les comprendre normalement comme une personne normale / mais j'essaie de faire les efforts nécessaires / pour que je vienne vers leur côté / mais en même temps certaines personnes ne le font pas trop pour les efforts / mais moi je me dis que ce n'est pas grave / ces personnes-là je dois les laisser tomber / et je dois passer à l'avant / je ne dois plus revenir à l'arrière

E : Est-ce que toi tu vois / depuis que tu es arrivé au CF TEM / des progrès au niveau de tes relations avec les autres ?

P : Alors honnêtement / je vois une amélioration qui va se faire / mais petit à petit / mais j'ai encore des problèmes / mais c'est normal vu que je ne peux pas accomplir tout en un seul jour / mais pour moi je vois une amélioration qui est en train de se former / qui est en train de se souder / pour que je me fasse réellement de vrais amis

E : Tu la vois comment cette amélioration ?

P : Je la vois comme une euh / une réaction positive où elle va me permettre d'aller plus avant / et enfin pouvoir me laisser être libre et ne pas que mon problème m'embête tout le temps

E : Ce que je voulais aussi préciser c'est / comment est-ce que tu vois / que tu / as fait des progrès ou que tu as changé / à quoi tu le remarques ?

P : Je le remarque des fois sur les personnes qui m'embête / au lieu d'aller / au lieu de les ignorer un moment et après péter un plomb / je vois que je les ignore de plus en plus / et que je ne me laisse pas avoir / je ne réponds pas / je vais quelque part un peu plus loin / sans qu'ils viennent me déranger / je vais dans mon endroit un petit peu / entre guillemets privé / je vais juste dans un coin me calmer un petit moment / sans le montrer / je le garde en moi

E : Tu parles de petit coin privé / si tu t'en rappelles / je t'avais aménagé / en début d'année scolaire un petit espace qui te permette de t'isoler en cas de besoin de ta part / je crois que je peux dire que tu l'as très peu utilisé / deux fois à mon souvenir

P : Oui / je l'ai utilisé deux fois parce que

E : Ce n'est pas un reproche que je te fais / je veux dire par là c'est que / est-ce qu'il y a d'autres endroits comme ça où cela te serait utile / d'avoir des endroits où voilà / quand euh / je sens qu'euh / je vais peut-être débordé / je vais m'énerver / si je vais à cet endroit cela signifie que je veux m'isoler ?

P : Non mais / moi j'aime bien être dans le coin que vous m'avez proposé

E : Ma dernière question / si tu en avais le pouvoir / je vais te donner un pouvoir magique / tu peux inventer l'école de tes rêves / comment serait-elle ?

P : L'école de mes rêves / alors c'est une très bonne question / il y a beaucoup d'endroits où l'on ne peut pas être tranquille / ben moi mon école serait un peu comme le CF TEM Nord / on aurait des ateliers où il y aurait des endroits sympatiques à faire / mais / toutes les personnes se respecteraient / si par exemple il y a une personne handicapée / il / ne peut plus marcher et que malheureusement il ne peut pas monter et que le / et qu'il a pas envie d'aller seul avec l'ascenseur et que malheureusement tous les profs soient occupés / l'un des élèves / il irait l'aider / moi j'ai envie d'avoir une école où on s'entraide / qu'on ait pas besoin d'être tout le temps avec les mêmes personnes / j'ai envie d'avoir de la diversité dans cette école /

E : Est-ce que tu pourrais préciser le terme diversité que tu as employé ? C'est quelle diversité que tu aimerais bien avoir dans l'école de tes rêves ?

P : Ben / j'aimerais voir une école où il y ait des personnes qui se voient tout le jour mais / mais pas trop / mais / ce que j'ai envie de voir personnellement c'est que les personnes / les élèves arrêtent de côtoyer les mêmes personnes / parce qu'après elles vont tellement les connaître puis après ça va devenir une angoisse pour certains parce que / si ils font une bêtise qui touche un des élèves / un de leur ami / cela va vraiment faire un problème majeur dans l'école / j'ai envie qu'ils voient d'autres personnes et pas tout le temps les mêmes

E : Est-ce que tu aurais d'autres choses à ajouter pour cette école de tes rêves ?

P : Non / je me vois déjà ben dans cette école

E : Nous arrivons au terme de notre interview / je te remercie de m'avoir consacré un peu de temps et je te souhaite une bonne suite de journée.

P : A vous aussi.