



**A LA RECHERCHE DE SIGNIFICATIONS DANS LE
DISCOURS ET LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS.**

**CONTENUS ET DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS
SOCIALES DE L'INCLUSION SCOLAIRE DES ENFANTS ET
ADOLESCENTS EN SITUATION DE HANDICAP EN ITALIE**

Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation

Présentée par Cheikh Tidiane TINE

Sous la direction des Professeurs Lucia DE ANNA et Charles GARDOU

Soutenue publiquement le 19 janvier 2012 , devant le jury suivant :

Lucia DE ANNA, Professeure à l'Université de Rome "Foro Italico" (Italie)

Charles GARDOU, Professeur à l'Université Lumière Lyon 2 (France)

Issiaka-Prosper Latoundji LALÉYË, Professeur à l'Université Gaston Berger de Saint-Louis (Sénégal)

Roberto ROCHE OLIVAR, Professeur à l'Université Autonome de Barcelone (Espagne)

Elena TANTI-BURLO, Professeure à l'Université de Malte (Malte)

Table des matières

Dédicace	5
Remerciements	6
Liste des sigles	7
Liste des schémas	8
Liste des tableaux	9
Résumé	10
Abstract	11
INTRODUCTION	12
PREMIERE PARTIE	16
CHAPITRE I. CADRE THEORIQUE	17
I-1. Contextualisation socio-historique.....	17
I-1-1. Le handicap à travers les époques.....	17
I-1-1-1. L'antiquité occidentale.....	18
I-1-1-2. Le handicap au Moyen-âge.....	20
I-1-1-3. De la renaissance au 18 ^{ème} siècle.....	21
I-1-1-4. Du 19 ^{ème} siècle à nos jours.....	25
I-1-2. L'apport de la pédagogie spéciale dans l'évolution des représentations du handicap.....	28
I-1-3. L'évolution conceptuelle internationale du handicap.....	32
I-1-3-1. Le rôle des associations de personnes en situation de handicap.....	33
I-1-3-1-1. Independant Living Movement.....	33
I-1-3-1-2. Disabled People's International.....	34
I-1-3-2. L'évolution des normes internationales.....	35
I-1-3-3. Les classifications de l'OMS.....	38
I-1-3-3-1. La classification internationale des handicaps de 1980 (CIH).....	38
I-1-3-3-2. Controverse autour de la CIH.....	41
I-1-3-3-2-1. Le modèle individuel et le modèle social : la personne et l'environnement au cœur de la question.....	42
I-1-3-3-2-2. Le Processus de Production du Handicap (PPH).....	44
I-1-3-3-3. La CIF : vecteur de changement de regard sur le handicap.....	47
I-1-3-3-4. Le vocabulaire, un révélateur du regard d'une société sur le handicap.....	49
I-1-4. Au sujet des concepts : intégration et inclusion ; école inclusive et éducation inclusive.....	52
I-1-4-1. Doit-on parler d'intégration ou d'inclusion ?.....	52
I-1-4-2. Ecole inclusive.....	57
I-1-4-3. Education Inclusive.....	60
I-2. Le contexte italien de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap.....	61
I-2-1. Le processus de désinstitutionalisation : une analyse socio-historique.....	62
I-2-2. Le cadre législatif de référence.....	70
I-2-3. Le rôle de l'enseignant de soutien.....	77
I-3. Problématique.....	78
I-3-1. Une approche sociologique du handicap.....	78
I-3-2. Les représentations sociales au cœur de la dynamique d'inclusion.....	81
I-3-3. La problématisation des représentations sociales du handicap.....	85
I-3-4. Position du problème.....	88
I-3-5. Question de recherche.....	90
I-3-6. La formulation de l'hypothèse.....	91
I-3-7. Les objectifs de recherche.....	91

CHAPITRE II. REFERENTIEL THEORIQUE ET MODELE D'ANALYSE.....	92
II-1. Modèles théoriques	92
II-1-1. La sociologie compréhensive de Max Weber.....	92
II-1-2. L'individualisme méthodologique de Raymond Boudon.....	94
II-1-3. L'interactionnisme symbolique	97
II-2. Modèle d'analyse	98
CHAPITRE III : APPROCHE METHODOLOGIE	103
III-1. Histoire de la collecte	103
III-1-1. La recherche documentaire.....	103
III-1-2. Les entretiens exploratoires.....	105
III-1-3. L'enquête proprement dite.....	106
III-2. Les outils de collecte des données	107
III-2-1. Le questionnaire	107
III-2-2. Le guide d'entretien	108
III-2-3. Le focus groupe	110
III-2-4. L'observation directe.....	112
III-3. Le choix des unités d'observation et leur <i>dispatching</i>	113
III-4. Les techniques de traitement des données	118
DEUXIEME PARTIE	121
CHAPITRE IV : PRESENTATION DES CARACTERISTIQUES SOCIOLOGIQUES DE L'ECHANTILLON	122
IV-1. Une population excessivement féminine.....	122
IV-2. Une population dominée par les adultes.....	123
IV-3. De l'«hétérogénéité » de la population enseignante enquêtée	124
IV-4. Des enseignants peu formés.....	126
IV-5. Handicap et parenté.....	128
CHAPITRE V: LE LABYRINTHE DES SIGNIFICATIONS.....	130
V-1. Le handicap comme valeur	130
V-2. Le handicap, expression de la diversité humaine	131
V-3. Le handicap : entre l'individuel et le relationnel/situationnel.....	132
V-4. Ce que inclure veut dire	135
V-5. Les représentations de l'élève en situation de handicap.....	137
V-6. L'idée d'« élève inclus » chez les enseignants.....	141
CHAPITRE VI : LA CONSTRUCTION DE L'INCLUSION SCOLAIRE : LE DIRE ET LE FAIRE DES ENSEIGNANTS	144
VI-1. Le niveau discursif.....	144
VI-1-1. Des mots sur l'école et l'enseignement	144
VI-1-2. Le besoin de connaître	148
VI-1-3. L'obligation d'innovation	150
VI-2. Le niveau pratique.....	152
VI-2-1. L'enseignement coopératif ou le travail en petits groupes	152
VI-2-2. L'apprentissage avec les pairs	154
VI-2-3. Le soutien individuel à l'élève	155
VI-2-4. Le soutien en petit groupe	158
VI-2-5. L'enseignement simplifié	159
CHAPITRE VII : LES ENJEUX DE L'INCLUSION SCOLAIRE	162
VII-1. Enjeux au niveau des élèves.....	162
VII-1-1. Enjeux pour l'élève en situation de handicap	162
VII-1-2. Enjeux au niveau des autres élèves.....	165
VII-2. Enjeux au niveau de l'enseignant accueillant	167
VII-3. Enjeux pour les parents de l'élève en situation de handicap.....	169
VII-4. Enjeux au niveau social	170

CHAPITRE VIII : LA RELATION A L'AUTRE.....	172
VIII-1. Les relations enseignant-élèves	172
VIII-1-1. La relation de l'enseignant avec l'élève en situation de handicap.....	172
VIII-1-2. Les rapports entre enseignant et élèves « ordinaires »	173
VIII-2. Les relations entre élèves « ordinaires » et élève(s) en situation de handicap	176
VIII-3. L'élève en situation de handicap : la construction de son identité sous le regard des autres et dans le rapport aux autres	178
VIII-4. De l'épineuse question de la collaboration.....	179
VIII-4-1. La collaboration entre enseignants.....	179
VIII-4-2. La collaboration des autres intervenants en inclusion.....	183
VIII-4-2-1. La participation des parents.....	184
VIII-4-2-2. La coopération entre enseignants et professionnels	186
VIII-4-3. Conclusion partielle.....	189
CHAPITRE IX. : L'INCLUSION ET SES PARADOXES : LE TEMPS DES INCERTITUDES.....	191
IX-1. De l'indifférence significative à la pratique de la délégation	191
IX-2. Le soutien en perte de vitesse.....	193
IX-3. Le problème de la discontinuité éducative	196
IX-4. L'inclusion scolaire entre le « dedans » et le « dehors ».....	197
IX-5. La formation en question	199
IX-6. Quand l'inclusion scolaire s'apparente à une fin en soi	201
IX-7. L'inclusion en perspectives.....	203
CONCLUSION	206
BIBLIOGRAPHIE.....	212
Ouvrages.....	212
Revues	218
Sites Web.....	221
ANNEXES	222
Annexe 1- Questionnaire	222
Annexe 2- Guide d'entretien.....	225
Annexe 3- Entretiens traduits	226
Annexe 4- Totalité des entretiens en italien (format CD).....	334

Dédicace

Je dédie ce travail :

- A ma très chère mère, Ngoné TINE, la vaillante combattante
- A mon Père, Mor TINE, la fierté de toute une famille
- A mes oncles, frères et sœurs qui m'ont toujours soutenu
- A ma grand-mère Khady FAYE qui m'a élevé dans la dignité
- A tous les habitants de Koudiadiène, mon village natal

Remerciements

Après tant de sacrifices et d'efforts consentis, nous voici au terme de cette thèse qui, sans nul doute, est la somme des apports de nombreuses personnes qui nous ont fait bénéficier de leur temps, de leurs savoirs et de leur affection. Qu'il nous soit permis de saisir cette occasion pour remercier très chaleureusement tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de cette recherche doctorale. Ainsi, nous tenons vivement à exprimer notre profonde gratitude :

- A nos deux directeurs de thèse, le professeur Lucia de Anna, responsable du doctorat international en « Cultures, Handicap, Inclusion : Education et Formation », et le professeur Charles Gardou qui nous ont orienté, conseillé et aidé tout au long de ce travail. C'est grâce à la motivation qu'ils nous ont donnée et à leurs remarques et critiques bienveillantes que nous sommes parvenu à produire ce document. Nous réitérons donc nos vibrants hommages au professeur Lucia de Anna qui nous a offert l'opportunité de faire ce doctorat dans les meilleures conditions possibles et au professeur Charles Gardou d'avoir accepté spontanément de co-diriger cette thèse.

- A l'ensemble du corps professoral dudit doctorat international.

- Aux professeurs Issiaka-Prosper Lalèyê, Henri-Jacques Stiker et Eric Plaisance pour leurs commentaires rigoureux qui nous ont permis de corriger certains problèmes de fond.

- A tous les collègues doctorants du Laboratoire de Didactique et de Pédagogie Spéciale et à notre mère adoptive Marta Sanchez, la technicienne dudit laboratoire pour sa disponibilité, sa gentillesse et son affection. Nous tenons singulièrement à remercier du fond du cœur Luigi Salvio sans qui, nous ne serions pas là aujourd'hui.

- A tous les directeurs et enseignants des écoles de Rome et de Cagliari qui ont abrité nos analyses empiriques. Nous gardons un bon souvenir de votre accueil chaleureux et de votre collaboration.

- A notre famille, pour son soutien et sa compréhension durant toutes nos années d'études.

- A tous les amis qui nous ont grandement aidé dans cette entreprise noble et laborieuse de la recherche et qui ont partagé nos angoisses et nos espoirs durant toutes ces années d'éloignement. Il s'agit entre autres de : Fatou Youm, Federica Mattace, Paola di Lorenzo, Lamine Diop, Marie Emilie Tine, Alimatou Dieye, Monique Ndione, Ndeye Dia et ses enfants (Kiné, Mame et Pa Assane), Bamba Fall, Massamba Ndaw, Ibou Thiaw, Alessandra Vitali, Grazia Lombardi, Gaetanina Villanella, Daniela Brizi, Rita, Maria Chiara De Angelis, Angela Magnanini...

Un grand merci à toutes et à tous !

Liste des sigles

AEC	: Assistant Educatif Communal
ANMIC	: Association Nationale Des Mutilés et Invalides Civils
ASL	: Agence Sanitaire Locale
CCF	: Centre Culturel Français
CEIS	: <i>Centro Educativo Italo-Svizzero</i>
CIF	: Classification Internationale du Fonctionnement du Handicap et de la santé
CIH	: Classification Internationale des Handicaps : déficiences, incapacités et désavantages
CIM	: Classification Internationale des Maladies
DIP	: <i>Disabled Poeples International</i>
GLH	: <i>Gruppo Lavoro Handicap</i> (Groupe de Travail Handicap)
INRP	: Institut National de Recherche Pédagogique
INSHEA	: Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés
OMS	: Organisation Mondiale de la Santé
ONU	: Organisation des Nations Unies
PEI	: Plan Educatif Individualisé
PPH	: Processus de Production du Handicap
RIPPH	: Réseau Internationale sur le Processus de Production du Handicap

Liste des schémas

Schéma 1 : Modèle conceptuel de la CIH (1980) selon les 3 niveaux d'expérience du handicap	41
Schéma 2 : Modèle conceptuel du PPH.....	46
Schéma 3 : Modèle conceptuel de la CIF.....	48
Schéma 4 : Schéma d'analyse 1	101
Schéma 5 : Schéma d'analyse 2 : Croquis inspiré du modèle de la méthodologie des sites symboliques de Hassan Zaoual	102

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : Liste des écoles sélectionnées et leur localisation dans l'espace géographique</i>	114
<i>Tableau 2 : Typologie des écoles</i>	115
<i>Tableau 3 : Répartition des enseignants enquêtés par questionnaire en fonction des écoles</i>	116
<i>Tableau 4 : Distribution des enseignants interviewés par école</i>	117
<i>Tableau 5 : Récapitulation du processus d'échantillonnage</i>	118
<i>Tableau 6 : Distribution des effectifs et des fréquences de la variable Sexe</i>	122
<i>Tableau 7: La répartition des enquêtés selon l'âge</i>	123
<i>Tableau 8 : Répartition des enseignants suivant la variable « matière d'enseignement »</i>	125
<i>Tableau 9 : Formation sur les thèmes du handicap et de l'inclusion scolaire</i>	126
<i>Tableau 10 : Accueil d'élèves en situation de handicap</i>	127
<i>Tableau 11 : handicap et parenté</i>	128

Résumé

Cette thèse aborde les représentations sociales du handicap et surtout de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap chez les enseignants. En effet, c'est à partir des représentations sociales et des pratiques qu'elles génèrent que l'inclusion scolaire est analysée. Mieux, l'analyse de l'inclusion scolaire est réalisée à travers le discours et les pratiques des enseignants.

La recherche est menée au sein de douze écoles dont dix situées à Rome et deux à Cagliari dans la région de Sardaigne. Toutes ces écoles accueillent des élèves en situation de handicap et cherchent au mieux à respecter la singularité irréductible de chaque élève. Le recours à une triangulation des techniques de collecte des données (questionnaire, guide d'entretien, focus groupe et observation directe) a permis de saisir l'influence des représentations sociales sur les pratiques éducatives et les comportements individuels et collectifs dans le sens de l'inclusion scolaire.

L'investigation empirique réalisée établit une corrélation entre l'univers de la pensée (représentations sociales) et l'univers de l'action (pratiques éducatives). La perception que les enseignants se font du handicap et de l'inclusion scolaire a favorisé la mise en œuvre concrète de pratiques pédagogiques prenant en compte les besoins éducatifs spécifiques des élèves en situation de handicap. L'accueil et la prise en compte du handicap à l'école résultent d'une mutation tant dans le domaine des idées que celui de l'organisation et de la pratique pédagogique.

Outre l'étude de l'inclusion scolaire à travers le dire et le faire des enseignants, nous avons aussi cherché à comprendre les rapports existant entre les acteurs impliqués dans la réalisation du projet d'inclusion. L'examen discursif et les observations de terrain révèlent que la collaboration entre enseignants, voire entre intervenants en inclusion reste encore un chantier de travail. En dépit des contradictions et des ambivalences observables, l'inclusion est considérée comme une plus-value pour tous et les enseignants interrogés sont bien acquis à sa cause.

Mots-clés : enseignant ; représentations sociales ; handicap ; inclusion scolaire ; pratiques éducatives.

Abstract

This thesis deals with social representations of disability and mainly with school inclusion of children and teenagers living with disabilities in teachers' practices. In fact, it is important to notice that this school inclusion is analysed from the social representations and the practices they bring about. Better, the analysis of school inclusion is made via the discourse and practices of teachers.

The survey is conducted in twelve schools, ten of them located in Rome and the two others in Cagliari in the region of Sardinia. All these schools host students living with handicap and they seek to do their best to observe every student's irreducible singularity. A resort to a triangulation of the techniques of data collection (questionnaire, interview guide, group focus and direct observation) has been of great importance to us in grasping the true influence of social representations about the educational practices and the behaviours, individual as well as collective in the sense of school inclusion.

This achieved empiric investigation establishes a link between the universe and the thought (social representations) in one hand, and the universe and the action (educational practices) on the other hand. The perception teachers make about handicap and school inclusion has engendered the concrete setting of pedagogic practices which take into account the specific educational needs of students living with disabilities. The welcome and way of dealing with disability at school result from a transformation both in the field of ideas and the organization of the pedagogic practice.

Above the study of school inclusion via what teachers do and say, we have also tried to understand the existing links between the actors taking part in the realization of the project of inclusion. The discursive examination and the observations on the ground unveil that the collaboration between teachers, even between the different participants on the field of inclusion still requires a lot of doing. Despite the contradictions and ambivalences noticeable, inclusion is considered as a profit to all and the teachers interviewed are completely behind it.

KEY-WORDS : *teacher; social representations; disability; school inclusion; educational practices.*

INTRODUCTION

La longue marche du monde vers la pleine participation sociale des personnes dites « handicapées » longtemps mises en marge de la société en raison de leurs caractéristiques individuelles nous conduit aujourd'hui, après les phases de séparation/ségrégation (mise en place d'institutions spécialisées) et d'intégration, au « grand mouvement » d'inclusion scolaire qui ne cesse de provoquer des conférences et des déclarations nationales et internationales pour définir les politiques et pratiques appropriées en matière d'éducation pour tous. Si on parle maintenant d'inclusion, c'est que des changements importants sont survenus au cours de l'histoire pour que les enfants et adolescents en situation de handicap puissent bénéficier – notamment dans la plupart des sociétés postindustrielles – d'une scolarité ordinaire au même titre que les autres. Ainsi, le regard de la société est en train de changer - même si ce n'est que lentement - et les personnes en situation de handicap participent de plus en plus à la vie ordinaire.

A en croire Boucher (2003), le processus de changement de nos modes de penser et d'agir s'est surtout accéléré pendant ces deux dernières décennies sous l'influence de phénomènes sociaux qui dépassent la réalité singulière des personnes en situation de handicap. Selon le même auteur, la compréhension du handicap a progressé par suite de débats théoriques sur sa définition entretenus, dans la foulée du développement d'un « mouvement social des personnes handicapées », par les principaux acteurs (militants, intellectuels et chercheurs). Toutefois, force est de rappeler que le terme de handicap recouvre une pluralité de situations qui rend assez difficile tout travail de définition tendant à faire l'unanimité. Pour notre part, nous refusons de dire ce qu'est le handicap en faisant parler les époques et les sociétés. En suivant cette voie qui n'est certes pas neuve – il existe des approches socio-historiques du handicap bien approfondies –, nous chercherons à analyser les contenus et la dynamique des représentations du handicap et les pratiques sociales qui en sont issues. En effet, un assez bref tour d'horizon des représentations passées dont certaines sont encore d'actualité nous permettra de voir, dans une époque qui se veut plus inclusive, les représentations en cours, le

mécanisme qui les génère et les pratiques « inclusives » qu'elles engendrent dans un contexte culturel comme celui de l'Italie dans lequel nous nous trouvons et qui nous sert de terrain d'investigation.

La scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap en milieu ordinaire est un phénomène apparu en Italie durant les années « 70 » avec notamment l'adoption de la fameuse loi n° 517 du 04 août 1977 qui supprime les écoles spéciales et prône l'obligation d'inclusion scolaire. Cette longue tradition en matière de pratique inclusive fonde tout l'intérêt d'une étude portant sur les contenus et la dynamique des représentations sociales en Italie. D'après Verges (2001), les représentations sociales permettent l'approche du domaine symbolique et l'analyse des significations que les acteurs donnent à leurs pratiques. Elles sont en rapport avec les univers symboliques de la société et sont inscrites dans le système cognitif de l'individu. C'est donc à travers les représentations sociales que les acteurs expriment le sens qu'ils donnent à leurs expériences dans le monde social. En d'autres termes, on n'accède aux sens que les acteurs donnent à leurs expériences qu'à travers les formes et les contenus de leurs représentations.

Cette recherche qui s'articule autour de l'étude combinée du handicap et de l'inclusion scolaire vise à rendre compte – à partir des représentations et des pratiques ou stratégies éducatives mises en œuvre par les enseignants (de classe et de soutien) pour répondre à l'hétérogénéité des besoins du public apprenant – de l'expérience italienne actuelle en fait d'inclusion scolaire des enfants en adolescents en situation de handicap. Autrement dit, nous cherchons à savoir ce que les enseignants pensent et disent du handicap et de l'inclusion scolaire et ce qu'ils font concrètement en classe pour favoriser le processus enclenché depuis plus de trois décennies. En sciences sociales, les faits se construisent avec les mots et les mots sont en retour enrichis par les faits. Cette recherche se veut donc une « photographie » de la réalité vivante. Et, traiter du sujet qui nous préoccupe avec quelque pertinence revient en quelque sorte « à dévoiler les profondeurs sociales » (Stiker, 2005 : 13). Les représentations sociales sont le reflet de la société car elles sont élaborées à partir des codes sociaux et des valeurs véhiculées au sein de celle-ci.

Du moment que l'on « inclut », trois « petites » questions qui ne manquent certainement pas de valeur heuristique mériteraient d'être posées : Pourquoi on inclut ? Comment cela se passe ? Et pourquoi cela se passe ainsi ?

L'analyse des représentations sociales nécessite une méthodologie appropriée, spécifique. En effet, pour mener à bien cette étude, nous nous appuyons sur une triangulation des méthodes réalisée à l'aide de procédés et de corpus relevant de plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales et spécialement de la sociologie et de l'anthropologie.

Par ailleurs, comme le handicap n'existe pas et ne peut pas être étudié à l'extérieur de l'univers social qui lui confère des significations, c'est-à-dire en dehors des structures où il est placé, nous tentons par conséquent de l'appréhender dans l'univers scolaire italien. Les communes de Rome (région de Lazio) et San Gavino (province de Cagliari/région de Sardagna) nous servent de cadre empirique pour la vérification de notre hypothèse de recherche. Cette délimitation du terrain de recherche, en apparence arbitraire, permet un ancrage de l'étude dans le local et donne la possibilité de saisir les représentations que les enseignants se font du handicap et de l'inclusion scolaire à travers leur expérience pédagogique et socioculturelle. En somme, le choix d'individus socialement identifiés et géographiquement localisés répond aux exigences du plan de rédaction du présent travail qui comprend une partie théorique et une autre empirique.

La présente thèse se divise en deux grandes parties :

- Dans la première partie, il s'agit essentiellement de la formulation du cadre théorique et méthodologique. Cette partie expose les principaux moments de la construction de l'objet théorique avant de faire état de la méthodologie qui structure cette étude.
- La seconde partie concerne l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête. Elle donne un aperçu sur l'incidence des représentations des enseignants sur leurs pratiques éducatives.

Ces deux parties sont organisées en chapitres qui s'élèvent au nombre de neuf (9).

Fondamentalement théorique, le *premier chapitre* est un effort de problématisation des représentations sociales du handicap et d'analyse des changements survenus tant du point de vue de la pensée que de l'action. En d'autres termes, il y est question d'examiner le rôle des univers symboliques dans la construction et le traitement du handicap et d'établir un rapport entre l'évolution des représentations liées aux personnes en situation de handicap et les transformations observées dans les pratiques sociales. Les discussions théoriques de ce chapitre ont abouti à la formulation de l'hypothèse et des objectifs de recherche.

Le *deuxième chapitre* consiste en la définition d'un référentiel théorique pour rendre intelligible la réalité sociale. Dans cette perspective d'élucidation du social, nous avons aussi

fait appel à un modèle d'analyse – le schème herméneutique – théorisé par Jean-Michel Berthelot (1990). Tout ceci témoigne d'un certain conformisme à un itinéraire théorique préétabli.

Le *troisième chapitre* porte sur la présentation du protocole ou des procédures de recherche. Il retrace le parcours méthodologique emprunté jusqu'à l'administration des différents outils de collecte et la spécification des techniques d'exploitation des informations qualitatives et quantitatives qui ont été recueillies.

Premier de la deuxième partie, le *quatrième chapitre* examine les caractéristiques sociologiques de l'échantillon. Les principales variables du questionnaire (âge, sexe, matière enseignée, formation dans le domaine du handicap et parenté avec une personne en situation de handicap) sont présentées sous forme de tableaux ayant fait l'objet d'analyse.

Le *cinquième chapitre* traite des significations conférées au handicap et à l'inclusion scolaire. Il s'intéresse également aux conceptions que les enseignants ont de l'élève en situation de handicap et de l'« élève inclus ».

Le *sixième chapitre* aborde l'inclusion scolaire à travers le dire et le faire des enseignants. En effet, il cherche, au-delà du discours, à rendre compte des pratiques éducatives des enseignants au sein de classes inclusives se caractérisant par l'hétérogénéité des élèves et des besoins. En outre, ce chapitre permet de déceler le rôle des représentations dans les modalités d'inclusion des élèves en situations de handicap.

Le *septième chapitre* procède à l'examen des enjeux de l'inclusion scolaire tant du point de vue des individus acteurs que du point de vue de la société. Il s'attache donc à souligner les avantages que les différents acteurs impliqués tirent ou peuvent tirer de l'inclusion.

Le *huitième chapitre* qui est consacré à l'analyse de la nature des relations qui se jouent entre les différents acteurs de l'inclusion comprend deux volets : le premier examine les rapports entre l'enseignant et l'élève en situation de handicap ainsi que ceux entre celui-ci et les élèves « standards » pendant que le second étudie la question centrale de la collaboration/coopération entre les « acteurs adultes » de l'inclusion.

Le *neuvième et dernier chapitre* analyse les éléments qui font obstacle à la bonne marche de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap. En d'autres termes, il rend compte de quelques problèmes réels qui, une fois admis véritablement comme tels, pourraient aider à envisager des solutions.



PREMIERE PARTIE

**CADRE THEORIQUE ET APPROCHE
METHODOLOGIQUE**

CHAPITRE I. CADRE THEORIQUE

I-1. Contextualisation socio-historique

I-1-1. Le handicap à travers les époques

Les conceptions du handicap et la manière dont les sociétés humaines ont traité ce phénomène ont beaucoup évolué au cours de l'histoire. Ainsi, il est possible, à travers une lecture socio-historique de la condition des personnes en situation de handicap, de retracer les types de traitement dont elles ont fait l'objet au fil des siècles. Certaines civilisations ont cherché à protéger le « corps infirme » (les lois de Manu en Indes¹) et d'autres à le supprimer. La figure du handicap à travers les époques est une figure en oscillation entre son maintien dans une position sociale inférieure ou périphérique, son rejet et son acceptation, son exclusion et son inclusion au sein de la société. D'un point de vue historique, les rapports du handicap avec la société demeurent marqués par ces différents modes de rapports sociaux. L'histoire du handicap est aussi l'histoire des représentations et des perceptions sociales qui déterminent les pratiques et les modes de traitement et de prise en charge. Dès lors, il devient intéressant d'explorer la question des images et des représentations du handicap qui participent de façon fondamentale à façonner les relations entre handicap et société. Ainsi, l'histoire de la perception culturelle et du traitement social auquel les personnes en situation de handicap étaient soumises en raison de caractéristiques individuelles pourraient aider à se rendre compte de la dynamique des représentations sociales du handicap et des comportements et pratiques qui en résultent. « *Le handicap n'a pas toujours été vu de la même manière* » (Stiker, 2005 : 11). En d'autres termes, il n'a pas fait l'objet de la même représentation sociale à travers l'histoire. Comment les sociétés du passé percevaient-elles les personnes en situation de handicap ? Comment les perçoit-on aujourd'hui ?

¹ Les enfants, les vieillards, les pauvres et les malades doivent être considérés comme les seigneurs de l'atmosphère.

Quels que soient les âges et les civilisations, les personnes atteintes de handicap ont fait pour le moins l'objet de regards contradictoires. Ces regards ont engendré différentes attitudes que nous nous proposons d'examiner assez brièvement à travers un découpage historique portant sur quatre grandes périodes. Chacune de ces périodes a connu une conception particulière du handicap. En nous appuyant sur les écrits qui retracent ces représentations, nous prenons comme point de départ l'antiquité gréco-romaine.

I-1-1-1. L'antiquité occidentale

« La pratique de supprimer les enfants difformes, dans l'Antiquité, s'origine à un sentiment eugénique, à une volonté de race pure, et révèle ainsi ce qui réside dans le cœur humain » (Stiker, 2005 : 7).

Dans la Grèce Antique, le handicap est perçu comme un maléfice. Le handicap est ici l'expression de la punition des Dieux qui désapprouvent une faute des hommes. Il sonne comme l'avertissement ou l'annonce d'un éventuel malheur à venir et renvoie à la colère d'une ou de plusieurs divinités. Tel est le signifiant que renferme le nouveau-né mal formé. Le handicap ainsi interprété renvoie à la malédiction. Le rejet des dieux impliquant celui des hommes, l'enfant avec handicap est renvoyé, non pas par les parents mais par la « chose publique » (l'Etat, les sages), à ses expéditeurs (les dieux) pour montrer que le message est bien compris. C'est ce que l'on appelle le rite de « l'exposition » consistant à emmener les enfants qui présentaient des anomalies hors de l'espace social, c'est-à-dire soit en forêt soit sur un cours d'eau dans un panier, où ils étaient laissés au bon vouloir des dieux. L'exposition n'est pas à vrai dire synonyme de mise à mort ; elle s'apparente plus à un sacrificiel visant à apaiser l'exaspération des Dieux. Les enfants « difformes » sont exposés car ils sont considérés comme néfastes au groupe. A y regarder de près, l'exposition joue une fonction de purification du groupe. Autrement dit, elle purge le maléfice envoyé par les Dieux en colère. Dans l'analyse qu'il fait de l'antiquité occidentale pour rendre compte du traitement réservé aux « corps infirmes », Stiker met au centre la peur des dieux. Les représentations sociales justifiant « l'exposition » étaient la peur de la colère des dieux pouvant conduire à l'extinction du groupe social fautif. La finalité de cette pratique était de conjurer le malheur de la cité. Les corps « étranges » ou « bizarres » représentaient un danger social. Dans l'imagination des grecs, les survivants de l'exposition étaient investis de pouvoir surnaturel et devenaient de ce

fait « surhumains » (le cas d'Œdipe). La pratique de « l'exposition » indique par ailleurs l'univers mental dans l'Antiquité occidentale. Œdipe constitue une diversité monstrueuse et représente la différence expulsée et rejetée. Son exemple montre notre difficile rapport à l'altérité radicale et témoigne par ailleurs qu'une conception très excluante a eu cours dans l'Antiquité. Dans cette société, il existait le mythe de la perfection du corps.

Toutefois, il faut souligner que la pratique de l'exposition concernait seulement les enfants nés difformes. « La naissance difforme » est préjudiciable. Les aveugles, les sourds et les débiles ne sont pas mis dans la même catégorie que les difformes et ils font l'objet de représentations différentes et moins excluantes.

Dans la culture hébraïque de l'Ancien Testament, le handicap reste attaché à l'impureté. En d'autres termes, il est la marque de l'impureté dont la personne ne peut se défaire. Ici, l'impureté n'est pas séparée du péché. La forme d'exclusion à laquelle sont exposés ceux qui ne sont pas « purs » car présentant des « défauts » est l'interdiction non pas de participer au culte mais de présenter des offrandes dans le temple – l'impureté rend inapte à occuper un poste au milieu de la congrégation et, partant, au culte actif – . L'exclusion vécue par les personnes atteintes dans leur intégrité physique ou psychique est donc d'ordre culturel et rituel. Dès lors, le handicap apparaît comme le stigmate de la faute et est situé du côté du mal. « *On fait porter le poids du péché, le poids du mal, à celui que le malheur accable. Nous ne sommes pas loin du phénomène du bouc émissaire. L'interdit rituel en est une forme* » (Stiker, 2005 : 28). L'interdit culturel cherche en quelque sorte à séparer ce qui relève de Dieu et ce qui tient des hommes, c'est-à-dire le sacré du profane. Cet interdit concernait toutes les catégories de ce que nous mettons sous le vocable « handicapé ».

Cependant, et aussi aberrant que cela puisse paraître, cette forme d'exclusion est une façon de faire place. « *Si l'ordre sacré fait de l'infirmes la victime émissaire (il est culturellement impur), l'ordre social permet cependant de l'accueillir dans la communauté (il n'est pas pour autant sacrificable). Péché et tare interdisent à l'homme infirmes le rôle culturel mais n'excluent pas l'exigence d'intégration sociale. La non-intégration culturelle est en fait la condition de la non-exclusion culturelle* » (Lapeyre, 2004 : 49). Autant l'interdit excluait, autant il protégeait le « corps infirmes ».

Etant donné que ce sont des individualités qui, la plupart du temps, font et défont les civilisations, l'arrivée de Jésus de Nazareth marque un tournant décisif dans la pensée des juifs. Ses rapports avec ceux sur qui pèsent les interdits (lépreux, aveugles, boiteux, prostitués, etc.) font œuvre de déconstruction de la mentalité religieuse. Il met fin à la relation entre infirmité et faute individuelle. Grand perturbateur de la religion juive, Jésus apparaît comme le briseur de l'interdit sur lequel reposait toute l'organisation du système social. Il fait savoir explicitement que les malades, les infirmes et les marginaux sont les premiers dans le « Royaume de Dieu » (Stiker, 2005). Ce qui les élève à une dignité supérieure. Et, comme le dit Stiker, l'infirmes est libéré du poids de l'interdit. La seule chose qui vaille reste la conduite que l'on a vis-à-vis d'autrui. C'est la nature des relations que l'on entretient avec l'autre qui détermine la pureté ou l'impureté de l'homme. Jésus de Nazareth révolutionne entièrement la conception du religieux. Le religieux se situe dans le rapport au prochain. Le rapport à l'infirmité, à l'anormalité, à la marginalité, à la différence ou mieux au handicap n'est plus préétabli par un quelconque ordre social mais dépend fondamentalement de l'homme lui-même. Avec le texte évangélique commence un tout autre régime, une toute autre phase pour l'infirmes, le « handicapé ». Le Nouveau Testament ouvre une voie fondamentalement différente de celle de l'Ancien Testament. Dès lors, une question mérite d'être posée : comment le christianisme qui va s'implanter en Occident va-t-elle aborder la nouvelle perspective?

I-1-1-2. Le handicap au Moyen-âge

Le handicap n'est plus la représentation d'une faute commise qu'il faut expier en rendant la personne en situation de handicap aux dieux, mais celle-ci est plutôt un être à aimer, à secourir et à assister. C'est durant cette période qu'émergent les systèmes de charité et des institutions hospitalières gérés par l'Eglise et financés par les riches. L'aide apportée aux personnes en situation de handicap est conçue comme un moyen de rédemption ou de salut. A l'époque médiévale, le handicap ne se distingue pas de la misère et celle-ci y revêt une positivité mystique. Elle est sanctifiée avec un sens absolu et la charité avait une valeur spirituelle. Le Moyen-âge est l'ère des idéologies religieuses.

Durant cette période historique, les personnes en situation de handicap ne représentent pas en effet une catégorie tout à fait distincte et se retrouvent avec les pauvres, les gueux, les truands

et autres marginaux à la « cours des Miracles ». « *Ils représentaient, entre autres, tout ce qui n'est pas le monde connu, tout ce qui n'est pas la société vivable. C'est l'envers du mondain et surtout du social ; envers terrifiant, démoniaque* » (Stiker, 2005 : 67). Le haut Moyen-âge voit ainsi l'édification des premiers « Maisons de charité » et « Hôtels – Dieu » destinés à accueillir cette composante sociale. Sept siècles après Saint-Augustin², Saint Thomas d'Aquin (1225-1274) affirme que la déficience n'est pas un péché. Le 13^{ème} siècle fut ainsi une période de « philanthropie charitable ». Cependant, dès le 14^{ème} siècle, la peur prend le dessus sur cette attitude charitable et conduit à la mise en quarantaine et à l'internement de cette population soupçonnée d'être responsable des épidémies qui ravagent l'Europe. C'est un contexte de « diabolisation » des « corps infirmes ». Ce faisant, on passe de la compassion à la méfiance à l'égard de ceux qui souffrent. Au 15^{ème} siècle, la cité maintient le marginal à une distance sacrée mais ne le supprime pas (Foucault, 1961). La société est compartimentée et le handicap enfermé. Il devient le symbole de l'exclusion sociale et de la marginalité à la fin du Moyen-âge. Nonobstant, on reste dans un double rapport d'attirance – répulsion envers les personnes avec handicap, car à la fois considérées comme indispensables à la réalisation des œuvres de charité et nuisibles à la société.

En définitive, il est possible de dire qu'un changement du rapport au handicap s'est partiellement construit grâce à la pratique de la charité. Pour le dire autrement, la rupture qui s'opère au niveau de la pensée peine à se traduire pleinement au plan social.

I-1-1-3. De la renaissance au 18^{ème} siècle

Cette nouvelle ère qui incarne une nouvelle vision du monde dans un contexte de « déclin des églises » est portée par des idéologies médicales. Le handicap n'est plus considéré comme une malédiction ou une punition divine et certains médecins pensent que la difformité provient du mauvais développement du germe ; d'où le développement de la théorie des germes, de l'hérédité de l'infirmité et de la contagion des maladies. On entre dans la phase de recherche des causalités naturelles plus directes en essayant de rendre compte de ce que l'on

² Saint-Augustin (354-430) avait exprimé deux idées dont la première consiste à dire que s'il y a des enfants touchés par le handicap, c'est que le handicap est une représentation de la chute de l'homme. Cette façon de penser renvoie en quelque sorte au sentiment de la culpabilité fondamentale « Qu'ai-je fait ... ? Etc. ». La deuxième idée différencie les personnes des non personnes en se servant du critère de la raison. Il faut bien rester attentif car définir l'humain par la raison revient à refuser l'humanité à certains. Par conséquent, il serait préférable de définir l'humain par la filiation comme le suggère Charles Gardou.

observe en cherchant des explications. Dans cette perspective, on assiste à l'apparition de la rationalisation du handicap et de la marginalité. Le pouvoir médical prend les rênes de ce que Stiker (2005) appelle « *l'humanisation du sort des déviants* ». Le début du 17^{ème} siècle consacre l'avènement d'une nouvelle forme de charité décrite comme la période du « grand enfermement » par Michel Foucault (1972). C'est un autre contexte culturel qui entraîne de nouvelles pratiques. A cette période, on assiste à l'apparition des hôpitaux généraux. Et comme la société ne devait pas être entachée, le grand enfermement la préserve de la « souillure » que représentent les pauvres et les vulnérables.

L'internement renferme un caractère équivoque et ambigu en ce sens qu'il est justifié à titre de bienfait et à titre de châtement. Il est à la fois récompense et punition. Récompense pour ceux du côté du bien qui est celui de la pauvreté soumise et conforme à l'ordre établi et punition pour ceux du côté du mal, c'est-à-dire de la pauvreté insoumise qui cherche à échapper à cet ordre. Le premier groupe accepte l'internement et y trouve son repos et le second le refuse et est par conséquent puni. « *L'opposition des bons et des mauvais pauvres est essentiel à la structure et à la signification de l'internement* » (Foucault, 1972 : 73). D'après Foucault, on n'a pas attendu le 17^{ème} siècle pour « enfermer » les fous, mais c'est précisément à cette époque qu'on commence à les « interner » en les mêlant à toute une population avec laquelle on leur reconnaît une certaine ressemblance. « *L'internement est une création institutionnelle propre au 17^{ème} siècle. Il a pris d'emblée une ampleur qui ne lui laisse aucune commune dimension avec l'emprisonnement tel qu'on pouvait le pratiquer au Moyen Age* » (Foucault, 1972 : 90). Ce nouveau type d'enfermement offre surtout un encadrement moral et médical. Sa pratique désigne une nouvelle réaction à la misère et/ou à la folie et traduit aussi un autre rapport de l'homme à ce qu'il peut y avoir d' « inhumain » dans son existence. Foucault tente de lire l'histoire de la folie en partant de la folie elle-même, c'est-à-dire de son regard. Il s'intéresse au changement du rapport entre folie et raison et cherche à expliquer la naissance de l'institution totale du point de vue de la folie. L'internement cache la déraison et indique en même temps la folie du doigt. A propos des fous, Platon disait qu'ils ne doivent pas se faire voir dans la cité ; ils doivent être gardés et cachés au public. Foucault analyse le regard punitif dans *Surveiller et Punir* (1975) et le regard psychiatrique dans *Histoire de la folie à l'âge classique*. Son approche considère la genèse et la constitution de la psychiatrie tant comme une institution que comme un savoir.

En effet, parmi les nombreuses raisons pouvant être invoquées pour expliquer l'orientation à l'internement dans des institutions spécialisées mises en place par le social, on peut

mentionner la peur, l'inquiétude, le rejet de la différence mais aussi la volonté d'adapter l'environnement aux particularités des sujets pour mieux les assister.

Le 18^{ème} siècle sera le siècle d'un intérêt pour la monstruosité, la bizarrerie. Le monstre devient un objet de curiosité et, selon Swain (1983), il n'effraie ni perturbe : il intéresse, attire et distrait. Pour Denis Diderot (1713-1784), les « monstres » ou « handicapés » offrent, à travers leur étrangeté, la preuve que l'ordre naturel universel n'est pas parfait et que la frontière entre difformité et normalité est négligeable. L'existence des aveugles et sourds-muets témoigne de la pluralité et de l'hétérogénéité des êtres. Le handicap comme expression de la diversité n'est pas une pathologie mais plutôt une composante du biologique. Il représente un défi à la rationalité normative et pose la problématique de la pluralité des formes de vie et celle du mystère de l'existence. Dans *Le Normal et le pathologique*, Canguilhem fait voir le processus de construction du handicap à travers le passage de l'« anomalie » à l'« anormalité », de la diversité à la pathologie et du déficit au handicap.

En réalité, on cherche au cours du 18^{ème} siècle à « normaliser » le handicap moyennant la promotion d'une éducation spéciale des sujets en situation de handicap. Le débat sur l'éducabilité ou non de certains de ces sujets est en effet posé. Ce que Julia Kristeva (2003) qualifie de « première phase de l'histoire moderne du handicap » a été ouverte par l'étude de l'origine de la connaissance et de l'intelligence chez les philosophes du siècle des Lumières. Diderot, un des plus ardents propagateurs des idées philosophiques du 18^{ème} siècle et auteur de *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* en 1749³, s'évertue à montrer l'égalité des esprits à condition qu'on leur consacre suffisamment d'instruction et d'éducation. Il démontra dans cette œuvre les capacités des aveugles en citant l'exemple de Nicolas Saunderson (1682-1739). Ce dernier, privé de la vue et de l'organe, fut un professeur de mathématiques à l'université de Cambridge. Il professa les mathématiques avec un succès étonnant, donna des leçons d'optique, prononça des discours sur la nature de la lumière et des couleurs, expliqua la théorie de la vision et inventa en premier une méthode permettant aux aveugles d'apprendre les mathématiques. A partir de ce moment, la possibilité des personnes vulnérables à accéder à la pleine humanité commence à être reconnue. Les deux Lettres de

³ Cette lettre lui vaudra l'incarcération à Vincennes pour avoir écrit que pour l'aveugle, l'âme pourrait bien se situer au bout des doigts. « *Si jamais un philosophe aveugle et sourd de naissance fait un homme à l'imitation de celui de Descartes, j'ose vous assurer, madame, qu'il placera l'âme au bout des doigts ; car c'est de là que lui viennent ses principales sensations, et toutes ses connaissances. Et qui l'avertirait que sa tête est le siège de ses pensées ?* »(Diderot, 1749 : 158).

Diderot à la moitié du 18^{ème} siècle (*Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* en 1749 et *Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent* en 1751) inaugurent une période au cours de laquelle ces « exclus de la vue, de la parole et de l'ouïe » sont perçus comme des personnes ayant un simple déficit ou une diversité à comprendre de l'intérieur et entreprendre subséquemment leur éducation. L'œuvre de l'abbé Charles Michel de l'Épée (1745-1789) en direction des sourds-muets, celle de Valentin Haüy (1745-1822) à destination des aveugles, celle de Philippe Pinel (1745-1826) vers les malades mentaux et le travail de Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838) pour les « arriérés » ont participé à ouvrir la voie à l'éducation des personnes « déficientes » et au développement de techniques éducatives particulières. Le 18^{ème} siècle offrait un climat culturel favorable au développement d'une expérience aussi originale que celle de « l'enfant sauvage » et de son éducateur Itard retenue pour toujours comme fondamentale dans l'histoire de l'éducation des personnes dites « handicapées ». Les institutions spécialisées qui virent le jour au cours de ce siècle avaient pour but principal l'intégration intellectuelle et culturelle des personnes avec handicap (sourds-muets et aveugles) afin de les extirper des préjugés sur leurs incapacités mentales et briser en même temps une opinion archaïque largement répandue et selon laquelle les « infirmes » sont des sous-humains, voire des créatures intermédiaires entre l'humain et l'animal. Ici, il y a l'idée d'éduquer, mais pour bien éduquer, il faut séparer.

Le siècle des lumières amorce un changement de mentalité et de perception et se met en place l'idée d'une possible éducation (concept d'éducabilité) de ceux qu'on rangeait dans une catégorie infrahumaine. Il n'est pas encore question de participation sociale mais plutôt de sortir les personnes avec handicap de leur état d'inculture en inventant des techniques et des pédagogies appropriées (exemple du Braille pour la communication écrite et du langage gestuel pour la communication orale). La solution au problème de la place sociale de la personne en situation de handicap tout au long de ces siècles se trouva dans l'enfermement et « *une relative intégration civique sous la mise à l'écart sociale* » (Stiker, 2005 : 120).

I-1-1-4. Du 19^{ème} siècle à nos jours

Au 19^{ème} siècle, le handicap se détache progressivement de la monstruosité et de la maladie. L'idée de redressement et d'appareillage se met en place durant cette grande période orthopédique où la réparation ou réduction du handicap se fait à la jonction du médical et du pédagogique : éduquer et corriger. Ainsi s'ouvre la voie à l'émergence de la notion de rééducation. Ce siècle sera marqué par le projet d'assistance aux personnes en situation de handicap. En d'autres termes, le 19^{ème} siècle signifie pour la culture européenne le siècle de l'assistance. Dans ce contexte, l'assistance à domicile commence à être identifiée comme un instrument approprié pour maintenir les surnommés « différents » dans le milieu familial. L'hospitalisation n'est pas aussi exclue surtout en ce qui concerne les vieillards et les malades. Jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle, la tendance demeure au confinement des personnes frappées d'une « *inquiétante étrangeté* » (Freud, 1985) dans l'assistance et la mendicité.

Une nouvelle image, une autre manière culturelle et sociale de considérer le handicap émerge à la suite du phénomène des accidents du travail à la fin du 19^{ème} siècle (contexte d'industrialisation) et de la première guerre mondiale où de nombreux hommes reviennent « mutilés ». « *C'est ici que l'on peut voir, précisément, la césure entre deux époques : le mutilé va se substituer à l'infirme ; l'image de l'infirmité va devenir celle d'une insuffisance à compenser, d'une défaillance à faire disparaître* » (Stiker, 2005 : 134). Le développement de la technique et la marche en avant de la démocratie transforment progressivement l'infirmité en objet de responsabilité collective et la société se voit ainsi dans l'obligation de prendre en compte les personnes qui sont dans une situation de handicap liée à l'activité industrielle et/ou à la défense de la patrie et de les réintégrer. « *La responsabilité sociale est d'améliorer les possibilités fonctionnelles et de procurer un meilleur confort* » (Ravaud, 1999 : 69). « *Telle est la deuxième phase dans l'histoire du handicap : il est reconnu que la personne en situation de handicap requiert la solidarité de la communauté nationale et l'implication de l'Etat. L'infirme réintègre la société et accède au statut de sujet de droit, sur les plans aussi bien politique que social* » (Kristeva, 2003 : 17). C'est à cette époque que date la prothèse, symbole de l'idée de réparer, de remplacer ce qui manque ou de combler les insuffisances. Les personnes en situation de handicap sont réduites ici à des « machines en panne » qu'il conviendrait de « réparer ». Par ailleurs, le développement des prothèses semble prouver que la société admet le handicap. La logique de l'assimilation se met en place avec comme but

d'effacer la différence en faisant ressembler les personnes avec handicap aux dits « normaux ». Elle est liée à un processus de normalisation en termes d'alignement sur la norme sociale admise dans une société qui se veut normative. Si la personne en situation de handicap n'est plus nécessairement enfermée dans des institutions pour le cacher à ceux que nous qualifions de « normaux », elle se doit désormais d'être « normale » pour se faire une place dans la société. Ce faisant, elle reste enfermée dans un rôle. Néanmoins, sur le plan des représentations et des définitions concernant les personnes dites « handicapées », une certaine transformation commence à s'observer.

L'utilisation de la notion de handicap pour désigner les personnes atteintes de déficiences émerge dans les pays occidentaux à la fin du 19^{ème} siècle et se construit tout au long du 20^{ème} siècle comme une manière de se représenter et de traiter les personnes avec handicap. Elle est liée au processus de mise en place de l'Etat Providence et de définition des droits sociaux (Ewald, 1986). Selon Stiker :

« A partir des années de l'après-guerre, une indistinction conceptuelle se produit, qui trouvera son aboutissement avec le mot handicap et une unique volonté se lève : tout diminué devient, comme le mutilé, celui à qui manque une place, et pas seulement un organe ou une faculté, à qui il faut faire une place. Pas une place dans la sociabilité, dans la socialité, mais simplement dans la société, dans le social » (2005 : 137).

En effet, à partir du siècle dernier, le vocabulaire négatif avec le préfixe « in » tel que « infirme », « invalide », « incurable », « incapable », etc. cède la place au terme générique de « handicapé ». Les « anormalités » exprimées souvent par le vocabulaire privatif ou péjoratif sont des appellations qui stigmatisent la personne qui est dans une autre condition. Pour Stiker, tous les mots qui appartiennent au champ sémantique du handicap et qui ont un sens négatif évoquent une peur. *« Au moment où va s'effacer cette manière dysphorique de nommer commence à paraître le discours de retour. On enlève la carence (les mots avec le préfixe « in » vont être gommés) et l'on ramène à l'état antérieur et normal. C'est là le geste qui brise le consensus jusque-là établi, qui met fin au discours précédent, qui génère la nouvelle spécificité » (Stiker, 2005 : 132).*

Le terme « handicap » renferme étymologiquement l'idée d'une certaine compétitivité. Et, dans cette perspective, handicap correspond à donner à tous les concurrents les mêmes chances de gagner et de perdre en imposant des difficultés supplémentaires aux meilleurs ou

aux plus forts. A cet égard, l'histoire du mot « handicap » est révélatrice. Son origine est attribuée à l'expression « hand in cap » (main dans le chapeau) qui concernait un jeu de hasard pratiqué au XIV^e siècle en Irlande. Quelques siècles après, appliqué au monde hippique, le vocable « handicap » signifiait un supplément de poids que les meilleurs chevaux se voyaient contraints de porter afin d'égaliser leurs chances avec les chevaux les moins bons lors de « courses à handicap ». Il y avait donc une conception additive du handicap. Ce terme substitue dans la langue française courante les mots d'infirme, d'invalidé ou d'inadapté. A en croire Canevaro (2005), la catégorisation a une importance structurelle et constructive mais elle ne peut pas constituer un point d'arrivée ; elle est seulement un passage utile.

Nous sommes arrivés aujourd'hui à une ère où l'étiquette de « handicapé » regroupe l'ensemble des personnes atteintes d'une déficience, quelles que soient sa nature et son origine. On les colle cette étiquette pour leur accorder une assistance placée sous le signe de la réadaptation afin de les réintégrer en leur redonnant leur place dans la société. Cette période dite de grande labellisation voit le développement d'institutions destinées à l'intégration des personnes avec un handicap mental, sensoriel et physique. Les pratiques de réadaptation et de rééducation par toutes sortes d'actions médicales, thérapeutiques, sociales, pédagogiques, etc. semblent confirmer la volonté à cette époque de considérer d'une toute autre manière le handicap et son traitement. L'idée que tout handicap peut être soulagé à plus ou moins grande échelle afin que l'individu ait une vie « normale » se diffuse peu à peu. La réadaptation apparaît comme le moyen de réinsertion avec comme objectif l'intégration. Stiker (2005) situe l'apparition de la notion de « réadaptation des handicapés » (notion qui se trouve à la base du modèle individuel) au lendemain de la première guerre mondiale. « *Une manière, culturelle et sociale, d'aborder l'infirmité apparaît à l'époque de la première guerre mondiale. En fait, (...), la question des accidentés du travail avait déjà permis de poser cette nouvelle façon. Mais, c'est la guerre de 1914-1918 qui a vraiment imposé cette nouvelle représentation de l'infirmité* » (Stiker, 2005 : 131). Stiker identifie à travers les notions de « réintégration » et de « réadaptation » un profond changement dans la gestion de la différence par la société.

Ainsi, comme pour contester l'effacement du handicap par « *le faux-semblant* » (Goffman, 1975), des initiatives d'inclusion de la différence commencent à voir le jour et, progressivement, le sort réservé aux personnes en situation de handicap évolue dans la perspective d'un moins grand enfermement.

« En effet, les époques ou les sociétés autres et antérieures n'ont jamais omis de situer l'infirme et son infirmité, mais peu, pour ne pas dire aucune, n'avaient encore eu l'ambition, la prétention, l'intention de les replacer dans les rouages – productifs, consommatoires, laborieux et ludiques – de la cité quotidienne. Peu ou prou, l'infirme faisait exception et indiquait l'exceptionnel, l'altérité ; maintenant il devient ordinaire, il faut qu'il retourne à la vie ordinaire, au travail ordinaire » (Stiker, 2005 : 137).

Pour soutenir le mouvement de l'inclusion et favoriser l'expression de la diversité, il s'est avéré important que des organismes nationaux et internationaux agissent pour modifier la façon de percevoir la différence et concevoir un nouveau système devant permettre aux personnes en situation de handicap de s'intégrer dans le tissu social.

I-1-2. L'apport de la pédagogie spéciale dans l'évolution des représentations du handicap

*« Tous les animaux sont achevés et terminés, l'homme seul est seulement indiqué et esquissé. Chaque animal est ce qu'il est, l'homme seul, originairement n'est rien. Ce qu'il doit être, il lui faut le devenir. La nature a achevé toutes ses œuvres, pour l'homme uniquement elle ne mit pas la main et c'est précisément ainsi qu'elle le confia à lui-même. La capacité d'être formé, comme telle, est le caractère propre de l'humanité »
(Fichte, 1984 : 95)*

Cette partie vise à retracer de façon très concise quelques-uns des aspects de l'histoire du début de la pédagogie spéciale ayant contribué à notre avis à faire évoluer les représentations sociales du handicap en déconstruisant ce qui nous a toujours empêché de voir la véritable nature d'une personne dite « handicapée ». L'histoire de l'éducation des personnes avec handicap est un moment important dans « *la difficile storia degli Handicappati* » (Canevaro et Goussot, 2005) pour autant qu'elle traduit l'évolution de la perception sociale. En revisitant notamment le travail pédagogique du docteur Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838) avec Victor, l'enfant « sauvage » de l'Aveyron découvert à la fin du 18^{ème} siècle, nous cherchons à comprendre le type d'éducation qui est à l'origine du changement survenu, à bien des égards, dans les discours, les regards et les attitudes à l'égard des personnes « différentes » de par leurs caractéristiques spécifiques. La rencontre d'Itard avec Victor à l'internat parisien de la

rue Saint-Jacques (institution de sourds-muets) dirigé par l'abbé Sicard et institué en 1760 par l'abbé de l'Épée marque à vrai dire le commencement de la pédagogie spéciale. Le début de la pédagogie spéciale inaugure une ère de rupture avec la pensée dominante qui a pendant longtemps assimilé les personnes avec handicap aux marginaux, aux déviants et aux « idiots ». Au-delà de quelques exceptions, ces personnes ont été perçues comme des êtres « à part » incapables de recevoir une éducation et, par conséquent, exclus de toute action éducative. Ainsi, on peut dire sans grand risque de se tromper que leur éducation se réfère communément à l'histoire fondatrice de « *l'enfant sauvage* » trouvé dans les forêts du sud-ouest de la France et dont l'éducation a été confiée à Itard au début du 19^{ème} siècle. Cette histoire riche d'enseignements philosophiques et surtout pédagogiques renvoie au processus de désinstitutionnalisation du handicap.

Contrairement à Philippe Pinel (1745-1826) qui parle d'imbécilité congénitale, de cas typique d' « idiotie » (l'idiot est inéducable) ou d'arriéré mental incapable de progrès, Itard part de l'hypothèse selon laquelle Victor n'est pas un malade mental ou un idiot mais plutôt un enfant affecté d'un retard sérieux aux niveaux affectif et cognitif en raison des conditions dans lesquelles il a vécu. Ce qui le portera à une pratique éducative innovatrice afin d'améliorer les conditions de Victor. A une époque où prédominait la pédagogie traditionnelle et autoritaire des Jésuites, l'éducation on ne peut plus difficile d'un enfant aussi spécial que dérangent forçait son éducateur à l'innovation dans le respect de l'individualité de l'élève. Sa pratique éducative se fonde sur une pédagogie interactive sous-tendue par une imagination infatigable. Itard eut le génie de l'invention et du bricolage pédagogique. En effet, il était question pour lui d'éduquer un esprit et de faire de telle sorte qu'il accède à une vie affective et intellectuelle satisfaisante. Autrement dit, Itard cherchait à sortir le « *sauvage* » de l'état dans lequel il fut trouvé et démontrer par la même occasion que l'homme est essentiellement un être « construit ». La pédagogie de Itard est en quelque sorte l'expression d'une philosophie, d'une anthropologie selon laquelle c'est par la culture et l'éducation que l'homme devient véritablement homme. « *L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce qu'elle le fait. Il est à remarquer qu'il ne peut recevoir cette éducation que d'autres hommes, qui l'aient également reçue* » (Kant, 1981 : 37). Le caractère transmissif de l'éducation est également bien décrit par Emile Durkheim.

« *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre*

d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 2005 : 12).

Pour Durkheim, l'éducation est une socialisation de la jeune génération. Elle est une acquisition qui permet à l'individu de s'incorporer dans la communauté des hommes. L'éducation apparaît en quelque sorte comme « un rite d'initiation ou de passage ».

La lecture des deux textes de Itard (Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron en 1801 et Rapport sur les nouveaux développements de Victor de l'Aveyron en 1806) sur l'état de l'éducation de son élève bien particulier fait ressortir les présupposés suivants : - la nécessité d'une éducation globale, d'une éducation de tous les aspects de la personne de Victor – la croyance fondamentale en une perfectibilité des êtres, de tous les êtres et le rejet du pessimisme médical (on assiste ici au début de la formulation du concept d'éducabilité) – et – l'importance de développer une relation affective intense et stable avec l'élève. Le mémoire de 1801 relate la tentative du docteur Itard d'éduquer Victor qui est finie par devenir une œuvre pédagogique emblématique.

Dans le cadre de son intervention pédagogique auprès de Victor, Itard s'était fixé un certain nombre d'objectifs à atteindre :

- Attacher Victor à la vie sociale ;
- Réveiller sa sensibilité nerveuse par les stimulants les plus énergétiques et quelquefois par les vives affections de l'âme;
- Etendre la sphère de ses idées en lui donnant des besoins nouveaux et en multipliant ses rapports avec les autres ;
- Conduire Victor à l'usage de la parole en déterminant l'exercice de l'imitation par la loi impérieuse de la nécessité ;
- Exercer sur les objets de ses besoins physiques les plus simples opérations de l'esprit et déterminer ensuite l'application sur des objets d'instruction (Itard, 1801).

Ces objectifs constituent les cinq vues principales de l'éducation de Victor. Une considération attentive de ces objectifs pédagogiques exigeants auxquels Itard s'attachait peut permettre de comprendre les raisons de son échec relatif et le sens des critiques qu'on lui a souvent adressées. Son plus grand échec survient quand il s'agit de faire parler Victor et de le faire raisonner. Toutefois, dans la conception pédagogique de Itard, l'échec de l'apprentissage est interprété moins comme le résultat des capacités d'apprentissage limitées de l'enfant que

comme le reflet des maladroitures pédagogiques du maître. Au-delà des échecs et difficultés inhérents à l'entreprise éducative, les progrès accomplis par Victor ont montré que son déficit n'était pas irréversible et qu'il était le résultat d'une insuffisance de stimulations du milieu qui l'a vu grandir.

D'un point de vue pratique, la socialisation ou la multiplication des rapports de Victor avec les autres fut une des stratégies de Itard qui juge que le défaut de socialisation crée le handicap. Victor créa avec Guérin (la gouvernante qui l'accompagnait au jardin de Luxembourg) et Itard une situation productrice d'un nouveau savoir-faire éducatif mais aussi et surtout d'une nouvelle perception du handicap mental voire du handicap tout court. Le matériel sur lequel s'est appuyé Itard a été repris et perfectionné par Edouard Séguin (1812-1880). Ce dernier fabrique une grande variété de jeux éducatifs et fonde l'éducation des enfants « idiots » sur le concret, le vivant et le ludique. Il suggère de procéder du connu à l'inconnu, du simple au complexe, du concret à l'abstrait. Il élabore ainsi une méthode de travail éducatif qui aura un impact considérable dans la modification de la perception du handicap mental. Son matériel pédagogique est repris en France par Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909) et en Italie par Maria Montessori (1870-1952). L'éducation de l'enfance inadaptée, déficiente irriguera toute la réflexion éducative moderne.

En effet, les expériences de Itard et Séguin ont produit de nouveaux savoirs et une autre image de l'altérité. Elles ont également permis de découvrir l'essence humaine des soi-disant « *exclus de l'intelligence* » situés jusque-là dans un en-deçà des frontières de l'humanité. Les pratiques pédagogiques des précurseurs de la pédagogie spéciale ont introduit une rupture dans la façon de construire le rapport à la diversité. L'évolution des pratiques éducatives est une partie intégrante du changement des mentalités.

Remarques : Il est donc admis qu'il faut à l'homme une éducation et celui qui a mission de l'éduquer est également un homme. La reconnaissance de l'imperfection originelle de l'individu rend compte de la nécessité d'une intervention éducative. Il faut par ailleurs reconnaître l'impératif d'une certaine éthique de la part de l'éducateur qui peut se définir comme une éthique de la responsabilité ou éthique de la sollicitude envers l'enfant. L'éducation de l'homme comme « *seule créature qui soit susceptible d'éducation* » (Kant, 1981 : 35) devient problématique dès lors qu'elle suppose un choix judicieux des moyens, des méthodes et des stratégies appropriés pour faire éclore en lui l'humanité. En tout état de

cause, aucune pédagogie ne saurait atteindre ses objectifs sans un choix rationnel des différentes méthodes à élaborer et qui tiennent compte des capacités spécifiques de l'individu, des visées sociales, des possibilités financières, etc. Une sous-estimation de l'importance de ces quelques dimensions pourrait conduire à des résultats fâcheux tel que l'*échec de la pédagogie* dont parlent les critiques de la pédagogie moderne dans l'enseignement scolaire. Olivier Reboul (2010) en traite selon trois niveaux d'explication :

- 1 La pédagogie comme science appliquée risque d'être victime de ses propres réussites dès que les techniques deviennent de la routine et que l'enseignement tourne au dogmatisme. Ce qui veut également dire que les facteurs psychologiques tiennent moins de place.
- 2 La pédagogie oublie parfois sa fonction de service et devient servitude. A défaut d'être dialectique, la relation Maître/Élève devient celle du Dominateur/Dominé. Cette pédagogie qualifiable de verticale réduit l'éduqué à un être passif et soumis, passivité qui détruit ou étouffe en lui sa « merveilleuse » créativité. Toute pédagogie se contentant de « transmettre » fait du savoir une chose inerte, et de l'apprenant un récepteur léthargique, un « conteneur ».
- 3 La pédagogie est un moyen et son danger est de se prendre pour une fin. C'est juste un instrument qui doit aider au développement de la réflexion critique. « *La pédagogie est cet art raisonné qui donne à ceux qu'on éduque les moyens et l'envie d'apprendre ce qu'ils ne savent pas* » (Reboul, 2010 : 53)

Somme toute, cette « philosophie de la pédagogie » permet non pas de rendre celle-ci plus efficace mais de nous questionner sur ce en quoi elle consiste.

I-1-3. L'évolution conceptuelle internationale du handicap

Au milieu des années « 70 », le contexte international laisse entrevoir une préoccupation croissante pour les questions de handicap et s'amorce un tournant dans la façon de le concevoir.

I-1-3-1. Le rôle des associations de personnes en situation de handicap

La mobilisation autour des questions relatives au handicap a connu un important essor pendant les années « 70 ». Le monde du handicap évolue durant cette période caractérisée par l'apparition de plusieurs mouvements de personnes en situation de handicap revendiquant le droit de participer à la vie sociale et de contrôler leur vie. Au sein de ces mouvements, les personnes en situation de handicap contestent les pratiques et les politiques existantes qui les excluent au lieu de les inclure. Elles critiquent la conception médicale et individuelle du handicap réduisant celui-ci aux seules incapacités de l'individu tout en dénonçant les conditions économiques, sociales et culturelles productrices de situations handicapantes. Ainsi, les personnes en situation de handicap s'opposent à la vision négative du handicap faisant de celui-ci le résultat d'une déficience individuelle ou d'une tragédie personnelle. Deux grandes organisations (*Independent Living Movement* et *Disabled People's International*) ont surtout permis de mettre en évidence la dimension extrinsèque du handicap ouvrant la voie à l'avènement du modèle social du handicap porté par les activistes du « *Disability Movement* » et théorisé et développé par la suite dans le cadre des *Disability Studies* qui demandaient l'accès à tous les droits civiques, à tous les biens et espaces sociaux de même que les autres (*access for all + universal design*). Ravaud (2001) souligne que la théorisation de la philosophie sous-tendant l'*Independent Living Movement* ou paradigme de la vie autonome est l'ancêtre du modèle social.

I-1-3-1-1. *Independent Living Movement*

La philosophie du Mouvement pour une vie autonome s'oppose aux idées véhiculées par le modèle individuel dominant. Ses promoteurs précisent que la vision médicalisée du handicap, décrivant les personnes comme « malades » et « déviantes » et comme une charge à leur famille et à la société participe au développement d'attitudes négatives à leur égard et les prive de leurs droits fondamentaux. Ce mouvement, créé par des personnes ayant elles-mêmes un handicap, considère avant tout les personnes avec handicap (*people with disabilities*) comme des citoyens à part entière. De ce fait, elles ont droit à la participation sociale, à l'auto-détermination et au contrôle de leur vie. Pour les tenants de ce mouvement, les personnes avec handicap sont non seulement à même de s'organiser au niveau politique et

défendre leurs droits individuels et collectifs (*advocacy*) mais aussi de gérer elles-mêmes leur quotidien tout en recevant de la part du gouvernement les aides financières nécessaires à cet effet (*empowerment*). « *Par empowerment, on veut signifier la prise en main par le sujet lui-même de tout ce qui le concerne, parce qu'on lui en reconnaît, et qu'il en reconnaît, la puissance, le pouvoir de le faire. C'est à la fois l'autonomie et l'auto-dynamisme. C'est un sens plus fort et assez différent de celui contenu dans les mots participation et implication* » (Stiker, 2009 : 194).

I-1-3-1-2. Disabled People's International

Cette organisation fondée en 1981 au Canada s'inscrit dans la même perspective que l'*Independent Living Movement*. Elle reprend les lignes directrices de ce mouvement et se propose de soutenir les revendications des personnes en situation de handicap. *Disabled People's International* – cette association a eu, dès les années 1980, des représentants très influents sur les textes et recommandations onusiens qui luttèrent contre toute forme de discrimination, y compris celle qui était désignée comme positive, et par conséquent contre des lois et des institutions spécifiques (Stiker, 2009) – développe une analyse critique « à propos des conditions socio-économiques et culturelles qui contribuent à produire les situations handicapantes et qui empêchent les personnes concernées de participer au plan civil et social » et « à l'égard des approches qui imputent la situation de handicap aux seules composantes déficitaires de la personne » (Chauvière, 2003 : 107). Dès sa parution, ce mouvement réagit à la CIH qui incarne un modèle médical et individuel situant l'origine du handicap exclusivement du côté de la personne et rejette les définitions de l'OMS. C'est dans ce contexte qu'éclate à la fin des années « 80 » une controverse internationale autour de la CIH. Les acteurs des différents mouvements associatifs et certains chercheurs prennent position contre la CIH et demandent sa révision. L'objectif principal visé par le *DPI* est le changement de la société, la modification de l'organisation socio-économique et des facteurs environnementaux.

Ces deux mouvements ont été sans conteste d'un apport déterminant dans la mise en place du modèle social et dans le processus d'évolution des pratiques et des représentations sociales du handicap. En d'autres termes, leur pression a joué un rôle essentiel dans le renouvellement du regard, de la pensée et des pratiques concernant le handicap. Ces mouvements et les idées qui

les sous-tendent ont transformé le paysage du handicap dans la mesure où la personne « handicapée » sortait enfin de sa passivité et de son besoin de protection au profit de l'affirmation de soi, du refus d'être assisté, et par voie de conséquence prenait stature et force. Les revendications des personnes avec handicap durant les années « 70-80 » en vue d'une meilleure reconnaissance de leurs droits et de leur dignité humaine ont non seulement permis de recentrer les débats internationaux et nationaux sur la nécessité de repenser la notion de handicap et les pratiques et politiques auxquelles elle est liée mais également de favoriser la mise en place d'un cadre législatif et juridique beaucoup plus riche.

I-1-3-2. L'évolution des normes internationales

Au cours de l'histoire des sociétés, des dates marquantes ou significatives sont associées aux grands événements qui jalonnent l'évolution des rapports sociaux. Guy Rocher (1968) évoque les transformations que la société produit sur elle-même et qui modifient sa nature, son orientation, sa destinée avec des effets sur ses membres et son milieu. Ces constats nous conduisent à nous intéresser à cette dimension du changement perceptible à travers la contribution des législateurs qui ont façonné ce qui constitue aujourd'hui le corpus de textes des droits sociaux. Parmi ces textes de références, il y en a ceux qui sont porteurs d'une volonté significative de changement imposant de ce fait une autre façon de voir les faits et d'agir. Loin de prétendre établir une liste exhaustive des textes internationaux, nous relevons en partie ceux qui revêtent un caractère intéressant en ce qui concerne la thématique du handicap.

Les droits humains existent et, mieux encore, ils progressent surtout au regard des documents internationaux disponibles à partir des années « 70 » et marquant un changement politique. Les Nations Unies sont intervenues depuis 1971 en adoptant la « Déclaration des droits du déficient mental » proclamée par son Assemblée générale du 20 décembre de la même année. S'inscrivant dans une perspective basée sur le modèle des droits de l'homme, l'ONU adopte lors de son assemblée générale du 9 décembre 1975 la « Déclaration sur les droits des personnes handicapées » proclamant l'égalité des droits civiques et politiques pour les personnes en situation de handicap. Ce texte précise le droit des personnes avec handicap à acquérir une plus grande autonomie. En outre, que ce soit la « Déclaration sur les droits des personnes aveugles et malentendantes » (1979), l'année internationale des personnes

handicapées (1981), la décennie des personnes handicapées (1983-1992) adoptée le 3 décembre 1982 par l'assemblée générale de l'ONU, les « Règles pour l'égalisation des chances des handicapées » (20 décembre 1993) etc., on perçoit la volonté des instances onusiennes d'élaborer des politiques en direction des personnes en situation de handicap visant à réduire voire à effacer l'état de marginalisation dans lequel elles se trouvent et à les faire participer au mieux à la vie de la communauté. Pour ce faire, leur inclusion en milieu scolaire ordinaire se pose comme un des leviers sur lesquels il semble nécessaire de s'appuyer.

Sur le plan international, l'idée d'une rupture formelle avec l'éducation spéciale apparaît avec la conférence mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien (1990) et se renforce avec la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux qui fut à l'origine de la Déclaration de Salamanque adoptée par la « Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité » (1994) et signée par des représentants de 92 pays et 25 organisations internationales qui s'entendirent sur les principes fondamentaux de l'école et de l'éducation intégrative. Cette déclaration qui situe les droits des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spéciaux dans le contexte plus large des droits de l'enfant et de l'homme fait également référence à la Déclaration universelle des Droits de l'homme (1948), à la Convention relative aux Droits des enfants (1989), à la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990) et aux Normes des Nations Unies sur l'égalité des chances pour les personnes en situation de handicap.

Parmi les autres documents qui ont été produits pour appuyer et aider à mettre en pratique les idées ainsi exprimées, nous retenons la Charte de Luxembourg (1996) avec la proclamation européenne du principe de la non-discrimination établi aussi dans l'article 13 du Traité d'Amsterdam (1997) stipulant la nécessité de combattre toute discrimination notamment à l'encontre d'un handicap, le Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar (2000) avec comme objectif principal de parvenir à l'éducation pour Tous à l'horizon 2015 et la Déclaration de Madrid (2002) avec le principe de « Non discrimination plus action positive font l'inclusion sociale ».

Le processus de reconnaissance des droits des personnes avec handicap aboutit à la convention internationale sur les droits des personnes handicapées adoptée par l'assemblée générale de l'ONU du 13 décembre 2006. Cette convention se propose de promouvoir, de protéger et d'assurer le plein respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales de toutes les personnes handicapées. Pour y parvenir, elle se doit de contraindre toute institution

compétente des Etats parties à intervenir par des politiques, des lois et des ressources appropriées. Quoi qu'il en soit, l'adoption de la convention permet vraisemblablement à l'ONU de remédier aux manquements et aux défaillances jusque-là observés dans le respect des droits des personnes avec handicap. L'inclusion passe par une transformation du système sociétal composé du politique, de l'économique, du social et du culturel, du symbolique, etc. pour garantir les droits de chacun et la pleine participation de tous dans la vie de la communauté. C'est probablement fort de ceci que la convention des Nations Unies a tenu à être explicite à travers les articles qui la composent sur ce qu'il y a lieu de faire pour favoriser le plein épanouissement des personnes en situation de handicap dans la société. La convention repose sur la vision d'une société inclusive. Cette vision s'illustre bien à travers ses principes généraux énoncés dans son article 3 : - le respect de la dignité, de l'autonomie et de la liberté de choix des personnes – la non-discrimination – la participation et l'intégration – le respect de la différence et l'acceptation des personnes avec handicap comme expression de la diversité humaine – l'égalité des chances – l'accessibilité – l'égalité entre les hommes et les femmes - et - le respect des droits des enfants en situation de handicap. Une inclusion basée sur le respect des droits des personnes avec handicap requiert un profond changement du système social total et l'ONU semble en avoir montré les voies en traçant les grandes lignes à suivre en vue d'une action inclusive efficace et efficiente.

Eu égard à l'approche des Nations Unies, le handicap apparaît comme une problématique sociale relevant des droits de l'homme plutôt que comme une caractéristique personnelle. Le regard des Nations Unies sur le handicap passe d'une approche basée sur la protection des personnes en situation de handicap à une approche fondée sur les droits de ces personnes. La convention semble avoir contribué à la promotion d'une nouvelle perspective du handicap et la définition qu'elle en propose basée sur l'interaction entre la personne et son environnement dénote d'une importante évolution. Nous lisons au paragraphe e) du préambule de la convention : *« Reconnaissant que la notion de handicap évolue et que le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres ».*

En somme, l'idée qui anime les législateurs est de donner une place citoyenne à la personne en situation de handicap et ce en recourant à toutes les possibilités d'inclusion. La perspective des droits de l'homme marque une révolution culturelle dans la prise en compte de la

condition des personnes en situation de handicap. Ce changement de perspective participe à modifier l'action et la représentation des gouvernements et des membres de la société à l'égard des personnes en situation de handicap. D'après Stiker, « *les dispositions légales et institutionnelles ont amélioré le sort – et donc aussi soulagé la subjectivité – des personnes nommées handicapées* » (2005 : 142). L'évolution des classifications de l'OMS, quoi que l'on en dise, a aussi contribué à l'entreprise de transformation du système des représentations sociales du handicap et partant des personnes en situation de handicap.

I-1-3-3. Les classifications de l'OMS

Les tentatives de définition ou de classification des handicaps se présentent comme une réflexion sur les concepts et les mots utilisés pour désigner ceux-ci et, partant, comme une manière de regarder les situations de handicap. Par conséquent, elles traduisent d'un certain point de vue le regard porté sur cette différence que constitue la situation de handicap et peuvent être appréhendées dans cette perspective avec tout le recul nécessaire. Pour analyser l'évolution du regard porté sur le handicap, nous nous intéressons aux deux classifications du handicap publiées par l'OMS (la Classification Internationale des Handicaps : déficiences, incapacités et désavantages (CIH) en 1980 et la Classification International du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF) en 2001). Chacun de ces textes cristallise une conception du handicap, résultat d'une évolution historique. En se basant sur les textes des deux classifications, nous nous proposons d'analyser le déplacement opéré d'une conception médicale à une conception plus large du handicap afin de comprendre ce que recouvre aujourd'hui la notion de handicap. Autrement dit, l'objectif poursuivi est de faire apparaître l'évolution qui s'est produite pendant vingt ans durant lesquels le paysage politique du handicap a profondément bougé.

I-1-3-3-1. La classification internationale des handicaps de 1980 (CIH)

La CIH est la première classification portant spécifiquement sur le handicap et publiée par l'OMS en 1980 sous le titre : *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*. Cette

classification (élaborée par le britannique Philip Wood et traduite en français en 1988) et les réflexions qui ont entouré sa conception ont accompagné une révolution conceptuelle du handicap : considérer le handicap comme la conséquence d'une maladie ou d'un accident au lieu de l'assimiler à sa cause. Elle décrit le handicap à la fois comme l'atteinte du corps (déficiences) et les difficultés ou impossibilités à réaliser les activités de la vie quotidienne qui découlent de ces déficiences (incapacités) et les problèmes sociaux en résultant (désavantages). De ce fait, la CIH distingue trois niveaux d'expérience du handicap : celui des déficiences ou niveau lésionnel, celui des incapacités ou niveau fonctionnel et celui du désavantage ou niveau situationnel. L'ensemble représente les conséquences des maladies répertoriées dans la CIM (1946). La CIH est à la fois un prolongement et un déplacement par rapport au modèle de la CIM et la notion de maladie joue le rôle de pont entre les deux classifications. D'un intérêt pour la maladie, on passe à un intérêt pour les effets de la maladie. La CIH a permis de présenter le handicap de manière différente pour chaque personne et de l'envisager de façon globale selon le modèle suivant bien connu : Maladie → Déficience → Incapacité → Désavantage. Cette façon de « classer » est plus profondément une façon de voir le handicap, la personne avec handicap, ses besoins, sa demande. Pour Hollenweger (2001 : 72), cette classification représentait un changement de paradigme puisqu'elle impliquait « *l'abandon du mythe de la guérison de toute maladie et de la définition purement fonctionnelle du handicap* ».

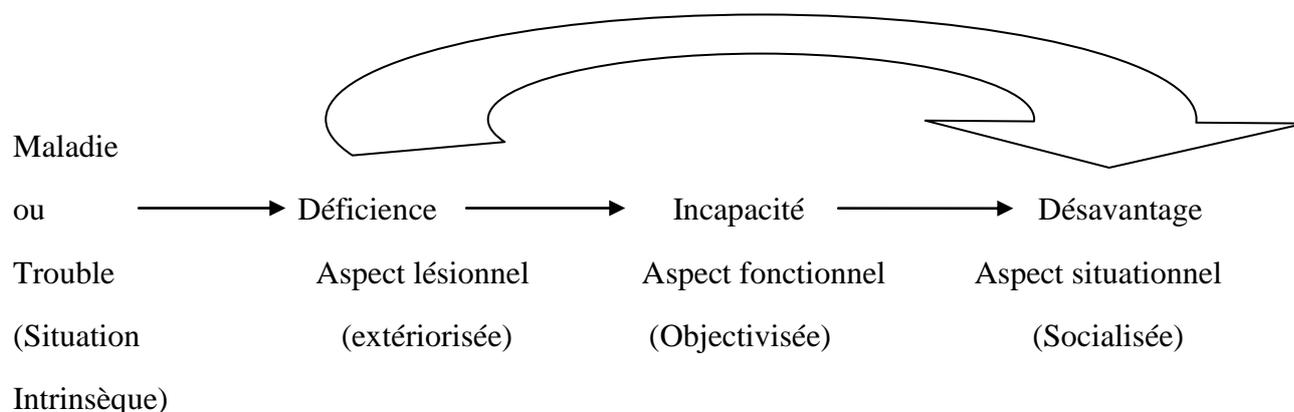
En effet, un élargissement de point de vue s'est effectué en ce sens que s'intéresser aux conséquences des maladies conduit à s'intéresser non plus à la maladie mais au « malade en société ». La maladie touche la personne en tant qu'être social. Le développement des conséquences des maladies est un processus au cours duquel « l'état de santé » devient une expérience perceptible et perçue par la personne malade et son entourage. La maladie se développe à travers un processus d'extériorisation (déficience), d'objectivation (incapacité) et de socialisation (désavantage social). Autrement dit, la maladie se transforme en un phénomène externe, objectif et social. La notion de désavantage social constitue le principal apport de cette classification car introduisant l'idée de conséquences sociales de la maladie. Cette notion réalise le passage d'un point de vue biomédical à un point de vue social. Une grande avancée a été réalisée avec les travaux de Philip Wood. Selon Ravaud (1999 : 67), « *en introduisant la notion de désavantage social, cette classification a aussi fait une place aux conséquences sociales des déficiences et incapacités et mis en évidence tout le volet non*

médical de la question du handicap». Le désavantage social ne concerne pas la personne en elle-même, mais plutôt « la personne malade en société » et la manière dont elle est socialement intégrée.

Le désavantage social provient de l'incapacité de l'individu à répondre aux attentes que son milieu formule à son égard et du jugement négatif de la société concernant cette inaptitude. Le désavantage fait référence à l'idée d'un écart aux normes sociales entraînant un discrédit de la personne. La notion de désavantage social en tant que conséquence sociale d'une déficience a permis aux auteurs de la classification de reconnaître l'importance du rôle des normes sociales dans le processus de production du handicap et d'intégrer l'idée de déviance issue des travaux des interactionnistes. C'est chez les sociologues interactionnistes de l'École de Chicago (Becker, 1985 et Goffman, 1975) qui ont réalisé des travaux dans le cadre de la production sociale de la déviance et de la marginalité qu'on peut retrouver les premières théorisations du handicap en des termes proches de ce qui s'appelle à présent modèle social. En définissant le handicap comme le désavantage social résultant des déficiences et incapacités que présente la personne, désavantage créant un écart à la norme sociale qui provoque un jugement social négatif, la CIH se révèle comme l'aboutissement de l'histoire de la notion de handicap depuis la fin du 19^{ème} siècle jusqu'aux années « 70 ». Cependant, les personnes en situation de handicap contestent très tôt cette définition ainsi que les pratiques et politiques qui lui sont liées.

Ainsi, retracer assez brièvement l'histoire du débat qui a entouré cette classification entre 1980 et 2000 nous permet de mieux comprendre le contexte d'élaboration et d'adoption de la nouvelle classification internationale de l'OMS.

Schéma 1 : Modèle conceptuel de la CIH (1980) selon les 3 niveaux d'expérience du handicap



Source : Wood, OMS 1980

I-1-3-3-2. Controverse autour de la CIH

La prise en compte des conséquences sociales des maladies à travers la CIH répondait à la demande de plus en plus pressante du mouvement international des personnes « handicapées ». Toutefois, cette classification a fait l'objet de beaucoup de critiques dès sa publication : « *les facteurs environnementaux sont absents, la terminologie est négative, et surtout, elle reste sous-tendue par une relation linéaire de cause à effet entre les déficiences et les désavantages* » (Ravaud, 2001 : 57). Par conséquent, l'OMS reste dans une conception médicale et individuelle du handicap qui cantonne les possibilités d'intervention au niveau de la personne.

En réalité, la CIH incarne un modèle médical et individuel établissant une relation de cause à effet entre la maladie, la déficience, les incapacités et le désavantage social. L'enchaînement n'est pas aussi univoque que le modèle pourrait le laisser croire et la réalité est plus complexe. Le vocabulaire employé par la CIH est négatif, discriminant et handicapant ; il se réfère aux manques de la personne et la dévalorise. Cette classification s'applique par définition à des personnes étiquetées comme « déficientes » et le handicap est appréhendé sous l'angle de la perte et du manque (déficience, incapacité, désavantage). Par ailleurs, la CIH reste promotrice d'un modèle ignorant le rôle de l'environnement alors que les barrières architecturales, sociales, économiques et psychologiques contribuent beaucoup à la production du handicap.

Ainsi, deux grandes approches de la question du handicap ont été au cœur d'un vif débat international. D'une part, nous avons le modèle individuel mettant l'accent sur les déterminants individuels et, d'autre part, le modèle social qui souligne le rôle des facteurs environnementaux dans la constitution du handicap. Ces deux modèles, opposés souvent de façon manichéenne, traduisent aussi nos différentes façons de voir, de penser et d'agir envers les personnes en situation de handicap.

I-1-3-3-2-1. Le modèle individuel et le modèle social : la personne et l'environnement au cœur de la question

Chacun de ces modèles correspond à un paradigme c'est-à-dire à une vision du monde, à un ensemble de croyances, de conceptions, de valeurs. Le premier qui est axé sur la personne est une affaire de spécialistes tandis que le second centré sur l'environnement social « *est une question publique et une affaire collective* » (Ravaud, 1999 : 69).

Le modèle individuel, appelé aussi modèle médical et élaboré essentiellement par les médecins, conçoit le handicap comme le problème d'un individu car mettant l'accent sur les déterminants médicaux individuels (pathologies, déficiences, incapacités). Autrement dit, suivant ce modèle qui peut se nuancer en modèle biomédical et en modèle réadaptatif ou fonctionnel, le handicap est considéré comme une pathologie individuelle, une réalité intrinsèque à l'individu. Par le jeu de la relation linéaire de cause à effet entre déficiences et désavantage social, il reste centré sur l'individu. Le handicap est donc clairement le résultat de la déficience de l'individu. Dans cette optique, l'approche du handicap reste individuelle (c'est le sujet qui est handicapé et c'est sur lui que l'on va agir). Les interventions ou solutions proposées visent soit la guérison de l'individu, soit sa rééducation - réadaptation à la société dont il s'écarte à cause de ses caractéristiques personnelles. Le modèle individuel est par conséquent un modèle d'*intégration par la réadaptation* des individus (Sanchez et Bourderon, 1994 : 118) sous-tendant un processus de normalisation de la personne par l'effacement au moins partiel de ses incapacités. Cependant, la notion de « *handicap de situation* » introduit par P. Minaire en 1980 et les revendications des « *personnes handicapées* » ont conduit à un nouveau modèle d'intégration : *l'intégration par l'accessibilisation* ou l'adaptation des milieux de vie (Sanchez et Bourderon, 1994 : 118) qui est un des aspects du modèle social.

Le modèle social considère le handicap non pas comme un problème de la personne, mais de l'environnement social dans lequel elle évolue. Le handicap y est perçu comme principalement créé par la société. Ce modèle qui s'est développé à l'initiative du mouvement des personnes en situation de handicap refuse d'expliquer celui-ci par les caractéristiques d'un individu (Ravaud, 1999) et insiste plutôt sur les causes socio-environnementales des situations de handicap. Il met en relief l'ensemble des barrières faisant obstacle à la participation des personnes avec handicap et ce dernier y est défini comme le résultat de l'inadéquation entre la société et les spécificités de l'individu. La déficience est une spécificité personnelle qui désigne la description physique du corps tandis que le handicap est une réalité collective traduisant la situation d'exclusion sociale dans laquelle se trouvent les personnes en situation de handicap du fait des multiples barrières (problèmes d'accessibilité, préjugés sociaux, règles sociales (lois et règlements) inadaptées, etc.) dressées par la société à leur participation. Mieux, l'individu n'est pas handicapé à cause de sa déficience mais plutôt à cause des obstacles physiques et socioculturels que la société oppose à sa participation et à l'exercice de sa citoyenneté.

En effet, le handicap est un produit social résultant d'un problème d'organisation sociale et de rapport entre la société et l'individu. Le modèle social, constitué du modèle environnemental et du modèle des « droits de l'homme », redéfinit la causalité produisant le handicap. Il focalise la problématique du handicap non pas sur l'individu mais sur la société. Dans cette perspective, les solutions préconisées visent à modifier la structure sociale en agissant sur l'organisation matérielle (aménagement de l'environnement), socioculturelle (changement de perceptions et de comportements) et législative (non-discrimination). En d'autres termes, les réponses apportées dans le cadre du modèle social sont l'accessibilité sociale, économique et physique de l'environnement, des transports et des services ainsi que la reconnaissance du handicap au niveau politique pour l'accès à la pleine citoyenneté (Ravaud, 1999). C'est donc à la société de s'adapter et de devenir accessible (idée de *universal design*, c'est-à-dire un environnement accessible à tous). Dans le milieu sociopolitique, ce modèle est porté par les associations de personnes avec handicap qui réclament le changement social, la suppression des barrières environnementales, le respect de la personne, de son identité et de ses choix de vie. Le développement scientifique de ce modèle durant les années « 80 » jouera un rôle fondamental dans le processus de révision de la CIH.

Au regard de ce qui précède, le handicap peut donc être compris comme une pathologie individuelle ou sociale, selon que le problème est localisé sur l'individu ou sur la société (Rioux, 1997). Les différences entre ces deux modèles se situent principalement au niveau de la façon dont le problème est abordé et du mode d'intervention envisagée pour le solutionner. Ravaud (2001) relève l'aspect partiel de chacune de ces approches prises isolément. En adoptant un de ces points de vue, nous risquons d'avoir une vision réductionniste du handicap dans son infinie complexité. Pour sortir de leur opposition binaire et réductrice et proposer une approche plus globale et universelle de la question du handicap, il convient de réaliser une synthèse de ces deux modèles traduisant des regards et des attitudes différentes. C'est bien l'intégration de ces différents modèles que l'OMS a tenté de faire à travers son processus de révision de la CIH emboitant ainsi le pas aux chercheurs québécois.

Le processus de révision de la CIH a créé un vaste mouvement de réflexion internationale et l'élaboration de la CIF a connu des périodes « tendues » qui témoignaient de la divergence des prises de position entre les centres collaborateurs, les groupes de travail et l'OMS. Le Réseau International sur le Processus de Production du Handicap (RIPPH) dont certaines de ses activités visaient précisément l'amélioration de la CIH a particulièrement contribué à sa révision.

I-1-3-3-2-2. Le Processus de Production du Handicap (PPH)

Dès 1988, Fougeyrollas et ses collaborateurs québécois ont commencé à travailler dans l'optique d'une modification de la CIH. Ils cherchent d'une part à enclencher un processus de révision et, d'autre part, à développer une classification alternative à la CIH. Leurs travaux aboutissent en 1998 à la publication de la version finale de la proposition québécoise de classification intitulée « Processus de Production du Handicap (PPH) ». Cette classification qui présente un modèle interactif du handicap tente de concilier les modèles individuel et social en rendant compte à la fois des aspects individuels et environnementaux du handicap. Le modèle interactif québécois a surtout introduit les notions de facteurs environnementaux « *définis comme les dimensions sociales ou physiques qui déterminent l'organisation et le contexte d'une société* » (Fougeyrollas, 2001 : 112) et d'habitudes de vie.

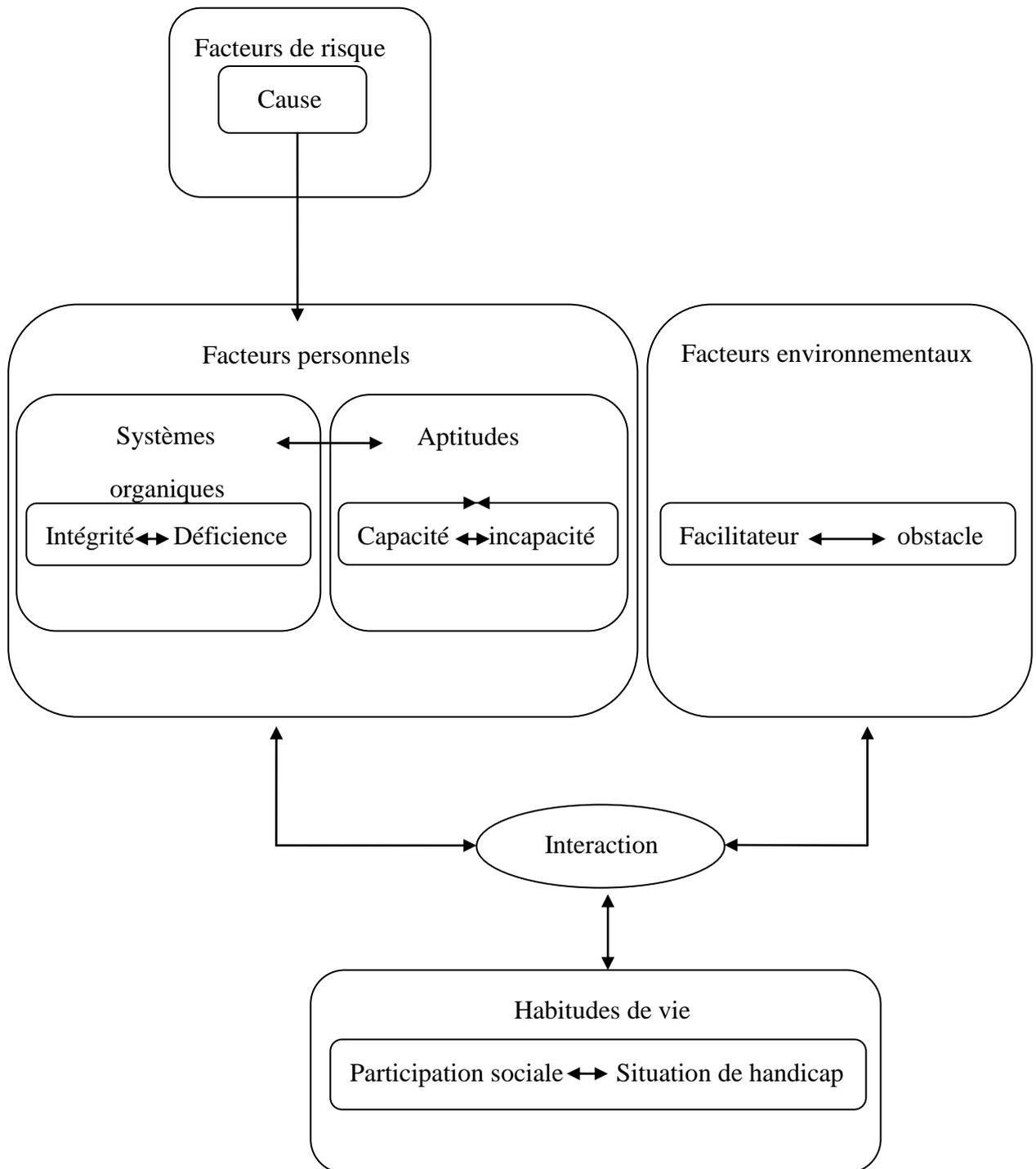
« Une habitude de vie est définie comme une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques. (...) La qualité de la réalisation

d'une habitude de vie se mesure sur une échelle allant de la pleine participation sociale à la situation de handicap total » (Fougeyrollas, 2001 : 114).

Une situation de handicap correspond à la réduction de la réalisation des habitudes de vie résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités, etc.) et les facteurs environnementaux opérant comme facilitateurs ou obstacles. Autrement dit, le handicap est le résultat d'une interaction entre la personne et son environnement physique ou social et se traduit au niveau de celle-ci par une difficulté à accomplir ses habitudes de vie. L'impossibilité d'accomplir les habitudes de vie est analysée comme découlant de l'interaction entre la dimension corporelle et la dimension environnementale. Ici, le handicap n'est pas approché de façon unilatérale. Suivant la définition proposée par le Forum européen des personnes handicapées, « *le handicap résulte de l'interaction entre la déficience, l'incapacité qui en découle et l'environnement physique, social et culturel. Cette situation de handicap provoque une perte partielle ou totale d'autonomie et/ou des difficultés de pleine participation* ». Par conséquent, l'écart à la norme n'est plus rapporté à la personne mais à une situation interactive. De ce point de vue, nous estimons qu'il serait peut-être plus opportun de parler de « personne en difficulté d'interaction » pour désigner les « personnes handicapées ».

Dans la classification québécoise, les facteurs de risques, les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie constituent un ensemble de variables en interaction agissant sur le processus de production du handicap. Ce modèle interactif a fortement influencé la nouvelle classification de l'O.M.S qui tente de formaliser une évolution culturelle reflétant notre pensée et nos actions sur le handicap.

Schéma 2 : Modèle conceptuel du PPH



(Fougeyrollas, RIPPH, 1998)

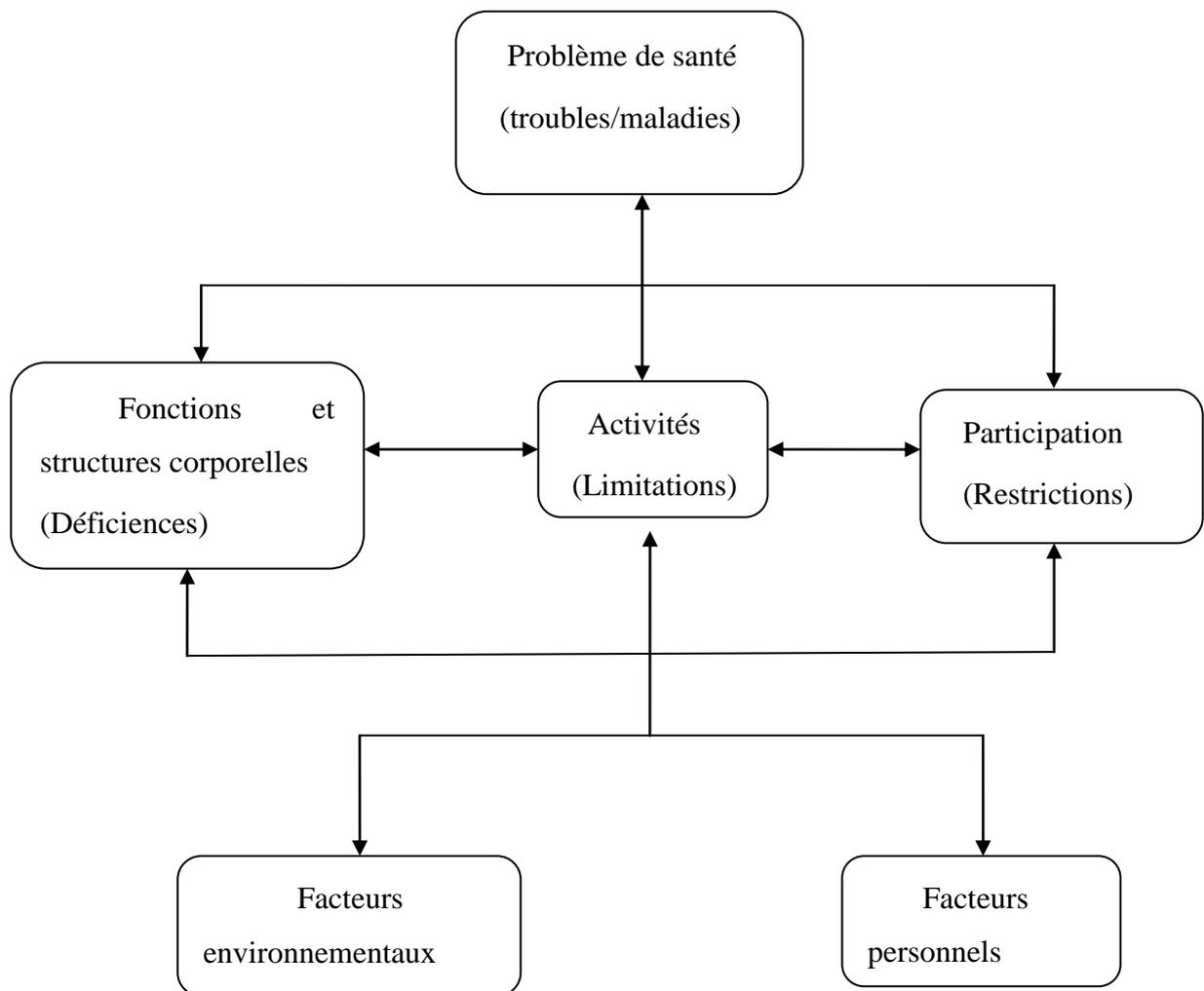
I-1-3-3-3. La CIF : vecteur de changement de regard sur le handicap

Pour répondre à certaines critiques portant sur le texte de la CIH, l’OMS s’engage dans un long processus de révision qui débute véritablement en 1995. Ce processus aboutit en mai 2001 à l’adoption de la CIF par l’assemblée générale de l’OMS. La CIF n’est pas une classification des conséquences de la maladie mais une classification des composantes de la santé. Cette nouvelle classification s’inscrit dans un vaste mouvement pour penser le handicap autrement que comme une suite de « malheurs » individuels écartant les personnes concernées de la norme médicale ou sociale. L’OMS a recherché des termes neutres pour lutter contre les qualifications négatives qui occasionnent la stigmatisation des individus. Ce qui constitue par ailleurs une façon de ne pas mettre en avant les difficultés de l’individu mais ses potentialités. Les outils élaborés dans la CIF n’ont pas pour but la désignation ou la caractérisation d’une population (les personnes en situation de handicap) mais la description du fonctionnement dans ses aspects positifs et négatifs de tout un chacun. L’avènement de la CIF qui a bénéficié des apports des modèles alternatifs (modèle social et modèle québécois) consacre un retournement de situation et un véritable changement de paradigme. Ce nouveau paradigme est aussi appelé à modifier les représentations du handicap et des personnes en situation de handicap et les pratiques des professionnels.

La contribution des personnes en situation de handicap « *a entraîné des changements importants dans la terminologie, le contenu et la structure de la C.I.F* » (O.M.S., 2001 : 198). Ainsi, les incapacités et le désavantage de la CIH laissent la place aux activités et à la participation dans la CIF. Le handicap est conceptualisé comme une dimension de la santé humaine et comme une modalité spécifique du fonctionnement humain lorsque celui-ci devient problématique. Le point de vue adopté par la CIF a introduit un déplacement majeur par rapport à la CIH. Le passage de la maladie à la santé et du handicap au fonctionnement traduit à bien des égards un changement de regard. La CIF ne déploie plus un processus de cause (la maladie) à effet (le handicap) mais, elle propose des outils pour décrire la vie quotidienne des personnes dans leur bon ou mauvais fonctionnement. Elle vise à décrire « *la situation de chaque personne dans toute une série de domaines de la santé ou liés à la santé. Chaque description est faite dans le contexte des facteurs environnementaux et personnels* » (OMS, 2001 : 7).

La CIF présente un modèle interactif et multidimensionnel qualifié de modèle « biopsychosocial ». Grâce à ce modèle, elle conçoit la santé en termes de fonctionnement ou de difficultés de fonctionnement (handicap) en explorant ses différentes facettes (biologique, psychologique et sociale). La santé va au-delà de la simple absence de maladie et sa définition requiert la prise en compte du bien-être mental, physique et social de même que la possibilité de fonctionner de manière optimale dans son milieu. Dans la CIF, être handicapé, c'est ne pas fonctionner ou du moins mal fonctionner dans le cadre d'une interaction entre la personne et son contexte. L'OMS reconnaît la complexité du handicap et son irréductibilité à une seule dimension. Le texte de la CIF témoigne d'une manière ou d'une autre de la transformation du contexte et des modèles.

Schéma 3 : Modèle conceptuel de la CIF



(OMS, 2001 : 19)

I-1-3-3-4. Le vocabulaire, un révélateur du regard d'une société sur le handicap

Changement d'époque, changement de vocable : de la notion de « situation de handicap ».

Les analyses sur l'histoire de l'infirmes montrent le lien étroit, consubstantiel, entre cultures et handicap, entre sociétés et handicap. Lien qui, à son tour, pourrait être considéré comme une quasi-évidence, car on perçoit bien que toute personne, quelle qu'elle soit, est bien insérée dans une culture et une société données. Mais plus profondément, ce sont les représentations, variables selon les sociétés et les époques, qui construisent les réalités et qui, d'une certaine façon, font le handicap. En ce sens, les mots font les choses » (Plaisance, 2009 : 12-13).

Nous avons besoin de mots pour dire le handicap et l'évolution des mots est aussi celle des représentations.

La représentation du handicap pose un problème de terminologie. Le titre du livre de Foucault, *Les mots et les choses* (1966), signale le poids du langage et de son utilisation dans la structuration de nos images mentales. L'expression utilisée d'un pays à un autre pour désigner les personnes ayant un handicap renvoie plutôt à une sorte de conception partagée de la réalité du handicap. Le handicap est un concept social enraciné profondément dans les perceptions culturelles qui agissent soit comme des éléments facilitateurs, soit comme des éléments faisant obstacle à la participation des personnes ayant des déficiences. Les différentes notions faisant référence au handicap sont autant l'expression des perceptions des penseurs qui sont à la recherche de nouvelles terminologies pour exprimer une réalité multiple et diverse que des acteurs sociaux eux-mêmes. Toutefois, la multiplicité des appellations témoigne de la variété des conceptions du handicap. De ce point de vue, le handicap peut être décrit comme le produit des regards portés sur lui. En réalité, la pluralité des désignations du phénomène du handicap montre l'importance des représentations dans les tentatives de saisie de cette réalité. L'évolution du vocabulaire employé au fil du temps est lui-même révélateur des changements de perspective et de perception ; d'où l'importance de l'histoire pour appréhender cette évolution et mieux comprendre les situations actuelles de handicap.

Les conceptions du handicap ont subi ces dernières décennies d'importants bouleversements fondant en quelque sorte le socle des représentations sociales en œuvre dans chaque pays.

Ainsi, les désignations des personnes en « situation de handicap » varient suivant l'aire géographique considérée. De ce fait, on est passé en Italie de l'appellation stigmatisante de « *handicappati* » (terme utilisé par le législateur dans la loi 517/77), de « *portatori di handicap* » (loi 104/92), de « *disabile* », de « *diversabile o diversamente abile* » à celle de personne en « *situazione di handicap* » jugée plus appropriée et moins discriminante et utilisée depuis que l'OMS a publié la CIF en mai 2001. Ce foisonnement terminologique est généré par le législateur, les politiques, les spécialistes du secteur, les organismes internationaux, les médias, etc. Ainsi, une multitude d'appellations ayant souvent une connotation péjorative ont été utilisées pour désigner ceux qu'on appelle désormais personnes en « situation de handicap », terminologie qui ne fait pas du handicap une caractéristique purement personnelle. Cette nouvelle façon de dire est, plus profondément, une façon de voir le handicap et d'apprendre à identifier les besoins de la personne selon le contexte dans lequel elle évolue avant de mettre en œuvre des stratégies spécifiques pour y répondre. La notion de « situation de handicap » qui est d'apparition relativement récente a donc remplacé, surtout dans le langage scientifique, les autres termes à caractère péjoratif et dévalorisant. Elle permet de parler des personnes sans évoquer spécifiquement leurs difficultés, leurs manques ou incapacités et sans réduire leurs problèmes à un point de vue exclusivement médical (diagnostic) et/ou individuel (déficience). Par conséquent, cette notion est plus ou moins « neutre » car ne faisant pas explicitement référence à un système de classification trop rigide. Cette évolution dans la conception du handicap révèle d'une certaine façon le degré de considération que la société italienne accorde à ceux qui parmi ses membres sont en situation de désavantage social. Une nouvelle perception des personnes dites « handicapées » est à l'origine de l'émergence et de l'adoption de ce vocabulaire nouveau. Toutefois, force est de constater que depuis l'adoption de la convention internationale sur les droits des personnes handicapées par l'ONU lors de son assemblée générale du 13 décembre 2006, on parle aussi de plus en plus de « personne avec handicap » ; expression qui commence à concurrencer fortement celle de « situation de handicap ». Le vocable de « personne avec handicap » est aussi très intéressant en ce sens qu'il permet de montrer que le handicap ne désigne pas toute la personne mais seulement une de ses caractéristiques parmi tant d'autres.

En effet, l'évolution terminologique qui s'observe aisément à travers une lecture historique traduit non seulement l'image que l'on se fait du handicap mais aussi la pluralité des niveaux

de connaissance du handicap suivant les époques ainsi que l'organisation sociale des réponses qui sont proposées.

La référence à la notion de « situation de handicap » renvoie à une approche environnementale du handicap. Cette approche admet l'extériorité de la cause du handicap avec comme corollaire la déculpabilisation des personnes dites « handicapées ». Donc, si la déficience est une caractéristique de la personne, le handicap provient de l'inadéquation de l'environnement. Une situation de handicap implique une personne « handicapée » et un obstacle. En d'autres termes, une situation de handicap est essentiellement le résultat du rapport entre une personne dite « handicapée » en raison de sa déficience physique, sensorielle ou mentale et des barrières environnementales ou architecturales (problèmes d'accessibilité, etc.), socioculturelles (discrimination ou simple attitude des personnes vis-à-vis du handicap et représentations sociales), économiques (faible accès aux ressources, aux soins et prestations) et juridiques (absence de législation relative aux droits des personnes en situation de handicap ou le non respect de ceux-ci). Dans cette perspective, rappelons l'article premier de la convention de l'ONU qui entend par personnes handicapées *« des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres »*. Le handicap ne se conçoit plus comme le problème d'un individu ayant une déficience (c'est le sujet qui est handicapé) comme ce fut le cas dans le cadre d'une approche réductrice et exclusivement médicale. Il n'est plus un phénomène figé et statique mais dynamique. La situation de handicap n'est pas un attribut de la personne mais le produit de l'interaction entre ses caractéristiques individuelles et un environnement entravant. Mieux, elle apparaît dans l'interaction entre la déficience et les barrières créées par la société et empêchant l'intégration.

Somme toute, la situation de handicap provient de l'interaction entre deux séries de facteurs : des facteurs individuels d'une part, et des facteurs liés à l'environnement physique et social d'autre part. C'est pourquoi les appellations de « handicapé » ou de « personne handicapée » sont aujourd'hui controversées car laissant penser que seul l'individu avec ses caractéristiques physiques ou mentales est à l'origine de la situation qu'il vit. *« Refuser l'expression de situation de handicap, pour s'en tenir à handicapé ou même personne handicapée, c'est d'une part penser l'autre à partir de ce qui lui manque, de ses lacunes, de ses carences. C'est*

dénier d'autre part, par ignorance ou par confort, l'impact du milieu » (Gardou, 2007 : 15).

La prise en compte des facteurs explicatifs extrinsèques à l'individu a permis de faire évoluer les représentations du handicap et des personnes en situation de handicap. La pertinence de la notion de « situation de handicap » que nous préférons utiliser est à rechercher dans son caractère interactif, relatif et évolutif. Elle fait référence à une approche dynamique et sociale, abandonnant ainsi la conception statique et uniquement médicale du handicap. Le terme de « situation » insiste sur le caractère circonstanciel, provisoire, mouvant ou transformable de la chose. Cette appellation admise et utilisée aujourd'hui par un large public en Italie et dans d'autres pays comme la France permet de rendre compte de la perception que les acteurs sociaux se font du handicap et de la personne dite « handicapée » ainsi que l'image de celle-ci qu'ils souhaitent mettre en avant dans un contexte d'inclusion. Elle participe d'un certain point de vue au processus de construction d'une identité « valorisante » de la personne « handicapée ». Le choix du vocable a vraisemblablement une fonction stratégique dans le vaste mouvement de l'inclusion. Cependant, il semble important de souligner que le choix de la notion de « situation de handicap » reste relativement arbitraire et cacherait par la même occasion une réelle construction sociale de la figure de la personne en situation de handicap s'inscrivant dans un processus de lutte pour sa pleine inclusion scolaire et sociale. En réalité, il se cache derrière cette désignation une réelle construction militante et idéologique. Ce faisant, nous chercherons à savoir comment le choix de cette notion correspondant dans une certaine mesure à une évolution culturelle influence à son tour les modes de pensée élaborés à propos du handicap et des personnes en situation de handicap et, partant participe à la détermination des attitudes et des pratiques des acteurs.

I-1-4. Au sujet des concepts : intégration et inclusion ; école inclusive et éducation inclusive

I-1-4-1. Doit-on parler d'intégration ou d'inclusion ?

Force est d'emblée de souligner que le seul changement de mot ne suffira pas pour changer les pratiques mais, il permettra au moins de penser autrement l'accueil de tous les enfants à

l'école ordinaire car, les mots aussi font les choses (Plaisance, 1999). Les mots employés illustrent bien la façon dont on se représente mentalement une réalité.

La scolarisation des enfants en situation de handicap en dehors du système éducatif ordinaire commença à être mise en cause dès 1959 au Danemark. Cette vague de contestation en faveur des exclus du système éducatif ordinaire toucha un grand nombre de pays. En Europe, les pays nordiques furent, dans les années 60, ceux qui se sont distingués le plus dans la scolarisation des enfants en situation de handicap au sein du système ordinaire d'enseignement, initiant par-là le mouvement de l'inclusion scolaire, voire de désinstitutionalisation du handicap. L'Italie qui ferma ses écoles spéciales dans les années 70 et envoya tous ses enfants à l'école ordinaire est à classer parmi ces pays qui ont indiqué la voie de l'inclusion scolaire.

L'éducation des enfants et adolescents en situation de handicap en milieu ordinaire est un sujet important de débats et de recherches. Les concepts d'intégration et d'inclusion qui sont généralement utilisés pour désigner cette réalité ne sont certainement pas interchangeables selon le contexte socioculturel, politico-juridique et éducatif dans lequel on se place et, il y a dès lors un intérêt majeur à les différencier.

En effet, l'apparition de la notion d'inclusion dans le débat relatif à la scolarisation des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire suscite plusieurs interrogations. Celles-ci portent notamment sur la distinction entre la notion d'intégration et celle d'inclusion et sur la pertinence de remplacer l'une à l'autre. Ainsi, il s'avère nécessaire de clarifier les différences conceptuelles qui émergent de la réflexion qui s'est développée au niveau international et cherchant à expliquer le changement de terminologie proposé.

L'intégration est utilisée par opposition à la notion de ségrégation qui caractérise le contexte où les enfants en situation de handicap sont accueillis dans les écoles spéciales. Elle implique donc l'acceptation à l'école des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée en raison de leurs particularités. Pour Wolfensberger (1972), l'intégration est bien le contraire de la ségrégation. Les pays ayant adhéré à ce mouvement ont placés leurs enfants en situation de handicap dans les écoles ou classes ordinaires en compagnie d'enseignants spécialisés préparés à cet effet. Ce qui leur permet de profiter de nouveaux espaces de convivialité, de nouveaux partenaires de vie, de nouveaux cadres de socialisation

et d'apprentissage. D'une manière générale, l'intégration scolaire désigne la scolarité d'enfants ou d'adolescents en situation de handicap à l'école ordinaire.

Cependant, on constate que l'intégration désigne des situations scolaires très variées allant des élèves rassemblés à l'intérieur de classes dites spéciales au sein d'une école ordinaire aux élèves intégrés dans une classe ordinaire. Et à cela s'ajoute le rythme de l'intégration qui peut être différent selon que l'élève est intégré à temps partiel et participe à quelques activités scolaires ou à temps complet et suit l'ensemble des matières enseignées (Zaffran, 2007). Meijer (1998) situe la différence entre intégration et inclusion dans la qualité de l'apprentissage par contraste avec une simple présence physique. Il est possible d'identifier quatre niveaux d'intégration : le niveau physique (partage des espaces), le niveau fonctionnel (utilisation des mêmes espaces et ressources), le niveau social (intégration dans la classe ordinaire) et le niveau communautaire (poursuite de l'intégration dans la jeunesse et la vie adulte) (Soder, 1981). Le concept d'intégration a pris des formes et des significations différentes et son usage dans le langage des hommes de sciences ajoute quelquefois de la confusion et de la polysémie à une situation déjà complexe.

Pour Armstrong (2001), l'intégration est une mesure partielle qui met dans l'école des enfants provenant d'une institution spécialisée. Dans ce cas, l'intégration est un court espace de temps que les enfants viennent passer à l'école. L'expression « *enfants visiteurs* » (Armstrong, 2001) signifie que les enfants en situation de handicap circulent dans l'école sans une appartenance véritable. Ils ne font pas partie de l'école, mais ils ne sont pas non plus exclus de l'école. Dans cette perspective, l'intégration est assimilable à une forme de scolarisation se contentant d'une intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers faisant de ceux-ci des élèves qui sont « dans l'école » sans être membres « de l'école » (Foreman, 2001 ; Hegarty, 1993).

Dans le cadre de l'intégration, c'est fondamentalement sur les enfants avec handicap que repose l'effort d'ajustement et d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement. Il revient donc aux enfants de se plier à la rigidité du système éducatif ordinaire qui les accueille et qui ne leur est pas strictement consacré. L'intégration est donc conçue comme la possibilité offerte aux élèves en situation de handicap de suivre la voie de la majorité et de s'y plier (Zaffran, 2007). Des aides individuelles leur sont généralement fournies pour leur permettre de suivre l'enseignement tel qu'il existe (Gossot, 2005). L'intégration se fonde alors sur une conception individualisant et même déficitaire du handicap lié aux manques de la personne que l'on essaie de compenser ou de réparer. Mieux, elle se focalise davantage sur les

difficultés des élèves en situation de handicap et les aides à leur apporter en vue de leur adaptation à l'école ordinaire qui renvoie très souvent les élèves qui ne sont pas jugés capables de bénéficier de l'enseignement dispensé. De ce point de vue, l'intégration scolaire s'adresse à la capacité des élèves en situation de handicap à ressembler aux élèves ordinaires. Elle s'appuie largement sur le principe de normalisation scolaire qui met l'accent sur le dispositif de soutien spécialisé à mettre en place pour que l'enfant puisse se hisser à la norme scolaire. Cependant, un ajustement mutuel des élèves en situation de handicap et des élèves « ordinaires » permettrait d'échapper aux pièges de l'assimilation qui consiste à rendre semblable celui qui est différent. C'est certainement à ce niveau que le concept d' « inclusion scolaire » qui préconise l'adaptation de l'école aux besoins de l'enfant acquiert toute sa pertinence.

Utilisé surtout dans les pays anglophones, le terme d'inclusion est récemment venu concurrencer dans bien des pays le terme d'intégration pour désigner les pratiques de scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap en milieu ordinaire. Cette nouvelle notion correspond à un renversement de perspective par rapport à l'intégration. Elle est une conception qui engage des orientations d'actions basées sur l'aménagement du fonctionnement pédagogique pour permettre les apprentissages de tous (Armstrong et Barton, 2003). L'inclusion questionne les pratiques et les stratégies de toute entreprise éducative ainsi que les objectifs qu'elle poursuit. Elle suppose non seulement l'intégration physique (le spécial se déplace dans l'école) et sociale (partage des récréations, des repas, etc.) mais aussi pédagogique de manière à permettre à tous les élèves d'apprendre ensemble dans une classe correspondant à leur âge. Ce terme qui tend de plus en plus à s'imposer dans le langage public, scientifique ou politique en lieu et place de celui d'intégration désigne l'obligation faite au système éducatif de garantir la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales (Ebersold, 2009). Dans la perspective de l'inclusion, on estime que c'est d'abord à l'école de s'adapter pour prendre en considération l'hétérogénéité des élèves, c'est-à-dire de s'engager dans un changement des pratiques d'accueil et d'enseignement afin de permettre à tous d'apprendre (Belmont, Plaisance, Vérillon et Schneider, 2007). Ce faisant, l'inclusion se rattache à la capacité d'adaptation des établissements scolaires aux spécificités des élèves. L'approche inclusive, par une transformation ou réinvention de l'école et de sa mission, ambitionne d'accompagner tous les élèves à avancer au mieux dans les apprentissages et ce sans faire baisser le niveau. Cette approche qui ne centre pas le regard sur l'élève en situation de handicap mais sur l'école

dans son ensemble s'assortit d'une ouverture à la différence et d'une prise en compte des besoins de chaque enfant. Elle ordonne de penser le handicap dans l'école comme une opportunité et une richesse pour tous. L'évolution terminologique de l'intégration à l'inclusion résulterait par conséquent d'une transformation des conceptions sur le handicap.

Le principe d'inclusion insiste sur la prise en compte des besoins spécifiques des élèves et le soutien apporté au personnel éducatif. Dans le cadre de l'inclusion, c'est l'école qui se met au niveau de l'élève grâce à l'aide d'intervenants spécialisés (Zaffran, 2007). Ainsi, on constate que la notion d'inclusion a des effets considérables sur la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap et, partant, sur les pratiques éducatives en faveur de tous. *« Elle suppose une conception expérientielle de la citoyenneté situant l'appartenance sociale dans la satisfaction des besoins individuels »* (Ebersold, 2009 : 72).

En effet, le concept d'inclusion traduit une approche éducative globale avec toutes les transformations nécessaires que cela peut engendrer dans les façons de penser, de faire et d'agir. L'inclusion scolaire et sa philosophie de la réussite éducative pour tous incitent à d'autres formes de « regard » de l'autre, à d'autres mentalités et pratiques socio-éducatives. Cependant, il n'est pas sûr que la seule adoption de la terminologie de l'inclusion puisse produire les changements escomptés du point de vue des pratiques si, dans le même temps, nous ne nous appuyons pas sur plusieurs leviers dont celui qui ouvre notamment sur une véritable « révolution culturelle » (Gardou, 2004). Changer les représentations sociales liées aux élèves en situation de handicap est un des facteurs clés pour la création de situations d'apprentissage stimulantes et provocatrices de succès pour tous les élèves. « Une révolution de la pensée et de l'action » (Gardou, 2009) s'avère ainsi indispensable pour ouvrir au mieux l'école aux enfants et adolescents en situation de handicap. Les représentations sociales jouent un rôle important dans les actes quotidiens que posent les hommes.

En outre, à y regarder de près, une des difficultés du débat concernant l'adoption du terme d'intégration ou d'inclusion réside dans le fait que ces deux concepts n'ont pas exactement la même signification dans les différents pays. En France, le terme d'inclusion et celui d'éducation inclusive sont parfois assimilés à des pratiques d'accueil qui se limiteraient à placer des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire sans pour autant réfléchir sur les conditions nécessaires à leur accueil (Belmont, Plaisance, Vérillon et Schneider, 2007). Par

contre, en Angleterre, c'est le terme d' « intégration » qui est utilisé pour désigner cette seule présence physique tandis que celui d' « inclusion » y implique une pleine et entière appartenance de l'élève en situation de handicap à la communauté scolaire. Pour ce qui est de l'Italie, c'est le terme d' « intégration » qui est couramment employé alors que la politique éducative se place tout à fait du point de vue de ce qui est convenu d'appeler ailleurs « école inclusive ». Force est de préciser qu'en Italie, « intégration » est synonyme d'« inclusion ». Le sens attribué surtout par les chercheurs en pédagogie spéciale au concept d'« intégration » en Italie coïncide avec le sens que l'on accorde aujourd'hui au concept d' « inclusion » sur le plan international. L'idée d'inclusion est incluse dans celle d'intégration depuis l'adoption de la fameuse loi 517 du 04 Août 1977 (nous reviendrons en détail sur cette loi). Finalement, l'utilisation de la notion d'intégration ou d'inclusion importe peu dans le contexte italien en ce sens que la notion d'intégration ne se détache pas de celle actuelle d'inclusion qui se confondent. Cela étant, ce qui importe véritablement, c'est de choisir un mot pour désigner les faits observables sur le terrain, que ce soit inclusion ou intégration, ou même tout autre mot que l'on jugera plus pertinent.

Dans les lignes et chapitres consacrés à la partie des résultats, les acteurs enquêtés utilisent le terme d' « intégration » - synonyme pour eux d' « inclusion » - pour désigner l'accueil des élèves en situation de handicap dans des classes ordinaires afin de leur faire bénéficier, par le biais d'adaptations matérielles et pédagogiques et d'ajustement des comportements, d'une appartenance à un groupe hétérogène d'élèves constitué en grande partie d'élèves « ordinaires ». En effet, même si ces deux termes (intégration et inclusion) sont employés indifféremment en Italie pour qualifier la même réalité, on note que les enseignants interrogés ont une forte préférence pour la notion d'intégration. Dans leurs discours, ils n'ont quasiment jamais utilisé le terme d'inclusion. Il nous a semblé bon d'avertir notre lecteur sur cet état de fait.

I-1-4-2. Ecole inclusive

Apprendre à travailler avec la différence pour que chacun puisse vivre avec sa différence est le grand défi de l'école et des professionnels de l'éducation (Sanches Da Fonseca, 2007).

Le concept d'« école inclusive » consacre l'avènement de l'institution scolaire en tant que lieu d'éducation de tous les enfants et adolescents en faisant abstraction de leurs spécificités

individuelles, sociales et culturelles. L'école inclusive promeut une politique d'acceptation visant à inclure chaque élève quelle que soit la nature ou l'étendue de ses besoins. Dans une école inclusive, tous les élèves y ont leur place de plein droit. Autrement dit, une école inclusive a le devoir d'accueillir tous les enfants sans aucun égard à la spécificité de leurs situations (déficiente, familiale, économique, etc.). « *Une école inclusive accueille tout le monde sans distinction. Cela signifie que la culture de l'école doit être telle que personne ne soit stigmatisée (...). Le curriculum et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité*» (Armstrong et Barton, 2003 : 95). La notion d'école inclusive repose en premier lieu sur le droit de tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire et s'oppose de ce fait à l'exclusion ou à la mise à l'écart de certaines catégories d'enfants en raison de leurs différences ou de leurs particularités (Belmont, Plaisance, Vérillon et Schneider, 2007). Le principe fondamental est que l'école ordinaire doit accueillir tous les élèves en s'adaptant au mieux aux besoins de chacun tout en y apportant les réponses les plus ordinaires qui soient. L'objectif poursuivi à travers ce principe est de favoriser le développement d'une école qui reconnaît la diversité humaine et prend en compte les différences.

«Les écoles intégratrices partent du principe fondamental que tous les élèves d'une communauté doivent apprendre ensemble, dans la mesure du possible, quels que soient leurs handicaps et leurs difficultés. Elles doivent reconnaître et prendre en compte la diversité des besoins de leurs élèves, s'adapter à des styles et à des rythmes d'apprentissage différents et assurer une éducation de qualité grâce à des plans d'études, une organisation scolaire et une utilisation des ressources adaptés ainsi qu'à un partenariat avec la communauté. Il faut assurer que l'appui et les services fournis correspondent exactement aux besoins spéciaux quels que soient leurs niveaux» (Déclaration de Salamanque, 1994 :11-12).

C'est ainsi que l'école inclusive pourra offrir un cadre qui se prête à l'égalisation des chances et à la pleine participation de tous. L'école inclusive ne sera pas une école qui sélectionne, mais une école qui fait l'inclusion de tous moyennant les apprentissages. Cette nouvelle école devra rompre avec les cloisonnements et les partitions et promouvoir des innovations faisant de l'inclusion de chacun et de l'interaction entre tous le moyen « *d'extraire le handicap de la marge, de le désinsulariser*» (Gardou, 2009) et de construire les conditions d'une société réceptive aux différences et capable de voir la diversité comme une source de bien-être social. Il faut changer le regard sur l'école qui fonctionne comme une véritable machine à exclure, à expulser et à rejeter les plus défavorisés du fait de son caractère sélectif et compétitif et

repenser sa fonction en termes d'inclusion de tous dans le tissu social. Le passage d'une école programmée pour la sélection à une école qui œuvre pour l'inclusion de tous et la réussite de chacun conduit inéluctablement à un questionnement des attitudes et des valeurs, des conceptions et des pratiques qui furent considérées comme justes durant des décennies (Sanchez Da Fonseca, 2007). Ce qu'il faut, c'est la transformation du système éducatif *«par le choix d'une école accueillante pour tous, capable de proposer une pédagogie humaniste et humanisante, qui se donne les moyens de conjuguer les apprentissages et les subjectivités différentes d'élèves inégaux devant le langage, le savoir, le rapport à l'autre»* (Benoit et Plaisance, 2009 : 6). L'inclusion scolaire des «différents» ou de ceux que l'on dit «handicapés», sésame de leur inclusion sociale, peut être le moteur des changements à opérer dans l'école et, partant, dans toute l'organisation sociale.

Le concept d'«école inclusive» suppose la transformation à différents niveaux de l'établissement scolaire afin de répondre aux besoins de tous les élèves. Il insiste sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à mettre en place pour diminuer les obstacles aux apprentissages. Cette notion prend en compte la dimension sociale du handicap qui résulte de l'interaction entre des caractéristiques personnelles et les exigences du milieu.

En fait, une école inclusive est tributaire de la capacité de l'école et de ses enseignants à instaurer une pédagogie différenciée (et non des réponses individualisées) et à être innovants. Toutefois, sa construction est une tâche qui incombe non seulement aux enseignants et autre personnel de l'école, mais aussi aux parents, aux gouvernants, aux professionnels spécialisés et à tout autre acteur ouvert au changement dans le respect de la diversité humaine. Sa mise en place nécessite autant une révolution des mentalités provoquant un changement d'attitudes et une réinvention des savoir-faire qu'une mobilisation de toutes les autres ressources indispensables à cet effet. Pour qu'une école plus inclusive se réalise, il est aussi nécessaire qu'elle conçoive la différence à la fois comme un défi et une chance pour la création de nouvelles situations d'apprentissage et qu'elle se serve d'un langage accessible à tous. Le succès de l'«éducation pour tous» exige la création des conditions et ressources adaptées à chaque situation.

I-1-4-3. Education Inclusive

Réfléchir sur l'éducation inclusive revient aussi à parler des apprentissages dans la salle de classe hétéroclite.

L'instauration d'une école inclusive ne peut se faire sans l'existence d'une éducation inclusive dans laquelle l'hétérogénéité n'est pas un problème mais un énorme défi à l'inventivité des professionnels de l'éducation et au changement de mentalités et de pratiques éducatives. Education inclusive ne veut pas dire éducation avec des stéréotypes et des représentations sociales figées à l'égard notamment de ceux en situation de handicap, mais bien la compréhension du rôle central que jouent les situations stimulantes mettant à l'épreuve enseignants et élèves et constituant de véritables challenges à la rupture des idées toutes faites qui prétendent justifier l'impossibilité d'offrir à tous une éducation ordinaire et à l'invention de nouvelles méthodes éducatives éloignées de celles soutenues par une tradition culturelle qui ne croit pas «à ceux que le hasard de la naissance ou de la vie a stigmatisés» (Gardou, 2003 : 13). L'éducation inclusive ne se réalisera que si des logiques différentes de celles en cours sont introduites dans la salle de classe. Quand on parle d'éducation inclusive, on s'inscrit dans la perspective d'une évolution des pratiques pour prendre en compte la diversité des besoins des élèves. Il s'agit par conséquent de promouvoir la mise en œuvre d'un corps constitué de pratiques nouvelles permettant aux différents élèves de progresser ensemble dans le cadre scolaire. L'éducation inclusive fait appel à la réflexion et à la créativité pédagogiques et exige la différenciation des enseignements et l'individualisation des apprentissages. Elle est une orientation formelle «demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal» (Armstrong, 1998 : 53). Ainsi, elle renforce l'idée de la nécessaire transformation en profondeur du système scolaire ordinaire.

En ce qui concerne les enseignants, l'éducation inclusive consiste à concevoir des modes de fonctionnement et d'organisation de la classe permettant à tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles, de bénéficier des enseignements scolaires. L'organisation de l'espace et du temps doivent se faire en fonction des apprentissages à effectuer. L'éducation inclusive requiert par ailleurs une conception souple du soutien qui tient à éviter au maximum la stigmatisation des élèves ayant besoin d'aides pour pouvoir profiter d'une situation éducative. «L'acceptation par l'enseignant de la singularité de l'apprenant et de son

irréductibilité à une normalisation apparaît comme l'un des enjeux de l'éducation inclusive» (Benoit et plaisance, 2009 : 6). Une de ses vertus est de faire partager à tous les élèves la même culture et de leur offrir la possibilité de développer leur personnalité en contact avec les autres.

Parmi les nombreuses raisons pouvant être avancées pour la non pratique d'une éducation inclusive (manque de formation ou formation inadaptée des enseignants, insuffisance des ressources humaines, matérielles et financières, espaces inappropriés, politiques non adaptées aux contextes, etc.), l'explication la plus valable pour nous se trouve dans la manière de voir la différence et la disponibilité ou non qui en résulte. Le plus difficile est de changer ce que l'on pense des élèves en situation de handicap et ce que l'on fait avec eux, c'est-à-dire de transformer la façon de se les représenter et de travailler avec eux. L'éducation de ces élèves dépend fortement de la manière dont les enseignants appréhendent les différences en classe et de leur volonté à y répondre efficacement. L'éducation inclusive se fonde sur la révolution des mentalités et des pratiques et sur l'égalité des chances de réussite accordées à tous et à chacun.

I-2. Le contexte italien de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap

Le mouvement de l'inclusion scolaire qui est parti des pays nordiques à la fin des années 60 avec comme objectif premier la scolarisation des enfants en situation de handicap à l'école ordinaire s'est élargi au sud de l'Europe où l'Italie présente la particularité d'avoir été le pays ayant conduit une politique novatrice et radicale en matière d'accueil et de scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. L'Italie et la Suède, en dépit de leurs différences respectives, sont les premiers pays européens à disposer d'une législation consacrant la suppression totale du secteur éducatif spécialisé. A la fin des années soixante-dix, l'Italie a lancé une politique du « tout inclusif » supprimant les classes et les établissements différenciés ou spéciaux afin de favoriser l'éducation de tous, non seulement en milieu scolaire ordinaire, mais aussi et surtout en classe ordinaire. En réalité, il apparaît pertinent de revenir sur cette histoire vieille de plus de trente ans en reconsidérant les aspects historiques et politico-juridiques qui expliquent l'étonnante radicalité dont l'Italie a fait

preuve sur le plan européen et même mondial. Nous examinerons également le rôle central des enseignants de soutien dont la nomination auprès des enseignants ordinaires est une des diverses mesures prises pour la mise en pratique de la politique d'inclusion.

I-2-1. Le processus de désinstitutionalisation : une analyse socio-historique

Le présent d'un peuple ne se comprend qu'en fouillant dans son histoire récente ou ancienne les éléments susceptibles de l'éclairer. En d'autres termes, un regard dans le passé d'une société est souvent indispensable pour bien comprendre sa situation actuelle.

L'épaisseur historique de la dynamique d'inclusion en cours ne doit pas être éludée au nom d'un quelconque actualisme qui la sacrifierait sur l'autel de l'action immédiate. De fait, nous interrogeons ici la dimension historique et socioculturelle du processus de construction de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap en Italie.

Les raisons qui ont conduit l'Italie à prendre la décision irréversible et irrévocable de supprimer les écoles spéciales sont différentes et puisent particulièrement leurs racines dans le concept d'Etat social. Suivant de Anna (1996), le passage du système d'éducation spéciale au système d'éducation inclusive peut s'expliquer aussi bien par la révolution du système scolaire dans sa gestion et son organisation méthodologique et didactique que par la transition de l'Etat de droit à l'Etat social. Après la réunification de l'Italie en 1860, le législateur confia à l'école la mission de former un esprit unitaire à travers une instruction susceptible d'éveiller les intelligences, de façonner les consciences et d'illuminer les pensées (Cambi, 1995). L'Etat prit en charge l'intervention éducative sur l'ensemble du territoire national en vertu de la réforme Gentile de 1923. Cette réforme consacra une nouvelle organisation de l'instruction publique qui prit dès lors en main l'éducation spéciale. Sous cet angle, l'intérêt accordé à l'éducation des enfants répondait surtout au besoin d'unification et de reconstruction nationale.

Il importe de rappeler assez brièvement la forte tradition culturelle et pédagogique développée en Italie en matière d'éducation spéciale sous l'impulsion de quelques chercheurs et qui a jeté en quelque sorte les bases des transformations survenues dans les années soixante-dix. Parmi

les illustres personnalités italiennes qui ont permis une évolution vers une nouvelle conception d'éducabilité du sujet, vers une nouvelle dimension à l'éducation des enfants en situation de handicap, nous en rappelons quelques-unes.

Les écoles spéciales pour les « handicapés » sensoriels virent le jour en Italie à la fin du 18^{ème} siècle. En 1784, l'abbé Tommaso Silvestro ouvre à Rome la première école publique pour les enfants sourds-muets. La création à Sienne en 1828 d'un institut dédié à l'éducation de cette même catégorie d'enfants par le Père Tommaso Pendola (1800-1883) fut aussi une expérience significative. Pour ce qui est des enfants aveugles, le travail accompli par Augusto Romagnoli (1879-1946) à Bologne et dans d'autres villes italiennes aboutit en 1926 à la fondation à Rome d'une école de spécialisation pour éducateurs d'enfants non-voyants. D'autre part, Giovanni F. Montesano fonde à Rome la première école pour enseignants orthophréniques en 1900 et l'institut médicopédagogique en 1901. Il met également en place les premières classes différenciées dans certaines écoles élémentaires de Rome entre 1908 et 1910. Quant à Maria Montessori (1870-1952), elle vérifie l'importance de l'usage d'un matériel didactique structuré afin de stimuler tant le développement sensoriel et cognitif des enfants qualifiés de déficients intellectuels et internés à l'hôpital psychiatrique de Rome que leur interaction avec l'environnement, les enseignants et les autres enfants. Montessori partait de l'analyse des situations de handicap tout en se basant sur les études ou enseignements de Itard et de Séguin pour faire ses expériences. En 1907, elle créa à Rome la première Maison des enfants ouverte à tous où elle appliqua les mêmes stratégies didactico-méthodologiques à tous les enfants, c'est-à-dire à ceux en situation de handicap et à ceux dits « normaux ». Rappelons par ailleurs que Maria Montessori fut l'élève de Sante De Sanctis (1862-1935), fondateur de la neuropsychiatrie infantile italienne au début du 20^{ème} siècle ayant mené un travail avec des enfants dits « déficients mentaux » fondé sur le principe d'éducabilité et sur une connaissance approfondie des étapes du développement de l'enfant.

C'est dans ce climat social que commence à s'affirmer la possibilité d'éduquer les sujets en situation de handicap et d'en assumer la responsabilité. Les principes de la constitution italienne de 1948 sur l'école ouverte à tous et sur l'instruction obligatoire et gratuite laissaient déjà présager la perspective d'une éducation pour tous basée sur la connaissance et le respect de ce que Canevaro (1996) appelle « *l'originalité individuelle* » de chaque enfant.

Les décennies 1960 et 1970 s'illustrent par un grand mouvement d'émancipation en faveur de la personne en situation de handicap et de la reconnaissance de ses droits citoyens. L'approbation de la politique d'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap

succède à la période des années « 60 » qui virent le développement d'un mouvement aux antipodes des institutions spéciales ou ségrégatives qui conduira au cours des années « 70-80 » au démantèlement des écoles et classes différenciées. Dans l'optique de rappeler les facteurs qui ont enclenché le mécanisme d'inclusion scolaire, nous jugeons indispensable de faire le point sur les mouvements sociaux d'alors qui ont mis en question le système éducatif discriminatoire établi de même que le fonctionnement des hôpitaux psychiatriques.

Le besoin de réformer le système d'éducation des personnes en situation de handicap et, partant, de l'éducation dans son ensemble se manifesta très tôt et de façon ouverte à travers les mouvements des associations historiques pour handicapés constituées par les premiers groupements de parents d'enfants handicapés. Les associations de parents, parallèlement à l'influente Association Nationale des Mutilés et Invalides Civils (ANMIC) créée en 1956, ont revendiqué le droit à la scolarisation en milieu ordinaire. La ténacité de ces acteurs pour l'acquisition du droit à l'étude de leurs enfants contribua à favoriser le processus d'inclusion scolaire.

Qui plus est, la promotion de l'école pour tous en 1962 aura permis, dans la marche vers l'intégration, l'institution de classes différenciées au sein des écoles publiques. Ces classes étaient destinées aux élèves en situation de handicap dans un système qui, bien que devant affronter les besoins éducatifs diversifiés tout en préservant la qualité de l'enseignement, se basait toujours sur une extrême rigidité des classes, des horaires et des programmes scolaires. Les manifestations estudiantines de 1968 et la recrudescence des activités syndicales sur les problèmes de l'école et du personnel enseignant ainsi que le constat d'échec des classes différenciées en 1972 conduisirent à un débat parlementaire houleux qui déboucha sur la réforme de l'école en 1974 (de Anna, 1996). Les pratiques ségrégatives ont été considérées comme la solution la plus appropriée pour consolider une condition de sub-normalité et même pour l'aggraver. La réforme de l'école de 1974 sur laquelle nous reviendrons jeta les bases de l'abolition des situations de marginalisation.

Le mouvement de rébellion contre les situations d'exclusion sociale devient encore plus fort grâce à la mobilisation de toutes les forces politiques et sociales, à l'influence des courants religieux et aux apports de certains hommes de science en l'occurrence Franco Basaglia et Ernesto De Martino. Avant de se pencher sur les œuvres magistrales de ces deux grandes figures qui ont indéniablement marqué leur époque, arrêtons nous un instant sur le rôle de l'Eglise catholique dans le paysage culturel italien. La fonction de l'Eglise a été et demeure encore très importante dans la vie de la nation. Son influence majeure dans les œuvres de

charité a entraîné, durant un temps considérable, une certaine conception du handicap et de la relation d'aide. Les actions menées à l'initiative de l'Eglise restent ambivalentes : d'une part, elles comblent des carences en termes de dispositifs d'aide qui transforment la plupart du temps la personne en sujet passif de la relation et, d'autre part, elles servent de justification à l'insuffisance, tant sur le plan humain que financier, des politiques sociales, éducatives et sanitaires nécessaires pour garantir les droits citoyens des personnes « handicapées » (Goussot et Canevaro, 2010). En fait, à côté des pratiques d'accompagnement qui prennent les personnes pour destinataires de la charité, il y a également des pratiques qui, en considération de la piété, se soucient de leur dignité ou, mieux encore, se préoccupent de restituer l'humanité « *à tous ceux, au sort si cruel, que la naissance ou les circonstances ont placés hors-du-commun* » (Stiker, 2005). *Caritas Italiana* a créé dans les années « 70 » une bibliothèque de la solidarité où il est mis en évidence que « la vie de chacun est dans le dessein originel de Dieu et la personne handicapée n'est pas exclue de ce dessein ». Ici, le handicap est conçu non plus comme la conséquence du péché mais comme le signe de la volonté divine. Ce basculement d'une vision du handicap à une autre témoigne aussi d'une période de bouillonnement des idées et des désirs de renouvellement du regard et de l'action pour inclure les exclus du système.

La désinstitutionnalisation poursuivie par le psychiatre italien Franco Basaglia (1924-1980) implique un changement fondamental du regard social négatif qui réduit la personne à ses déficits, ses manques. A la fin des années « 60 », on assiste aux débuts de la désinstitutionnalisation avec sa critique de l'institution asilaire en tant qu'établissement de ségrégation et de marginalisation. C'est à partir d'une analyse radicale des conditions de désagrégation physique et psychique des individus internés dans les hôpitaux psychiatriques que se développe la critique de Basaglia à l'encontre de la science psychiatrique d'inspiration positiviste qui, née officiellement pour « soigner », se contente cependant de garder et d'isoler. De cette façon, l'institution exerce une violence sur les personnes internées et, au lieu d'engendrer la santé ou la guérison, elle crée une maladie ; d'où ce que Basaglia dénomme la « maladie de l'institution » dans *Che cos'è la psichiatria* (1967). En entrant en contact avec la réalité des asiles d'aliénés, Basaglia se rend compte à fond de train que la maladie est en grande partie créée par l'institution qui aurait dû la soigner. Pour cette raison, il devient indispensable de nier et de renverser l'institution (Basaglia 1970). Une des figures majeures de la psychiatrie dite alternative et ardent militant de la logique dé-ségrégative, Basaglia a

lutté contre l'exclusion, l'abandon et la déshumanisation des malades mentaux afin de parvenir à une « dé-psychiatriation », une négation et une suppression de l'institution psychiatrique traditionnelle et de toute autre forme d'enfermement ou de séparation. Il s'est employé à dénoncer l'injustice, l'humiliation et la violence subies par une partie de l'humanité écartée par l'autre. Ce mouvement pour l'humanisation des conduites à l'égard de toute déviance ou de tout handicap finit par gagner toute l'Italie et devient un mouvement social interpellant les forces sociales, syndicales et politiques.

Cela étant, la fin des années « 70 » voit l'adoption de deux lois principales : la loi 517 de 1977 sur l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap dans l'école obligatoire pour tous et la loi 108 de 1978 dite « loi Basaglia ». Il était question pour ces deux lois de faire sortir les personnes en situation de handicap ou souffrant d'une maladie mentale de leur isolement social, de « *faire disparaître les ghettos et de favoriser l'intégration sociale et la reconnaissance du droit à la citoyenneté pour ceux que l'on considérait jusqu'alors comme des non-personnes* » (Goussot et Canevaro, 2010 : 287). La loi 108 de 1978 qui porte le nom de la figure la plus emblématique sans doute de la psychiatrie italienne contemporaine encadre et garantit, pour la première fois dans un pays occidental, la fermeture des asiles d'aliénés tout en prévoyant la création de structures locales d'accompagnement et de nouveaux supports thérapeutiques. En Italie, cette loi met fin à l'internement dans les hôpitaux psychiatriques assimilés à des lieux de ségrégation inadaptés aux soins des malades mentaux. La folie est rendue à la société et la société à la folie. Par conséquent, les préjugés qui amènent à rejeter le « différent » et qui habitent chacun d'entre nous doivent être brisés. C'est aussi les murs de ces préjugés qu'a cherchés à démolir Basaglia en vue de promouvoir l'émergence d'un nouveau regard qui considère la personne et son expérience irréductible à nulle autre comme une qualité, une particularité et une spécificité pouvant enrichir notre réalité humaine; lequel regard conduira à une rencontre qui ouvre un horizon de possibles. En effet, c'est le regard qui autorise la rencontre, structure la relation et instaure un rapport dialogique. La « loi Basaglia » fut l'acte final d'une aventure humaine et existentielle qui a marqué le panorama culturel et politique de l'Italie et de l'Europe du 20^{ème} siècle. Ce processus socioculturel qui cherchait à renouveler la société de manière à ce que chacun y trouve sa place a indubitablement provoqué un changement des représentations sociales même si l'Italie, loin de présenter une uniformité culturelle, diffère du nord au sud dans les façons de concevoir les personnes en situation de handicap et ce, nonobstant l'existence de lois nationales. La référence aux travaux d'Ernesto De Martino nous permet de comprendre

que les représentations du handicap au sud de l'Italie relèvent davantage de la pensée magique. Ce serait certainement une aberration de parler des représentations du handicap dans la culture italienne sans faire allusion à Ernesto De Martino.

Culture, handicap et thérapie au sud de l'Italie : un exemple d' « humanisme intégrateur »

L'œuvre de l'ethnologue et anthropologue italien Ernesto De Martino (1908-1965), structurée autour de quelques concepts fondamentaux, exprime une façon « inédite » de penser le handicap et la diversité humaine sous toutes ses formes. Il utilise des concepts « originaux » pour présenter une nouvelle vision de ceux que nous situons, pour un quelconque motif, au bas de l'échelle humaine.

Homme du sud de l'Italie formé à l'école historiciste du philosophe napolitain Benedetto Croce et imprégné aussi de la pensée d'un autre grand philosophe napolitain Gianbattista Vico de la fin du 17^{ème} siècle, De Martino a provoqué, du point de vue de Goussot (2009), une révolution culturelle dans le domaine anthropologique qui est comparable à celle de Franco Basaglia dans le domaine psychiatrique. Pour De Martino et Basaglia, la relation sujet-objet ne peut se fonder sur un rapport de chosification de l'autre pour des raisons d'ordre éthique et épistémologique. Éthique dans la mesure où la relation suppose la reconnaissance de l'humanité de l'autre et épistémologique parce que sa non implication dans le processus de recherche ne permet pas de créer le contact nécessaire à la compréhension. Ils remettent en question le modèle d'observation qui repose sur la classification et la définition de l'autre ; mieux, sur la transformation de l'autre en objet (Goussot, 2009).

L'originalité des travaux de De Martino est à rechercher dans ce qui le lie à la culture humaniste de l'Italie. Il étudie, à travers le monde magique du *Mezzogiorno*, les rites d'inclusion des malades mentaux dont se servent la communauté paysanne. Il montre l'aptitude des sociétés traditionnelles du sud de l'Italie à s'opposer à une désintégration pouvant conduire à une chute dans l'isolement. Les pratiques magiques et le *tarentisme*⁴ constituent les rituels et les formes d'accompagnement ou de guérison des crises et des

⁴ Le *tarentisme* vient de tarentule (*Lycosa tarentula*) qui est une grosse araignée velue typique des zones de l'Europe méridionale. Le *tarentisme* est la reproduction par le *tarentulé* du mouvement de la tarentule à l'aide de la musique et de la danse. Le *tarentulé* est la personne piquée par la tarentule – la plupart du temps une femme – et qui en tombe malade. L'utilisation du tambour et d'un petit accordéon rythme la danse du *tarentulé*. En effet, la pratique du tarentisme servait de thérapie aux personnes *tarentulées*. Autrement dit, le *tarentisme* avait un rôle thérapeutique. Même si le *tarentisme* a perdu son rôle originel avec la disparition des conditions de sa naissance, il existe encore dans les rythmes de la musique traditionnelle des Pouilles. Il fait partie aujourd'hui du patrimoine culturel de l'Italie du sud.

pathologies psychiques qui peuvent détruire l'individu. Les rites jouent un rôle de réintégration et fonctionnent comme un moyen de résolution de la crise existentielle. La réintégration dans la réalité sociale du sud déterminée par le syncrétisme religieux se réalise à travers un « symbolisme magico-religieux » qui agit comme une « ceinture de protection culturelle face aux coups du destin » (De Martino, 1961). Le handicap est pour ainsi dire un « fait social total » dont sa compréhension nécessite de questionner le religieux, le magique, le politique, le social, le culturel, etc. L'étude du *tarentisme* avec l'usage de la caméra pour reprendre les rituels utilisés avec la musique et la danse pour aider les personnes considérées comme des malades mentaux à sortir de leur état de transe permet à De Martino de démontrer à quel point le groupe, la communauté assiste, entoure et accompagne la personne. Ses travaux sur les pratiques magiques⁵ du *Mezzogiorno* montrent comment les pratiques sont utilisées sous forme de résistance face au sort si souvent cruel qui écrase la vie des paysans de l'Italie du sud. Les anomalies qui atteignent certaines personnes ne sont pas expliquées comme la conséquence d'une maladie mais comme la manifestation de la présence mystérieuse de l'univers des ancêtres. Fortement influencé par Antonio Gramsci, De Martino fait voir comment, face à la maladie, à la folie, bref au handicap et aux traitements mis en pratique, se structure un sens commun qui fonctionne comme un système opérationnel de représentations permettant à une communauté donnée de préserver sa cohésion du fait de rituels d'inclusion des sujets « étranges » (Goussot et Canevaro, 2010). Il considère le monde social comme un univers symbolique où les rapports entre les hommes sont régulés par la médiation de leurs représentations culturelles.

Ernesto De Martino propose à travers ses travaux une autre façon de penser le handicap. Pour appréhender le handicap non seulement en tant qu'ensemble de barrières sociales intériorisées mais aussi et surtout comme « *une expression de la fragilité universellement présente dans le temps et dans l'espace* » (Gardou, 2010 : 9), il importe de le situer historiquement et de le localiser culturellement. Par conséquent, toute étude des processus d'intégration et de désintégration en œuvre dans chaque culture doit se baser sur un modèle d'analyse construit à partir de ce De Martino appelle l'« ethnocentrisme critique » qui interdit, non pas vraiment de regarder l'autre avec nos schémas culturels - ce qui s'avère impossible pour lui - mais de l'enfermer dans nos catégories interprétatives ignorant par là l'existence d'autres. Ce qu'il

⁵ Pour plus d'informations nous renvoyons le lecteur notamment à deux références obligées : *Il mondo magico*, Turin, Einaudi, 1948 et *Sud e Magia*, Milano, Feltrinelli, 2001.

faut, c'est se décentrer par rapport à son propre point de vue et de s'ouvrir au dialogue culturel qui permet de se rendre compte du caractère partiel de notre regard et de l'existence d'autres regards culturels qui, conjugués au nôtre aident à saisir les phénomènes humains dans leur complexité. Autrement dit, ce dialogue met en discussion notre propre regard et le resitue dans la multiplicité des points de vue pour comprendre en profondeur le handicap comme réalité humaine. Dans cette perspective, De Martino reprend la phénoménologie Husserlienne et propose une nouvelle démarche qu'il qualifie de « *epochè ethnographique* » exigeant l'utilisation non dogmatique de catégories d'analyse qui sont le produit d'une histoire culturelle déterminée. De la sorte, les différences peuvent être transformées en une ressource pour tous et pour chacun. Nous apprenons à mieux nous connaître dans la rencontre avec l'autre différent physiquement, psychologiquement et culturellement. Cette rencontre n'est possible que s'il se crée un espace de dialogue et d'écoute réciproque. En évoquant la peur de la rencontre de l'autre, De Martino introduit le concept de la « scandale ethnologique de la rencontre avec l'altérité ». Dans son livre *Furore, simbolo e valore* (1980), il explique la question de la rencontre ethnologique comme rencontre du « spécial » et de « l'aliéné ». Le scandale de la rencontre avec l'altérité, la différence, l'étrangeté ou précisément avec le handicap nous oblige à dialoguer avec une autre façon d'être, de se comporter et d'entrer en relation avec le monde. De Martino estime que c'est dans l'acceptation du scandale de la rencontre qu'on peut tendre vers un « humanisme ethnologique » et découvrir « le fond universellement humain de soi et de l'autre ».

L'étude des maladies mentales amène De Martino à réfléchir sur le rapport entre personne, culture et société dans une perspective historique. C'est ainsi qu'il exhorte à une prise en considération de l'histoire réelle de la personne en situation de handicap qui s'inscrit dans une culture et une tradition. S'inspirant de l'anthropologie phénoménologique de Ludwig Binswanger, De Martino présente le handicap comme une « altération du devenir vital », une « profonde altération du moi ». Le handicap provoque une « crise de la présence » qui met la personne hors de soi et du monde réel. A y regarder de près, cette « crise de la présence » ou la perte par le sujet du sens du réel et de celui de son propre devenir « *correspond également aux situations où l'on nie les possibilités d'une personne handicapée, où l'on entrave ses relations sociales et, finalement, où l'on tue son élan vital* » (Goussot et Canevaro, 2010 : 293-294). La déconnexion au monde concret en tant que monde historique culturellement situé se manifeste - dans le cadre historico-culturel en question - à travers les crises délirantes

des personnes qui entrent en transe. Sous ce rapport, le handicap crée une situation de confusion, de désordre et d'aliénation qui engendre une perte de soi et du contrôle de sa présence, du rapport avec les autres et du contact avec sa propre culture. Pour De Martino, le handicap c'est l'être agi par les autres.

En définitive, les conceptions et les modes de traitement du handicap sont variables d'une société à une autre et d'une culture à une autre. Le jugement de santé ou de maladie mentale, de normalité ou d'anormalité est pour De Martino un jugement historique qui s'insère dans un réel culturel spécifique. Ainsi, par opposition à la démarche de nombreux psychiatres qui divisent le monde en normal et anormal, De Martino (2002) fait remarquer que la norme ou la déviance de la norme, le contact avec la réalité ou la perte de ce contact, implique pour celui qui juge une connaissance de l'histoire de l'individu, une conscience du contexte social et culturel dans lequel il se situe. La normalité et l'anormalité deviennent alors une question de culture et certains comportements humains considérés comme anormaux dans certains contextes ne le sont pas forcément dans d'autres ; d'où le relativisme culturel.

I-2-2. Le cadre législatif de référence

Il est vrai que la loi ne fait pas forcément la pratique mais elle constitue tout de même une avancée majeure en direction du changement requis. Elle est un instrument qui soutient les efforts consentis en vue de la pratique.

Le mouvement de l'inclusion a besoin d'être soutenu par un cadre juridico-législatif qui définit les principes fondamentaux de base et oriente plus ou moins les pratiques. Il existe de nombreux textes de référence rendant compte du processus de construction de l'inclusion en Italie. Des multiples documents officiels produits pour l'encadrement, l'accompagnement et la promotion de l'inclusion, nous en avons retenus uniquement ceux qui ont une plus grande signification et influence dans la perspective qui nous intéresse. En fait, il s'agit de faire une présentation détaillée des documents législatifs faisant référence à la scolarisation des élèves en situation de handicap dans les institutions d'enseignement ordinaire. Les autres textes auxquels nous ne faisons pas explicitement allusion constituent l'objet d'observations jugées beaucoup plus pertinentes dans d'autres cas.

Au niveau international, l'Italie représente l'expérience la plus radicale en matière de scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap en milieu ordinaire (Plaisance, 2009). Sa politique volontariste a ouvert les portes des classes ordinaires aux élèves en situation de handicap. Le parcours d'inclusion a d'abord été initié par la loi n° 118 du 30 mars 1971 qui reconnut le droit des invalides civils et des personnes ayant un handicap physique à disposer des mêmes droits d'éducation que les autres. Cette loi soutenait déjà l'idée que les enfants en situation de handicap pouvaient fréquenter l'école ordinaire. En d'autres termes, elle avait affirmé le principe d'inclusion dans les classes. Il faut tout de même reconnaître qu'au début des années 70, toutes les conditions n'étaient pas encore réunies pour une inclusion dans les classes ordinaires. Et pour de Anna (2008), la loi de 1971 prévoyait l'insertion en milieu scolaire ordinaire. Toutefois, les questions d'ordre pédagogique n'y ont pas été directement abordées.

La loi n° 416 du 31 mai 1974 relative aux activités intégratives envisageait une école nouvelle axée sur le processus formatif de l'élève et sur le développement de sa personnalité tout en restant attentive à son environnement personnel et familial. Le concept d'expérimentation fut introduit en tant que recherche et réalisation d'innovations sur le plan méthodologique et didactique. De nouveaux modèles pédagogiques centrés sur l'élève et sur ses capacités à communiquer et à entretenir des relations avec les autres ont permis de démontrer combien l'intégration pourrait être utile autant pour les élèves en situation de handicap que pour leurs camarades de classe. Cette loi qui réforme l'école encouragea ainsi la création de nouvelles méthodes d'enseignement tout en reconnaissant l'importance de la participation des familles aux instances de gestion de l'école. La famille joue un grand rôle dans le travail de mise en œuvre concrète de l'intégration. Par ailleurs, partant du fait que l'inclusion est un processus qui requiert la participation de tous, cette loi préconisait aussi la collaboration des organismes territoriaux (services sociaux et sanitaires) et l'interaction entre les institutions scolaires et sociales (de Anna, 2008). Les décrets d'application de la réforme générale de l'école de 1974 furent des actes positifs et progressistes du point de vue de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.

Après la promulgation de la loi n° 118 du 30 mars 1971 qui prévoyait l'instruction publique obligatoire dans les écoles et classes ordinaires, il a été possible de réaliser des interventions de « soutien » en faveur des élèves dont le rendement était jugé insuffisant. Ce qui a d'ailleurs permis d'éviter le recours absolu à l'enseignement « différencié » dans les écoles ou classes spéciales. Les travaux parlementaires de la « commission Falcucci » posèrent les bases d'une

politique d'inclusion en adoptant le principe d'une école ajustée à chaque individu avec l'ambition de valoriser les capacités de chacun. Le contenu des documents de cette commission prenait en considération un ensemble d'aspects de l'organisation scolaire allant des programmes nationaux à la mise en œuvre de services techniques locaux d'appui et de conseil (de Anna, 2009). La constitution de la commission présidée par Falcucci a conduit en 1975, par décision du Sénat, à la réalisation des premières expériences d'inclusion (de Anna, 2008). Cette commission a permis d'identifier clairement les étapes de la mise en œuvre du projet d'inclusion scolaire. La circulaire ministérielle n° 206 du 29 juillet 1975 indique les initiatives ou activités de soutien pouvant être réalisées au profit des élèves en situation de handicap qui, tout en restant liés aux classes de l'école, soient confiés à des enseignants d'appui ou de soutien qui les réunissent en petits groupes durant une partie de l'horaire quotidien. Celle du 08 août 1975 propose explicitement l'adoption de mesures pouvant favoriser une plus grande « insertion » des élèves en situation de handicap dans l'école publique. En effet, dès le rapport de la commission Falcucci en 1975, l'Italie cherche à promouvoir un changement nécessitant d'une part l'élimination des écoles spéciales et, d'autre part, la collaboration interdisciplinaire entre les enseignants spécialisés, les intervenants non enseignants (psychologue scolaire, assistant social, etc.) et les enseignants des classes ordinaires autour d'un projet éducatif commun en vue de la construction d'un véritable processus d'inclusion (de Anna, 2009 ; Musset et Thibert, 2010).

Les travaux de la commission Falcucci ont conduit droit à l'adoption de la loi n° 517 du 04 août 1977 qui fut une étape décisive dans le processus de construction de l'inclusion en Italie. Ce texte législatif majeur qui applique de façon radicale le principe de l'inclusion dans les classes ordinaires affirmé par la loi 118/71 supprime les classes différenciées et les écoles spéciales et permet ainsi à tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles, d'aller à l'école de tous et pour tous. Autrement dit, il a engagé le processus d'inclusion des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires. Durant les années « 70 », on assiste en Italie à un changement d'identité de la personne en situation de handicap du fait de l'affirmation de son droit à l'éducation et de la possibilité qu'elle a de choisir l'école ordinaire qui lui convient le plus (Neri, 1999).

L'inclusion implique que tout enfant, « handicapé » ou non, fréquente une classe ordinaire. La loi 517/77 donne à tous les enfants la possibilité de fréquenter les classes ordinaires et offre aux enseignants de nouvelles formations afin de leur permettre de réaliser l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap (de Anna, 2008). Ainsi, en ce qui concerne la

formation, l'Italie n'est pas en reste et jouerait même le rôle de pionnière grâce à cette loi sur l'inclusion scolaire de 1977 qui a, en outre, mis l'accent sur la formation initiale et continue des enseignants et sur son renouvellement permanent (le nouveau projet/plan national de formation des enseignants dénommé *ICARE*⁶ s'inscrit dans cette perspective). A en croire de Anna (2009), la formation des enseignants a toujours été considérée comme indispensable pour la mise en œuvre concrète des processus d'inclusion et ce depuis les années soixante-dix avec la réforme générale de l'école de 1974 et la réorganisation du statut juridique des enseignants. La législation 517/77 a permis l'introduction d'enseignants spécialisés en milieu scolaire ordinaire pour la coordination des activités d'intégration et rend obligatoire l'attribution de ressources aux écoles ordinaires. Formés à l'université, les enseignants spécialisés, dénommés « professeurs ou enseignants de soutien », viennent en appui aux classes ordinaires qui accueillent des élèves en situation de handicap. La formation est polyvalente en ce sens qu'elle concerne tous les types de handicap. Elle porte sur des disciplines comme la sociologie, la pédagogie, les divers langages de communication non verbale, la logique ou les mathématiques, etc. et comprend de même des stages, une réélaboration de l'expérience personnelle et l'organisation des compétences de l'enseignant (de Anna, 1996).

Cette loi de 1977 que d'aucuns qualifient de « *révolution copernicienne* » ou de « *tremblement de terre* » n'est pas une loi sur le handicap, mais une loi générale d'orientation pédagogique, une loi de « programmation éducative et didactique ». Elle modifie les procédures d'évaluation des élèves et introduit la notion de *curriculum*⁷. Son introduction dans la programmation éducative exige dès lors une connaissance approfondie de la réalité scolaire, la nécessité d'une description et d'une analyse minutieuses des objectifs de formation, la production et l'utilisation d'outils didactiques sophistiqués (Maragliano et Vertecchi, 1992). En effet, la loi 517/77 a entraîné des changements dans la pédagogie et dans les méthodes didactiques afin de prendre en considération les besoins éducatifs de tous et de

⁶ ICARE est un projet du ministère de l'instruction publique italienne destiné principalement à la formation des enseignants, pièces maîtresses du système d'intégration. Il met l'accent sur : - une réflexion centrée sur la situation de handicap et non plus sur le déficit ; - la connaissance de l'élève en situation de handicap afin d'identifier les ressources appropriées ; - la création d'environnements favorables ; - l'utilisation de stratégies didactiques intégrées (enseignement individualisé, apprentissage coopératif, didactique métacognitive) ; - l'usage de méthodes et matériels spécifiques ; - l'accompagnement du projet de vie - et - les relations entre enseignants et familles. Il vise aussi à responsabiliser les écoles dans la perspective des actions d'intégration en liaison avec les réalités locales.

⁷ Dans *Teoria del curriculo e sistema scolastico italiano* de Pontecorvo parue dans l'ouvrage collectif *Teoria della didattica* en 1978, la notion de curriculum suppose tous les éléments essentiels du processus didactique et se base sur des critères de souplesse, de choix raisonné, de prise en considération du milieu et des situations concrètes inhérentes à l'école, des ressources et surtout des connaissances, des aptitudes et des motivations des élèves.

chacun. De ce point de vue, il est possible d'avancer sans grand risque de se tromper que l'« *integrazione scolastica* » en Italie est depuis longtemps une politique d'inclusion de tous dans les classes communes de l'institution scolaire ordinaire.

Par ailleurs, la sentence de la Cour constitutionnelle n° 215 du 03 juin 1987 portant sur l'accès de tous les élèves en situation de handicap (physique, psychique et sensoriel) à l'enseignement du second degré (lycée) fut d'une importance capitale dans l'évolution profonde du système d'intégration. Qu'il faille cependant rappeler que la circulaire n°129 du 28 avril 1982 du ministère de l'instruction publique cherchait déjà à affronter la question de la continuité éducative des élèves en situation de handicap au niveau du second cycle de l'enseignement moyen. Pour trancher le débat suscité par certains enseignants et directeurs d'écoles quant à l'accès des élèves en situation de handicap grave à l'enseignement du second degré, la Cour constitutionnelle prononce une sentence très « pédagogique » en stipulant que tout élève à même d'apprendre avec ses camarades du même âge et de progresser doit nécessairement passer au niveau supérieur. Cette décision rendue par la Cour constitutionnelle favorise d'une certaine façon l'égalité des chances parmi les élèves même si certains semblent mieux disposés que d'autres à poursuivre leur petit bonhomme de chemin. La sentence se pose en quelque sorte comme le prolongement de la loi 517/77 en ce sens qu'elle a permis aux élèves en situation de handicap de poursuivre leurs études en milieu ordinaire dès que termine la phase de l'instruction obligatoire. Il convient ici de signaler que la loi 517/77 concernait la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap de l'élémentaire à l'enseignement secondaire du premier degré (collège), c'est-à-dire la phase dite de la scolarité obligatoire. Pour de Anna (1983), l'acquisition d'une instruction complète et ininterrompue est un instrument fondamental pour le plein développement de la personne. La sentence 215/87 fait valoir le principe du *diritto allo studio* (droit à l'étude) énoncé dans l'article 34 de la constitution italienne et retient que l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap est aussi un facteur essentiel de leur récupération/réhabilitation sociale (de Anna, 1983).

A l'aide de cette sentence, la Cour constitutionnelle déclare illégitime la partie de l'alinéa 3 de l'article 28 de la loi n°118 du 30 mars 1971 qui prévoit de faciliter au lieu de garantir le droit des élèves en situation de handicap de fréquenter le lycée. Elle affirme en revanche que les élèves en situation de handicap ne peuvent pas être considérés comme irrécupérables et que l'inclusion leur est utile non seulement du point de vue de la socialisation mais aussi de l'apprentissage. La sentence de la Cour constitutionnelle a donc donné la possibilité aux

élèves en situation de handicap de se maintenir dans les classes ordinaires de l'après *scuola dell'obbligo* pour construire leur projet de vie tout en permettant à ceux qui sont dans les conditions de suivre le programme officiel d'arriver au plus haut niveau de l'enseignement. La prise en compte du projet de vie de l'élève et non pas seulement de son aptitude à suivre le programme officiel fait partie intégrante de l'esprit du système d'inclusion italien. En effet, cette sentence a permis aujourd'hui aux élèves en situation de handicap d'accéder à l'enseignement du second cycle.

La circulaire n° 262 du 22 septembre 1988 du ministère de l'instruction publique met en application la sentence de la Cour constitutionnelle et autorise les élèves en situation de handicap à s'inscrire et à fréquenter l'établissement d'enseignement du second cycle.

La loi 104 du 05 février 1992 ou loi cadre sur le handicap vient harmoniser toutes les lois relatives aux situations de handicap des premières années de l'inclusion. Elle prend en considération les problèmes de prévention, de santé, de transport, d'insertion professionnelle, de développement des potentialités de la personne en situation de handicap, etc. La prise en compte de ces différents aspects atteste de l'importance accordée à la loi 104/92 dans le dispositif législatif de l'inclusion en Italie même si par ailleurs son caractère général peut être considéré comme une faiblesse. Cette loi fait également référence à la problématique de l'accueil des étudiants en situation de handicap à l'université. Mais, c'est précisément avec la loi 17/99 qu'advient la nomination d'un délégué pour l'accueil des étudiants en situation de handicap ainsi que la mise en place d'un système de tutorat spécialisé. En Italie, c'est nécessairement un professeur d'université qui s'occupe de l'accueil de ces étudiants.

Conçue en faveur de l'inclusion, de l'assistance et du travail des personnes en situation de handicap, la loi 104/92 définit les principes⁸ généraux relatifs aux droits de celles-ci. Toutefois, elle ne précise pas toujours les moyens financiers nécessaires pour mettre en pratique ce qui est déclaré au niveau des principes.

⁸ Les principes de cette législation : -respect de la dignité et des droits de liberté et d'autonomie – prévention, soins et réparation des déficiences – promotion de la pleine intégration dans la famille, l'école, le travail et la société – suppression des obstacles à l'autonomie et à la participation à la vie collective – lutte contre la marginalisation et l'exclusion sociale de la personne handicapée.

Le Décret du Président de la République du 24 février 1994 pour la coordination entre le système de santé et l'école est aussi un aspect important du processus d'inclusion dans la mesure où les différentes interventions sur le terrain doivent être articulées pour produire le résultat escompté. La définition du processus d'inclusion, de la maternelle à l'université, engage autant les autorités sanitaires (diagnostic) que les équipes éducatives (plan éducatif individualisé). C'est dans la cohérence des actions entreprises et la synergie des forces disponibles que l'inclusion se construit et se consolide. Ce décret présidentiel cherche à susciter et à favoriser une collaboration franche entre les acteurs de l'inclusion afin d'éviter au mieux les contradictions et la dispersion dans les actions initiées. La construction d'un système d'inclusion solide requiert la contribution et la responsabilisation de tous.

Au regard de l'effort collectif à fournir en faveur de l'inclusion des personnes en situation de handicap, la loi 328/2000 qui porte sur la responsabilité des organismes locaux à collaborer et à intervenir dans le système scolaire arrive à point nommé. Avec la décentralisation en tant que transfert de pouvoir, de prérogatives et de compétences des centres étatiques aux périphéries, les régions bénéficient d'une autonomie qui leur a permis de s'engager dans la construction et la gestion du projet d'intégration en prenant en charge les problèmes sociaux et sanitaires. Cette loi a conféré aux régions la responsabilité d'organiser les écoles à l'échelon local et de coordonner les interventions des organismes locaux. La décentralisation des compétences qui entre dans le cadre du développement des autonomies locales a donné aux régions la possibilité de disposer d'un ensemble de lois concernant l'inclusion des personnes en situation de handicap vivant sur leur territoire. Par exemple, la région Emilie-Romagne a institué une législation de portée locale ayant trait au droit à l'instruction, à la formation professionnelle et à l'embauche de ses sujets en situation de handicap, à l'assistance, aux barrières architectoniques, à la formation des travailleurs sociaux et des opérateurs psychopédagogiques (Goussot, 2010). L'Etat ne peut pas tout faire et, qui plus est, l'inclusion ne peut se construire sans la participation active et volontaire des populations à la base. Les collectivités locales sont impliquées à bon droit dans le processus de construction de l'inclusion. En effet, c'est à la province de donner les ressources nécessaires à la couverture des interventions afférentes à l'inclusion au niveau des écoles secondaires et la municipalité fournit les moyens permettant aux écoles primaires et maternelles de répondre dans le meilleur des cas aux besoins éducatifs particuliers des élèves en difficulté dans les apprentissages grâce notamment à l'engagement d'un personnel d'accompagnement, de

spécialistes en communication, d'interprètes en langue des signes et à l'acquisition d'outils didactiques appropriés.

Seulement, les collectivités locales ne sauraient bien accomplir la mission qui leur est confiée que si elles disposent de ressources matérielles, financières et humaines indispensables à cet effet. Il existe de grandes différences d'une région à une autre avec un déséquilibre flagrant entre le nord et le sud. Des mesures d'accompagnement s'imposent pour pallier les disparités économiques qui caractérisent les régions afin d'amoindrir les risques d'une inclusion à plusieurs vitesses sur le territoire national.

I-2-3. Le rôle de l'enseignant de soutien

L'enseignant de soutien est l'enseignant spécialisé dans le soutien aux élèves en situation de handicap. Mieux, il est l'enseignant ayant obtenu un diplôme de spécialisation et qui s'emploie à rendre effectif l'inclusion de ou des élèves en situation de handicap dont il a la responsabilité. Eu égard à la spécificité des compétences méthodologico-didactiques dont il dispose et qu'il doit mobiliser pour soutenir non pas seulement l'élève en situation de handicap mais aussi et surtout la classe tout entière afin que se réalise pleinement l'inclusion, l'enseignant de soutien peut être défini comme un médiateur de celle-ci. En Italie, l'enseignant de soutien est le professionnel dont la fonction principale est *«de coordonner et de faciliter les processus d'intégration et la pédagogie, en s'occupant également des interactions socio-affectives entre l'élève handicapé et les autres, ainsi que du réseau des collaborations entre adultes »* (Villanella, 2003 : 77). Il est responsable de la coordination et de la facilitation de la mise en œuvre concrète du projet éducatif individualisé qui fonctionne comme un outil de programmation éducatif et didactique revêtant une grande importance. *« Dans le cadre du conseil de classe, le professeur de soutien a pour fonction de faire circuler des informations, de donner des idées, des conseils concernant, notamment, le projet éducatif de l'enfant handicapé »* (Villanella, 2003 : 77). De concert avec les autres enseignants, l'enseignant de soutien programme les activités de l'enfant en situation de handicap à partir de ses aptitudes et de ses centres d'intérêt et définit les modes d'intervention. Autrement dit, il revient à l'enseignant de soutien de concevoir une adaptation des activités prévues pour les autres élèves de manière à permettre aux élèves inclus de suivre soit les mêmes

enseignements, soit des enseignements coïncidant le plus possible avec ceux des autres. Donc, il est de son rôle d'adapter le matériel pédagogique de la classe aux possibilités de l'élève. En tant que coresponsable de la classe qui accueille l'élève en situation de handicap, il intervient également au niveau de l'action éducative destinée à tous les élèves. L'enseignant de soutien est une ressource pour toute la classe, c'est-à-dire tant pour l'ensemble des élèves que pour les enseignants titulaires qui peuvent profiter de ses apports spécifiques pour améliorer leur propre pédagogie. Sa mission se situe par ailleurs dans le développement et la diffusion d'une conception pédagogique visant à prendre en compte la diversité des besoins des élèves dans le cadre de la politique éducative de l'établissement.

Somme toute, d'après Clara Rossi (2008 : 105)⁹, l'enseignant de soutien tient :

- un rôle de coordination et de promotion du processus d'inclusion ;
- un rôle décisionnel en ce qui concerne la pédagogie destinée à toute la classe et pas uniquement aux élèves qui ont des difficultés dans les apprentissages ;
- un rôle de contrôle/médiation/gestion des dynamiques et de l'atmosphère de la classe ;
- un rôle de promoteur de la culture de la diversité avec les parents d'élèves.

I-3. Problématique

I-3-1. Une approche sociologique du handicap

Le handicap se livre à l'expérience immédiate à travers le sens que les acteurs lui assignent. En d'autres termes, il prend la forme d'une réalité sociale particulière, d'un objet social construit à partir des nombreuses significations attribuées par les acteurs sociaux. En effet, il ne s'agit plus seulement d'expliquer le handicap par les caractéristiques personnelles (physiques ou mentales) de l'individu mais davantage par le fonctionnement global de la société qui produirait les situations de handicap des personnes pouvant être considérées comme autant de victimes passifs d'un système duquel ils seraient à l'extérieur. Les personnes

⁹ Intervention de Clara Rossi au colloque *Ecole et Handicap: Quelles réponses?* , Paris, Copy-Fac, 2008. Ce colloque fut organisé par la FCPE-Île-de-France les 26 et 27 janvier 2008 au lycée Honoré-de-Balzac, Paris XVII.

en situation de handicap sont, aux yeux des autres, déviants et transgresseurs de la « norme sociale admise » en raison de leurs déficiences. Le fait de ne pas se conformer aux normes provoque une situation de déviance qui entraîne un étiquetage de la part de ceux qui repèrent cette transgression. Dès lors, le handicap apparaît comme une transgression de la ligne de démarcation entre la «normalité» et l'«anormalité». Même si nous cherchons non sans raison à relativiser la norme, il reste que des normes sont établies pour tous avec parfois une grande rigidité exposant tout transgresseur à une exclusion sociale. La norme s'applique dans toute sa rigueur à ceux qu'elle étiquette et stigmatise.

Force est de préciser que l'importance attachée aux attributs déficitaires de la personne participe à la production de la déficience et au maintien de la discrimination négative. Le handicap existe et se vit aussi dans la représentation, le comportement, le jugement et le regard de l'autre. En d'autres termes, le handicap n'est plus la seule caractéristique déficitaire inhérente à la personne mais aussi la résultante d'un ensemble d'attitudes et de pratiques sociales. A ce titre, il est comparable au phénomène de la déviance étudié par Becker. « *La déviance n'est pas une qualité de l'acte commis par une personne, mais plutôt une conséquence de l'application par les autres de normes et de sanctions à un transgresseur* » (Becker, 1985 : 33). La déviance est appréhendée dans *Outsiders* comme une propriété de l'interaction entre la personne qui commet l'acte et celles qui réagissent à cet acte. Ainsi, le handicap comme déviance découlerait de la réaction d'autrui, des interactions sociales et des perceptions et représentations qui les sous-tendent. Il est une construction qui s'inscrit dans un processus d'interaction entre les personnes désignées et celles qui désignent. La réaction sociale par le biais de la désignation ou de l'étiquetage contribue à la production du handicap. La situation de handicap n'est plus une réalité toute faite dont les causes sont apparentes mais cachées dans un réseau de relations sociales singulières et intimement liées à l'organisation du système dans lequel elles s'insèrent. On ne naît pas nécessairement « handicapé », on le devient surtout en fonction du contexte et de la réaction d'autrui – pour paraphraser Simone de Beauvoir –. Dans le même ordre d'idées, Marcel Nuss estime qu'«*on ne naît pas handicapé, on le devient par le regard des autres. Une telle affirmation peut paraître incongrue pour qui n'a pas éprouvé les effets inquisiteurs et réducteurs de regards posés sur soi, sur sa déchéance. Hélas, elle n'est qu'une désolante vérité qui résulte du fait qu'altérité et dégénérescence choquent et sidèrent la vue* » (2001 : 214). Ce qui fait problème, ce n'est pas le handicap «en soi» mais plutôt notre rapport à la personne en situation de handicap. De même que dans l'étude de la déviance où «*le déviant est celui auquel cette étiquette a été*

appliquée avec succès et le comportement déviant est celui auquel la collectivité attache cette étiquette» (BECKER, 1985 : 33), le handicap est le produit des interactions provenant de la réaction d'un environnement social qui étiquette, stigmatise, exclut et marginalise la personne en situation qui reste souvent privée de certaines opportunités dont bénéficient les autres. De ce point de vue, il serait également la conséquence de l'application, par les autres, de normes à un «transgresseur» (la personne en situation de handicap) qui n'est pas un acteur actif de sa transgression et du coup «accusé à tort».

Ainsi, être reconnu par la société comme « handicapé », c'est se sentir parfois relégué dans une catégorie sociale marginalisée; d'où l'importance de la stigmatisation dans la construction de la dimension sociale du handicap. Il existe bien une construction sociale du handicap par le biais des rapports interpersonnels qui s'instaurent lors des «*contacts mixtes* » (instants où normaux et stigmatisés partagent une même situation sociale, autrement dit, se trouvent physiquement les uns des autres) (Goffman, 1975 : 23) qui sont des situations d'interactions problématiques. Dans la théorie du stigmate de Erving Goffman, le handicap est conçu comme un marquage, un stigmate et confère à l'individu porteur une *identité sociale virtuelle* dont une des conséquences est son évitement par la communauté. Le handicap se présente de ce fait comme un « discrédit » et devient une anomalie qui conduit souvent à la marginalisation et à l'exclusion sociale.

Par conséquent, l'inclusion scolaire et sociale des personnes en situation de handicap passerait par l'ajustement mutuel des comportements des acteurs, c'est-à-dire par le changement de comportement et de mentalité de chacun d'entre nous. Afin de se rendre compte de la manière dont nos sociétés et nos cultures perçoivent, se représentent la situation des personnes avec handicap et se situent par rapport à leur inclusion scolaire, nous chercherons à appréhender la nature des relations qu'entretiennent les uns avec les autres à travers notamment les pratiques et les actions sociales, les comportements, les attitudes, etc. Autant une société fabrique ses membres en situation de handicap à travers ses systèmes d'actions, d'interactions et de représentations, autant elle génère, pour ces derniers, des mécanismes d'inclusion, de gestion et/ou de prise en compte se basant en retour sur la nature des représentations en cours dans la culture.

I-3-2. Les représentations sociales au cœur de la dynamique d'inclusion

« Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous avons besoin des représentations. Et, de même que, face à ce monde d'objets, de personnes, d'évènements ou d'idées, nous ne sommes pas (seulement) équipés d'automatismes, de même ne sommes-nous pas isolés dans un vide social : ce monde nous le partageons avec les autres, nous nous appuyons sur eux - parfois dans la convergence, parfois dans le conflit -, pour le comprendre, le gérer ou l'affronter. C'est pourquoi les représentations sociales sont si importantes dans la vie courante. Elles nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre position à leur égard et la défendre » (Jodelet, 1997 : 47).

Située à l'interface du collectif et de l'individuel, du social et du psychologique, la notion de représentation sociale que nous comptons utiliser pour éclairer notre objet d'étude tire son origine de la sociologie d'Emile Durkheim (1898) et plus particulièrement autour de la notion de représentation collective. Après avoir connu une longue éclipse en sociologie, la théorie des représentations s'est développée surtout en psychologie sociale. Ainsi, elle a nourri depuis lors tout un courant de recherches porté notamment par Serge Moscovici (1984) qui a renoué avec l'emploi de ce « concept oublié » de Durkheim. Dans son ouvrage *La psychanalyse, son image et son public*, il s'applique à montrer de quelle manière une nouvelle théorie scientifique ou politique est propagée dans une culture donnée, comment elle est transformée au cours du processus de diffusion et comment elle modifie à son tour le regard que les individus ont d'eux-mêmes et du milieu dans lequel ils vivent. Dès lors, l'aspect dynamique des représentations sociales est bien mis en évidence. Ces dernières ne sont pas figées, elles sont évolutives – même si leur évolution est lente – et suivent les changements des conceptions des phénomènes et les variations des discours.

Les succès qui ont couronné les travaux de l'équipe de Moscovici ont donné aux représentations sociales leur consistance et leurs lettres de noblesse. Ce concept se positionne

comme un élément unificateur des sciences humaines (Jodelet, 1997) car se trouvant au carrefour de plusieurs disciplines dont la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie et l'histoire. Le regard pluriel qu'il offre permet une plus grande accessibilité et une meilleure intelligibilité du phénomène étudié. De ce fait, nous ferons un va-et-vient permanent entre les différentes disciplines des sciences de l'homme et de la société afin de saisir en profondeur les représentations sociales du handicap et plus particulièrement de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap. L'intérêt d'une analyse combinée des représentations du handicap et de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap réside dans l'élargissement du champ heuristique. Dans notre approche, l'étude du handicap et de l'inclusion scolaire sont deux dimensions indissociables. Il s'agira pour nous non pas seulement de voir comment les acteurs se représentent le handicap et surtout l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap mais aussi d'examiner les différentes manières de percevoir ces deux réalités suivant les caractéristiques sociologiques des individus. Les représentations sociales sont des instruments devant nous permettre de rendre visible certains aspects de ces phénomènes. Elles donnent du sens et de la signification aux éléments de la vie sociale et aux différentes pratiques dont ils font l'objet. L'avantage de l'étude des représentations sociales qui permettent de rendre présent dans la pensée les réalités et de les interpréter réside dans la possibilité d'accéder à une construction sociale de la réalité de l'inclusion scolaire par les acteurs eux-mêmes. Donc, d'un point de vue constructiviste, les représentations sociales forment l'objet à travers les diverses significations qu'elles lui confèrent. Les sujets sociaux comprennent et interprètent de façon différente la situation dans laquelle ils se trouvent.

Le recours au concept de représentation sociale, conçu comme opérateur méthodologique, nous permettra de cerner l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap en tant que réalité objective et observable dans ses multiples facettes. La valeur heuristique de ce concept nous offre des possibilités de relecture du phénomène d'inclusion surtout dans un contexte italien où les analyses qualitatives de l'intégration font encore défaut. L'occasion nous est donc offerte d'appréhender les représentations sociales à l'œuvre dans le processus d'inclusion à travers une analyse des discours, des actes et interactions quotidiennes des acteurs. Les représentations sociales forment un système d'interprétation qui modulent et orientent le rapport du sujet à soi, à l'autre et à la société et se trouvent ainsi au cœur de la dynamique de construction de l'inclusion. Selon Jean-Claude Abric : « *les représentations sociales sont prescriptives de comportements ou de pratiques obligés...elles interviennent en*

amont et en aval de l'action, permettant ainsi aux acteurs de justifier leurs conduites dans une situation ou à l'égard de leurs partenaires » (Abric, 1994 : 18). Elles sont indispensables dans la compréhension des comportements et des pratiques sociales. Un pareil instrument nous permettra de faire une « sociologie des profondeurs » de la réalité *sui generis* de l'inclusion en nous appuyant sur les cadres de référence de la sphère symbolique (culture, croyances, mythes), de la structure éducative (école) et aux données socio-anthropologiques (groupes sociaux, individus). Nous établirons à partir de ces trois niveaux l'analyse des points de vue et des attitudes des acteurs de l'inclusion moyennant un certain nombre d'éléments porteurs de significations (gestes, actes, paroles, etc.).

Chaque groupe ou société produit un ensemble de représentations sociales permettant à ses membres d'interpréter les événements qu'ils observent ou vivent et de communiquer entre eux. Les représentations sociales sont « *une manière d'interpréter et de penser la réalité quotidienne* » (Jodelet, 1984 : 360). C'est donc à partir des représentations que nous interprétons nos expériences individuelles et sociales, que nous donnons un sens à ce que nous sommes et à ce que nous faisons ou construisons. Ainsi, trois fonctions sont à la base de la représentation : la fonction cognitive d'interprétation de la nouveauté, la fonction d'interprétation et de construction de la réalité et la fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux (Jodelet, 1984 : 372).

En effet, les représentations sociales constituent un ensemble d'images, d'idées, de savoirs, de croyances, de valeurs, d'attitudes, etc. générés et partagés par les acteurs sociaux et, de ce fait, elles sont socialement déterminées. Ce qui rend compte de l'enracinement des représentations dans la vie des groupes sociaux et de leur lien avec une culture ou une société donnée. Pour Denise Jodelet : « *la représentation sociale est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (1997 : 36). Cette définition rend compte des deux processus qui se mettent en œuvre lors de l'élaboration d'une représentation. Ces processus sont : l'ancrage (enracinement social de la représentation et de son objet) et l'objectivation (résorber l'excès de significations en les matérialisant). Les représentations sociales sont liées à nos modèles culturels, nos idéologies et à l'état de nos savoirs scientifiques sur l'objet en question. Elles se présentent comme un moyen de reconstruction de la réalité sociale.

A en croire Jean-Claude Abric,

« On appelle représentation le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique (...) La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (2003 : 206).

L'analyse d'une représentation sociale comme ensemble d'éléments structurés et organisés réclame le repérage de son contenu et de sa structure. Les éléments sont organisés selon un ordre hiérarchique et les relations qu'ils entretiennent définissent leur sens et leur place dans le système représentationnel.

Par ailleurs, il n'y a pas de représentation sans objet. Toute représentation est une représentation de quelque chose ou de quelqu'un (un individu ou un collectif : groupe, classe, famille). En d'autres termes, les représentations sociales sont des représentations de la réalité, d'un objet, de faits de société, d'individus en rapport avec le monde social, etc. La relation entre le sujet et l'objet s'établit à travers la représentation. Le sujet et l'objet sont donc dans une réciprocity d'actions et s'influencent mutuellement. Dans le cadre de cette étude, rappelons qu'il s'agit plus exactement des représentations que les enseignants ont du handicap et surtout de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap. L'acte de représentation est un acte de pensée au moyen duquel un sujet se met en relation avec son objet. Après Serge Moscovici, Jean-Marie Seca insiste sur la double caractéristique de la notion de représentation sociale en tant que *produit* et *activité*. Selon Seca, *« elle est un produit, désigne des contenus, s'organise en thèmes et en discours sur la réalité. Elle constitue aussi une activité mentale, un processus, un mouvement d'appropriation de la nouveauté et des objets »* (2005 : 36). Les représentations sociales sont inséparables des activités que les individus mènent quotidiennement dans la réalisation de leur être social et de leur monde. Elles sont des interprétations de la réalité qui ont un sens pour les acteurs sociaux et fournissent en même temps des catégories pour l'agir immédiat. Les représentations supposent donc un pouvoir de construction de la réalité et exercent une influence sur l'élaboration des comportements et des attitudes. Elles fonctionnent comme des « programmes » culturels qui agissent sur les membres d'une société modelant ainsi les attitudes et structurant les mentalités.

Par ailleurs, interactions et représentations s'imbriquent. « *La dynamique des relations intergroupes éclaire celle des représentations, tant parce que ces dernières sont mobilisées dans les interactions que parce qu'elles régulent et justifient ces mêmes interactions* » (Roussiau et Bonardi 2001 : 44). Les représentations sont une forme de connaissance qui se retrouve comme élément actif en plein cœur des relations sociales. Selon Serge Moscovici (1997), ce qui permet de qualifier de social les représentations, c'est le fait qu'elles soient élaborées au cours de processus d'échanges et d'interactions. De ce point de vue, l'analyse des représentations apparaît comme une opération de mise en évidence des liens existants entre l'individu et le groupe, entre le groupe et l'individu et entre les individus eux-mêmes. On peut ainsi se rendre compte de l'importance et de la complexité des représentations sociales surtout en ce qui concerne les processus de construction de l'inclusion scolaire aussi bien pour l'individu que pour les groupes sociaux. Les représentations sociales et les pratiques quotidiennes apparaissent comme deux pôles interagissant dans la construction de l'inclusion.

I-3-3. La problématisation des représentations sociales du handicap

« Les représentations sociales déterminent notre conception du handicap ainsi que nos relations sociales avec les personnes handicapées. Elles véhiculent nos idéologies et nos stéréotypes culturels à propos des autres, dans leurs différences et leurs ressemblances » (Mercier et Bazier, 2001 : 523).

Reprenant Jean-Sébastien Morvan, ces auteurs rappellent les cinq types de représentations sociales relatives au handicap. Ces représentations sont :

- Des représentations qui sous-tendent et sont sous-tendues par des concepts qui classifient les handicaps ;
- Des représentations qui sont source d'exclusions, de rejets, de refus des différences ;
- Des représentations qui ramènent le handicap à des prothèses techniques, humaines, physiques ou institutionnelles ;
- Des représentations qui réduisent le handicap à des affects de souffrance ;
- Des représentations qui assimilent la personne handicapée à l'enfant.

La combinaison de ces représentations sociales disparates produit des images complexes de la personne en situation de handicap : celle-ci est enfant, classée, prothésée, rejetée, institutionnalisée et souffrante.

Assimilé généralement à l'anormalité dans l'imaginaire social, le handicap a toujours fait l'objet de représentations positives ou négatives en fonction des époques et des aires culturelles. La société produit un ensemble de discours que Patrick Fougeyrollas appelle « *la matrice normative* » (1978 : 52). Cette matrice, en établissant un cadre normatif auquel se réfèrent les individus, crée en même temps des modèles d'anormalité, de différence et de déviance. De ce fait, Fougeyrollas précise que : « *ce qui conditionne l'intégration sociale des corps différents, c'est la signification originale que donne chaque matrice sociale à l'existence de corps non conformes soit dans leurs apparences physiques soit dans leur comportement déviant par rapport à la matrice normative du groupe* » (1978 : 52). Par conséquent, la charge significative donnée aux corps différents détermine leur inclusion.

Le handicap, en tant que « *construction sociale* » (Berger et Luckmann, 1996) est tributaire des représentations sociales projetées sur lui. En d'autres termes, il est créé par les façons de l'aborder et de se le représenter socialement. Les représentations sociales du handicap, comme toutes sortes de représentations sociales, définissent et déterminent la nature des relations que les acteurs sociaux entretiennent avec l'objet de la représentation qui n'est ici autre que la personne en situation de handicap avec son/ses incapacités, son/ses déficiences (Mercier et Bazier, 2001). Pour Jean-Claude Abric (1994), toute représentation est organisée autour d'un noyau central ou noyau structurant. Le noyau central est cet élément essentiel de base qui structure les éléments de la représentation et leur donne un sens. En d'autres termes, il est l'élément fondamental de la représentation en ce sens qu'il détermine sa signification et son organisation. Le noyau central d'une représentation a deux fonctions principales : une fonction génératrice (le noyau central est à la base des différents éléments constitutifs de la représentation ; il leur donne sens et valeur) et une fonction organisatrice (c'est le noyau central qui détermine la nature des liens unissant les éléments de la représentation. De ce fait, il est l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation) (Abric, 1994). Par ailleurs, il est très difficile de modifier le noyau central de la représentation, c'est pourquoi on parle souvent de « noyau dur ». Les éléments périphériques s'organisent autour de ce noyau. « *Ils constituent l'essentiel du contenu de la représentation, sa partie la plus accessible, mais aussi la plus vivante et la plus concrète. Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées*

et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances. Ces éléments sont hiérarchisés, c'est-à-dire qu'ils peuvent être plus ou moins proches des éléments centraux : proches du noyau central, ils jouent un rôle important dans la concrétisation de la signification de la représentation ; plus éloignés, ils illustrent, explicitent ou justifient cette signification » (Abric, 1994 : 25). Ainsi, toute représentation comprend le noyau central d'une part, et les éléments périphériques d'autre part. Pour tenter de modifier, à long terme, le noyau central qui est très résistant au changement, il faut agir sur le système périphérique qui permet l'intégration de nouveaux éléments dans la représentation. L'examen du système périphérique permet d'appréhender les transformations en cours. L'évolution du système périphérique signifie que les représentations sont en cours de changement pouvant aller jusqu'à la modification future du noyau central.

Toujours selon Abric, dans la théorie des représentations sociales, le noyau central de la représentation dépend de l'objet lui-même, des relations que l'acteur social entretient avec l'objet, de même que des contenus idéologiques relatifs à l'objet. Cette théorie, ramenée à notre étude, permet de placer le handicap au centre des représentations sociales, de saisir les rapports des acteurs avec le handicap ainsi que les contenus qui lui sont attribués. Le handicap se vit dans la relation à l'autre, à travers la signification qui lui est donnée. *«La représentation sociale contribue à exprimer, c'est-à-dire, à expliquer et à constituer les rapports sociaux»* (Lassarre 1995 :144). Nous nous préoccupons de saisir les représentations enseignantes du handicap et de la personne dite « handicapée » et ses évolutions en fonction des dispositions mises en place pour favoriser l'inclusion scolaire.

En outre, toute représentation conduisant à nier le sujet en situation de handicap dans sa plénitude en le réduisant à son handicap ou en rejetant le handicap que l'on efface chez le sujet peut biaiser ou même fausser la relation avec la personne et le vécu même du sujet avec son handicap. *« Si l'objet de la représentation est la personne handicapée, trop souvent on nie le sujet et on le réduit à son handicap, ou on nie le handicap que l'on gomme chez le sujet »* (Rondal, 2001 : 520). Refuser le handicap à une personne ou l'identifier à son handicap, c'est ignorer, dans les relations interpersonnelles, le sujet dans toute sa singularité et sa complexité. Chacune de ces deux options est réductrice et simplificatrice de l'objet. Loin de se réduire à certaines de ses fonctionnalités organiques, cognitives et comportementales, l'être humain est bien celui qui, tout en conservant ses particularités, se confond et se dilue dans l'unique tout social. Ce faisant, Charles Gardou note avec pertinence que : *« nous sommes tous, handicapés ou non, singuliers pluriels, tous singulièrement pluriels et pluriellement*

singuliers » (2007 : 318). Les différences, quelle que soit leur nature, ne réduisent en rien le statut d'être humain.

Toutefois, les personnes en situation de handicap ne sont généralement ni totalement acceptées, ni totalement exclues. Elles occupent « une position d'entre deux » pour reprendre l'expression de Van Gennep. En raison de leurs différences, elles sont très souvent dans une situation de « liminalité » ou de « seuil ». Selon Murphy, l'auteur de *Vivre à corps perdu*, la spécificité de la personne en situation de handicap se trouve dans son caractère inclassable : il ne fait pas partie du monde des «normaux» mais il n'est pas pour autant étranger à ce monde; il n'est pas mort et il ne fait pas partie aussi du monde des vivants. A y regarder de près, le vécu du handicap est une réalité sociale construite à travers des images, des représentations et des contenus et dans des situations d'interactions sociales. Il s'agit, pour nous, de voir comment le monde des enseignants se représente le handicap et l'élève en situation de handicap mais aussi d'examiner les différentes manières de perception dans un contexte d'inclusion. Nous nous intéressons donc plus spécifiquement aux discours véhiculés par les acteurs enseignants à propos du handicap et, partant, de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap. Par ailleurs, il nous appartiendra de nous focaliser sur le contenu des discours sur le handicap pour appréhender la dynamique des représentations portant sur les enfants et adolescents en situation de handicap et leur inclusion scolaire.

I-3-4. Position du problème

L'inclusion des enfants en situation de handicap dans les structures scolaires ordinaires devient à partir des années 70 la règle dans certains pays occidentaux (Italie, Canada, etc.). L'affirmation d'une politique d'inclusion traduit l'évolution des mentalités et l'émergence de nouvelles manières de considérer les handicaps dans les pays qui ont choisi cette voie. Cependant, une intégration à « plusieurs vitesses » s'observe en Europe avec d'une part les pays qui ont une longue et riche tradition d'inclusion et, d'autre part, les pays qui tentent de rattraper le temps perdu avec plus ou moins de difficultés et d'hésitations (Autriche, Irlande, France, etc.).

Comme les choses ne sont pas partout égales, l'Italie qui abrite nos analyses empiriques dans le cadre de cette recherche est souvent présentée, à tort ou à raison, comme le « modèle » de l'intégration en Europe. Un cadre législatif national favorisant l'inclusion s'y est mis en place

durant les années 70-80 et continue depuis lors à se préciser. L'adoption de la loi n° 517 de 1977 fut une étape décisive dans le processus de construction de l'inclusion en Italie. Cette loi a donné à tous les enfants la possibilité de fréquenter les classes ordinaires (de Anna, 2008). En abolissant les classes différenciées et les écoles spéciales, la loi 517 applique de façon radicale le principe de l'intégration dans les classes ordinaires affirmé dans la loi 118/71. Les raisons qui ont conduit l'Italie à éliminer les écoles spéciales sont variées ; elles trouvent surtout leurs fondements dans l'évolution d'une conception de l'Etat comme pur Etat de droit (de Anna, 2002). Ce pays cité en exemple dans l'affirmation et le respect des droits des personnes en situation de handicap accorde à ses enfants le droit de grandir ensemble et de se forger une culture commune de l'acceptation et de la tolérance de la différence. L'idée de l'« école pour tous » où chacun, quelles que soient ses caractéristiques personnelles, a le droit de s'inscrire à l'école de son quartier et de contribuer ainsi à l'harmonie et à l'enrichissement de l'ensemble est devenue quoi que l'on puisse dire une réalité en Italie. Le système scolaire italien semble être résolument tourné vers l'éducation à la diversité et au respect de toutes les fragilités humaines. La présence à l'école de l'élève en situation de handicap, affirmant son droit à l'éducation dans un milieu ordinaire, crée ainsi le passage de la culture du handicap à la culture de l'inclusion (Canevaro, 1996). L'Italie se trouverait donc au niveau de ce que Charles Gardou (1998) appelle la phase de *l'intégration en actes* qui consiste en la mise en œuvre en contexte réel d'intentions exprimées dans des textes formels. Pour Gardou, le passage à l'intégration en actes nécessite l'adoption de notions ouvertes et stimulantes comme celle de « besoins éducatifs spécifiques » (*Special Educational Needs*¹⁰) choisie par le Royaume-Uni sur l'impulsion du Rapport Warnock (1978) qui récuse la terminologie catégorisante issue du modèle fondé sur le traitement médical. En effet, « *plus la participation sociale des corps différents est grande dans le monde de l'école, du travail ou des loisirs, plus l'impact sur les transformations environnementales, sur le plan des perceptions, attitudes, représentations sociales est significatif* » (Fougeyrollas, 2007 : 203). Dans la démarche d'inclusion entreprise, la dimension scolaire est évidemment privilégiée en ce sens que la scolarisation est admise comme étant le passage obligé pour une inclusion sociale des enfants et adolescents en situation de handicap.

Traiter de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap conduit inévitablement à parler de la culture dans laquelle elle se pratique. En effet, l'expérience de

¹⁰ Le concept de « *Special Educational Needs* » est officiellement défini en Angleterre par l'Education act (1981): « *un enfant présente des besoins éducatifs spéciaux s'il a des difficultés d'apprentissage qui requièrent une intervention éducative spéciale, conçue spécifiquement pour lui* ».

l'inclusion scolaire a une signification sociale qui s'insère dans un contexte socio-historique déterminant des pratiques sociales. L'aspect socio-historique de l'inclusion nécessite de l'aborder comme un objet en relation avec le contexte, les pratiques et les représentations. Dans la littérature, les représentations sociales qui donnent un sens à nos expériences individuelles et collectives sont très souvent désignées comme un savoir pratique. Dans leur processus de production ou de formation, les représentations sociales s'appuient sur les pratiques sociales et professionnelles qui sont en cours dans le domaine concerné. Elles s'élaborent à partir de processus d'échanges et d'interactions, de pratiques en interaction permanente avec l'objet auquel elles se rapportent. Ainsi, nous chercherons à appréhender et à expliciter les représentations à l'œuvre dans la pratique italienne en matière d'inclusion.

La construction d'un système d'inclusion solide en vue de promouvoir un modèle de société où les différences ne seront plus motifs à ségrégation est tributaire de toute une série de facteurs que nous nous proposons d'explorer dans ce travail : représentations, pratiques et attitudes des enseignants, interactions entre l'enfant ou l'adolescent en situation de handicap et ses camarades de classe, etc.

Le questionnement qui guidera notre recherche s'articule autour des représentations sociales qui sont utilisées par les acteurs enseignants quand ils doivent interpréter et expliquer l'inclusion scolaire. Quelles sont les représentations des enseignants qui influencent leurs pratiques éducatives? Comment se représentent-ils les élèves en situation de handicap? Y a-t-il différents types de représentations chez les acteurs enseignants selon leurs caractéristiques personnelles et professionnelles? Quelle est l'influence de l'inclusion sur les représentations des enseignants sur le handicap? Permet-elle de forger de « nouvelles » représentations sociales favorisant l'adoption d'attitudes positives à l'égard de l'élève en situation de handicap? Quelle est la place des représentations sociales dans le processus d'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap?

I-3-5. Question de recherche

Pour synthétiser ces diverses interrogations, nous posons la question suivante qui servira de fil conducteur à la partie empirique de notre recherche.

En quoi les représentations sociales identifiables dans les discours des acteurs enseignants influencent-elles les pratiques dans le sens de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap ?

I-3-6. La formulation de l'hypothèse

Notre hypothèse s'énonce comme suit :

Les représentations sociales, en agissant sur les pratiques éducatives et les comportements individuels et collectifs, contribuent à la détermination des formes et des contenus de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap.

I-3-7. Les objectifs de recherche

Les objectifs que nous nous sommes fixés sont répartis en objectifs généraux et en objectifs spécifiques.

Les objectifs généraux visent à :

- élaborer une lecture générale du handicap et de l'inclusion;
- appréhender les mécanismes sociaux de l'inclusion à travers la nature des rapports et des stratégies des acteurs impliqués dans la réalisation du projet d'inclusion dans le contexte classe ;
- vérifier si l'école constitue, grâce à un système d'interactions spécifiques, un lieu de recomposition du lien social autour de la personne en situation de handicap.

Les objectifs spécifiques consistent à :

- savoir comment les acteurs vivent et se représentent l'inclusion ;
- éclaircir la teneur des représentations des acteurs afin d'en dégager la fonction sociale de l'inclusion ;
- examiner la part des représentations dans la forme que prend l'inclusion.

CHAPITRE II. REFERENTIEL THEORIQUE ET MODELE D'ANALYSE

En sciences sociales en général et en sociologie en particulier, il existe diverses manières d'approcher le social ; d'où ce que Jean-Michel Berthelot (1990) appelle « *le pluralisme explicatif en sociologie* ». Ceci dit, nous présentons dans ce chapitre les supports théoriques que nous estimons à même de nous fournir les éléments nécessaires à une analyse sociologique des phénomènes à étudier.

II-1. Modèles théoriques

Nous nous référons à la sociologie compréhensive de Max Weber, à l'individualisme méthodologique de Raymond Boudon et à l'interactionnisme symbolique issu des travaux des sociologues de l'université de Chicago.

II-1-1. La sociologie compréhensive de Max Weber

C'est dans la tradition compréhensive dont on attribue souvent l'origine à Max Weber que l'attention à l'autonomie de l'acteur, à ses représentations et à son comportement est la plus forte. Mieux, on y accorde une place importante aux stratégies des acteurs, à leurs représentations et à leurs marges de manœuvre. La sociologie a pour objectif de comprendre la signification associée aux phénomènes sociaux à travers une méthodologie de l'interprétation fondée sur ce que Weber appelle l'« *objectivation des processus psychiques individuels* ». Par le biais de cette méthode, nous nous proposons d'appréhender le sens subjectif que les enseignants communiquent à leur dire et à leur faire.

L'inclusion est l'expression d'un sens, d'une signification que les individus et les groupes donnent à leurs actions au cours des expériences qu'ils ont vécues ou vivent les uns au contact

des autres et que seule une recherche qualitative peut découvrir et révéler. La sociologie compréhensive nous permet de comprendre de l'intérieur les actions sociales des acteurs (est acteur celui qui exerce une action sur son environnement et sur les autres individus) en s'interrogeant sur les intentions et les motivations des individus qui les posent. Pour Weber la sociologie est d'abord une science de l'action sociale.

Nous appelons sociologie (au sens où nous entendons ici ce terme utilisé avec beaucoup d'équivoques) une science qui se propose de comprendre par interprétation l'activité sociale et par -là d'expliquer causalement son déroulement et ses effets. Nous entendons par «activité», un comportement humain (peu importe qu'il s'agisse d'un acte extérieur ou intime, d'une omission ou d'une tolérance) quand et pour autant que l'agent ou les agents lui communiquent un sens subjectif. Et, par activité «sociale», l'activité qui, d'après son sens visé par l'agent ou les agents, se rapporte au comportement d'autrui par rapport auquel s'oriente son déroulement» (Weber, 1971 : 4).

La sociologie weberienne se propose d'observer les comportements humains intentionnels et de les comprendre. C'est dans cette double intentionnalité que s'inscrit sa sociologie. Dans cette perspective, la tâche du sociologue est de rechercher les intentions officielles ou secrètes de chacun des acteurs car, la signification que l'acteur attribue à ses actes fait sens pour le chercheur. Et, après avoir mis en évidence les intentions et les motivations de tous les acteurs mis en relation, il est nécessaire de rechercher les comportements et les actes qui en découlent et les conséquences qui en résultent du point de vue de l'inclusion. Les individus agissent parce qu'ils veulent agir d'une certaine façon. Ils ne sont pas tout à fait enfermés dans les contraintes et les déterminismes sociaux. Les acteurs enseignants qui interagissent avec le handicap dans le quotidien de leur classe agiraient en fonction de valeurs (la rationalité par rapport aux valeurs) et/ou en fonction de motifs, de stratégies et de calculs rationnels pour atteindre le but fixé (la rationalité par rapport aux fins). Une action est dite rationnelle quand elle est en phase avec la fin poursuivie. Sous cet aspect, les actions ou comportements des enseignants ne sont qualifiables de « rationnels » que parce qu'étant en harmonie avec la fin qu'ils se sont donnés. La fin est pour Max Weber la représentation d'un résultat qui devient la cause, la génératrice d'une action. Weber distingue 4 types d'action : - l'action rationnelle par rapport à un but (l'acteur conçoit clairement le but et choisit les moyens les plus efficaces pour atteindre celui-ci) – l'action rationnelle par rapport à une valeur (c'est le cas où l'acteur accepte tous les risques pour rester fidèle à l'idée qu'il se fait par exemple de l'honneur : attitude du capitaine qui coule avec son bateau) – l'action affective (elle est définie par la

réaction émotionnelle de l'acteur situé dans des circonstances données) – et – l'action traditionnelle (l'acteur obéit aux réflexes ancrés par une longue pratique. Il respecte les habitudes et les croyances en vigueur du milieu). Cette typologie est construite sur la base de la signification donnée par l'acteur à son action. Expliquer l'inclusion, c'est donc rendre compte de la façon dont les hommes qui y sont impliqués orientent leurs actions d'après les représentations qu'ils ont du handicap. C'est dans la dynamique des échanges entre personnes et à la signification, au sens qu'elles donnent à leurs actions que se construit l'inclusion.

La méthode « individualiste » va nous aider à mieux appréhender le sens subjectif que chaque individu agissant confère à son action sur le terrain de l'inclusion car, comme le précise Weber, la sociologie découle des actions d'un, de quelques, ou de plusieurs individus séparés. Chaque individu est caractérisé par des manières spécifiques de penser et de faire. Cette méthode nous permet de comprendre ce que pense l'enseignant de l'inclusion, ce qu'il fait et ce qu'il pense et dit de ce qu'il fait, c'est-à-dire le sens qu'il confère à son fait. Les acteurs enseignants constituent un monde qui génère des représentations typiques et des pratiques spécifiques que nous cherchons à explorer.

II-1-2. L'individualisme méthodologique de Raymond Boudon

A l'origine de la théorie de Boudon sur l'individu se rencontre une volonté soutenue d'expliquer et de comprendre les faits et les évolutions du social. Boudon reprend la méthode de la sociologie compréhensive qui questionne le sens que les acteurs attribuent à leurs actions en l'enrichissant du concept de raison. *«Pour expliquer un phénomène social, il faut retrouver ses causes individuelles, c'est-à-dire comprendre les raisons qu'ont les acteurs sociaux de faire ce qu'ils font ou de croire ce qu'ils croient»* (Boudon, 1992 : 28). Comprendre le sens des actions des acteurs, c'est en découvrir les «bonnes raisons». On peut rendre intelligible le social à partir des intentions des acteurs dont les comportements sociaux ne sont pas téléguidés par les institutions bien que des situations de choix forcé existent.

Les acteurs enseignants disposent de raisons pour croire ou non à l'inclusion scolaire et pour faire ce qu'ils font. Pour l'individualisme méthodologique, l'action est une conduite, un comportement imputable à une intention ou à une rationalité limitée. Pour saisir les comportements dits «rationnels» ou «irrationnels» des individus et expliquer les mobiles ou

«bonnes raisons» qui les poussent à agir de telle ou telle façon, il faut accéder à leur raisonnement. Expliquer un fait social, c'est en faire la résultante d'actions dont il faut saisir le sens. L'inclusion scolaire, en tant que phénomène social, s'expliquerait par l'agrégation d'une pluralité de comportements individuels dictés par des motivations. En d'autres termes, elle est le résultat d'actions d'individus motivés. Les actions des individus ne prennent sens que par l'intermédiaire de leurs représentations. Les individus ont toujours de «bonnes raisons» de se représenter le handicap d'une certaine manière et de le juger. Comprendre le comportement d'un acteur dans une situation sociale donnée, c'est comprendre les «raisons» ou les «bonnes raisons» qui l'ont conduit à se comporter de la sorte. La sociologie, ou du moins celle de Boudon, qualifie un comportement de « rationnel » à chaque fois qu'elle est à même d'en fournir une explication pouvant être exprimée en ces termes : « *Le fait que l'acteur X se soit comporté de la manière Y est compréhensible en effet, dans la situation qui était la sienne, il avait de bonnes raisons de faire Y* » (Boudon, 1992 : 34-35). D'où le postulat de la rationalité de l'acteur social.

Boudon distingue plusieurs types de rationalité :

- La rationalité de type « *utilitariste* » : X a de bonnes raisons de faire Y parce que Y correspond à ses intérêts ou à ses préférences ;
- La rationalité de type « *téléologique* » : X a de bonnes raisons de faire Y car Y est le meilleur moyen pour X de parvenir au but qu'il s'est fixé. Dans ce cas, les moyens utilisés sont adaptés aux fins recherchées.
- La rationalité de type « *axiologique* » : X a de bonnes raisons de faire Y dans la mesure où Y provient d'un principe normatif Z auquel X croit et qu'il a de bonnes raisons d'y croire. Ici, l'action est orientée à des valeurs et non à des fins.
- La rationalité de type « *traditionnel* » : X a de bonnes raisons de faire Y car X a toujours fait Y et n'a aucune raison de le soumettre à une discussion.
- La rationalité de type « *cognitif* » : X a de bonnes raisons de faire Y parce que Y vient de la théorie Z à laquelle X croit et qu'il a de bonnes raisons d'y croire (Assogba : 1999 : 64).

Considérer un acteur comme rationnel et expliquer son comportement, c'est prendre connaissance des « bonnes raisons » qui l'ont poussé à adopter ce comportement. Ces raisons

peuvent, selon les cas, relever d'un type de rationalité ou d'un autre. Il est donc admissible de dire que les acteurs enseignants sont rationnels. Ils agiraient en fonction d'un ou de plusieurs types de rationalité et leurs actions et pratiques sont dès lors dignes d'intérêt pour la sociologie. Ces différents types de rationalité peuvent s'appliquer à notre objet d'étude et les « bonnes raisons » qui sous-tendent le faire des acteurs nous permettent d'accéder à leur mode de raisonnement. L'individualisme méthodologique permet de reconstituer les représentations et les motivations des acteurs qui président à la pratique d'inclusion scolaire.

« Le repérage de la vision du monde que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position est reconnu comme indispensable pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales » (Abric, 1994 : 12).

Le recours à l'individualisme méthodologique permet de réinterpréter les faits représentationnels et de déceler les déterminants des pratiques et conduites des acteurs.

Nota Bene :

D'aucuns peuvent contester notre choix de cette théorie de Boudon en raison du fait qu'il est généralement avancé que le social ne se rejoint pas à partir d'une perspective individuelle. Cependant, l'individu n'est pas isolé ou séparé de la société. Il est déterminé par les idéologies dominantes véhiculées par la société dans laquelle il vit. Il en porte les idées, les valeurs et les modèles. Mieux, il puise ses ressources axiologiques et normatives dans l'imaginaire collectif. L'individuel est dans le social et le social est dans l'individuel. C'est ce qui justifie ce choix qui oriente vers l'individu qui a aussi une influence dans la construction des représentations. Nous pensons que le dualisme individu/société doit être dépassé au profit d'une dualité individu/société.

II-1-3. L'interactionnisme symbolique

La notion d' « interactionnisme symbolique » qui caractérise la « seconde Ecole de Chicago » dont font partie Erving Goffman et Howard Becker a été développée par Herbert Blumer. Les phénomènes sociaux sont considérés par le biais des interactions individuelles (que ce soit entre deux personnes ou entre groupes constitués) et des représentations qu'elles mettent en jeu. L'interaction qui « *exprime l'unité minimale des échanges sociaux et désigne une situation sociale où chacun agit et se comporte en fonction de l'autre* » (Durand et Weil, 1997 : 172) est au cœur de ce courant qui est un des plus féconds de la sociologie américaine. L'interactionnisme symbolique s'inscrit dans une approche « micro sociologique » qui favorise l'étude des situations. Les situations sociales qu'aborde l'individu sont sujettes à négociations et nécessitent qu'il use de stratégies et ajuste ses relations à autrui.

Il est difficile d'ignorer les rapports entre les acteurs sociaux et ce qui les animent et motivent pour qui s'intéresse à la question du handicap et de son inclusion scolaire. La démarche interactionniste devient alors une référence obligée. Becker (*Outsiders*) et Goffman (*Stigmate*) qui ont axé leurs travaux respectivement sur les groupes et les corps déviants ont tenté, l'un avec sa théorie de l'étiquetage et l'autre avec la notion de stigmaté, de cerner les types de relation qui se jouent entre « normaux » et « déviants » ou « handicapés ». L'inclusion scolaire est également une construction sociale qui s'inscrit dans un processus d'interactions engageant les « normaux » et « handicapés ». Les interactions qui s'établissent entre ces différents acteurs méritent d'être analysées par le chercheur afin d'en découvrir le sens. La signification de l'inclusion scolaire se construit au cours des interactions entre acteurs. Etudier l'inclusion, c'est étudier la démarche des acteurs qui la font en y incluant l'univers des significations auxquelles ils se réfèrent.

Ainsi, nous entendons appréhender l'inclusion de la personne en situation de handicap à travers les relations d'intersubjectivité au sein du microcosme social que constitue l'école. L'approche interactionniste est une façon d'analyser les phénomènes sociaux comme résultant des comportements circonstanciés des acteurs. L'inclusion scolaire se construit dans des relations de face-à-face. Son examen nous porte à nous intéresser aux interactions qui s'engagent entre les principaux acteurs du contexte classe, c'est-à-dire l'élève en situation de handicap, ses camarades de classe et les enseignants. Nous nous focalisons sur ces interactions mixtes au cours desquelles des stratégies (pédagogiques, didactiques, etc.) sont

mises en œuvre et des attitudes et comportements sont adoptés de part et d'autre par les interactants. La situation de handicap n'existe et ne se vit réellement que dans la relation à l'autre, c'est-à-dire dans une situation de réciprocité d'actions. L'inclusion de la personne en situation de handicap dépend de la réaction de l'autre avec qui elle est en contact. Et, c'est de la nature de ce rapport déterminé par les perceptions et les représentations sociales que dépend l'inclusion ou son contraire l'exclusion sociale de la personne en situation de handicap. Le handicap est lié à l'existence de la collectivité; il est l'aboutissement d'un processus interactif que l'on peut reconstituer par l'observation empirique.

En effet, au-delà des compétences, des moyens financiers et matériels mobilisés, des infrastructures et équipements mis en œuvre, l'inclusion des personnes en situation de handicap est aussi et surtout une affaire de stratégies d'acteurs et de leur capacité de négociation, une question d'hommes en interactions, en réciprocité d'actions. Elle n'est pas un phénomène à sens unique, elle est une co-construction des sujets interactants. L'inclusion scolaire de l'enfant en situation de handicap passe par des conduites interactives avec l'ensemble des acteurs. Ce qui nous conduira inéluctablement à noter la manière dont les choses se déroulent au moyen de l'observation in vivo des relations qui s'engagent entre un élève en situation de handicap, les élèves ordinaires et les enseignants. L'observation nous semble l'unique méthode susceptible de reconstituer le processus par lequel les individus construisent l'interprétation de leur situation et de leurs actions.

Somme toute, une approche interactionniste d'un phénomène social comme l'inclusion scolaire permet d'éclairer les systèmes de relations construites autour de la pratique didactico-pédagogique et de la recomposition du lien social. Elle permet d'observer la construction et le fonctionnement du réel soumis aux déterminismes représentationnels et socioculturels.

II-2. Modèle d'analyse

Le social s'explique par le social. Autrement dit, A rend compte de B.

Le caractère difficilement saisissable de la réalité sociale nous oblige, dans le cadre de ce travail de recherche de sens et de signifiés, à recourir au schème herméneutique qui est un

cadre heuristique mis au point par Jean-Michel Berthelot (1990)¹¹. Ce *schème d'intelligibilité*¹² du social est lié à un noyau de représentations tutélaires ou organisatrices de la vie en société et repose sur la recherche du sens et la signification de la pensée symbolique. Il privilégie la signification dans l'explication de la réalité. A travers le schème herméneutique, nous tentons d'analyser les modes d'intelligibilité du handicap et de l'inclusion scolaire à l'œuvre dans le discours des enseignants. Ainsi, pour modéliser les représentations et leurs rapports à l'inclusion scolaire, nous nous appuyons sur le schème herméneutique dont la forme logique est présentée par Berthelot de la manière qui suit :

$$(A \text{ p } B) = B \in S \{B/A\}$$

Cette forme logique signifie que la réalité peut être saisie comme une structure duelle dans laquelle un signifiant (expression physique ou matérielle de la signification) s'associe à un signifié (contenu de la signification). Dire donc d'une réalité quelconque qu'elle a un sens, c'est l'appréhender à travers un signifiant et un signifié. Cette forme qui nous sert d'*idéal-type*¹³ est aussi l'expression empirique des éléments représentationnels contenus dans l'univers mental et/ou symbolique du corps enseignant.

Les représentations sociales permettent de comprendre comment les individus ou les groupes développent des pratiques sociales spécifiques. La théorie des représentations est une théorie de l'herméneutique sociologique dans la mesure où elle confère un intérêt particulier à la relation sujet/objet. Et comme l'a fait remarquer Jean-Claude Abric (1994 : 12) « *un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux. C'est donc la relation sujet-objet qui détermine l'objet lui-même. Une représentation est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un* ». Ainsi, la modélisation de ce rapport nous permet d'appréhender assez aisément le contenu, la structure, le fonctionnement et la dynamique des représentations sociales.

¹¹ Dans son ouvrage *L'intelligence du social*, Paris, Puf, 1990, Jean-Michel Berthelot répertorie 6 schèmes d'intelligibilité du social : causal, fonctionnel, structural, herméneutique, actanciel et dialectique.

¹² Jean-Michel Berthelot entend par schème d'intelligibilité « *une matrice d'opérations permettant d'inscrire un ensemble de faits dans un système d'intelligibilité, c'est-à-dire d'en rendre raison ou d'en fournir une explication* » (1990 : 23).

¹³ Max Weber conçoit l'idéal-type comme un outil méthodologique, un modèle théorique, une construction intellectuelle permettant à la fois :

- d'extraire de la réalité empirique certains traits caractéristiques ;
- d'utiliser des concepts simples pour pouvoir appréhender une réalité sociale complexe et multiforme ;
- d'analyser par approximation un phénomène de la manière la plus complète possible.

En appliquant l'expression de la forme logique B/A, c'est-à-dire signifiant/signifié à notre étude, B devient l'inclusion scolaire et A les représentations sociales. Le phénomène social B (inclusion) qu'on veut étudier est pensé en rapport avec A (représentations sociales) qui se trouve être son sens ou mieux la source de sa signification. En effet, on cherche dans la relation $A \text{ } p \text{ } B$ le phénomène B qui est l'image, l'expression et la manifestation de A¹⁴. $(A \text{ } p \text{ } B) = B \in S \{B/A\}$ signifie que A est lié à B et B appartient à un système déterminé S (S représente ici le milieu, le contexte, la situation, le champ scolaire : bref, l'école) où B n'est pas seulement B, mais il serait à la fois B et A. Dans ce cas, A et B s'associent, se confondent et s'intriquent. Les différentes relations qui existent entre A et B s'insèrent dans un environnement sémantique caractérisé par un langage, une idéologie, une vision du monde.

L'approche par le schème herméneutique permet aussi de considérer B (inclusion) comme un signe décomposable en signifiant (ce qu'elle est) et en signifié (ce qu'elle exprime). Ce schème aide à rendre intelligible le phénomène de l'inclusion scolaire selon des lignes de sens pertinentes. Il permet de saisir le réel comme sens. En d'autres termes, le schème herméneutique envisage le rapport au réel sous le prisme de la signification. De ce fait, dans la recherche de signifiés divers (A), la réalité (B) est une constellation de sens à interpréter. Le sens que A accorde à B participe à la détermination de la nature des stratégies mises en œuvre pour la construction/réalisation de B.

¹⁴ Cela ne veut pas dire que nous établissons une relation de dépendance ou de causalité entre A et B. Un fait social ne dépend pas d'un autre fait social dans l'absolu. Et, croire qu'il existe une dépendance absolue ou une causalité unique (et non multiple), c'est courir le risque de tomber dans un réductionnisme et un simplisme qui empêchent de voir la complexité des phénomènes sociaux. Seulement, nous nous servons de A pour comprendre et expliquer B. Toutefois, cela ne peut se faire sans la connaissance et la compréhension préalable de A.

Schéma 4 : Schéma d'analyse 1

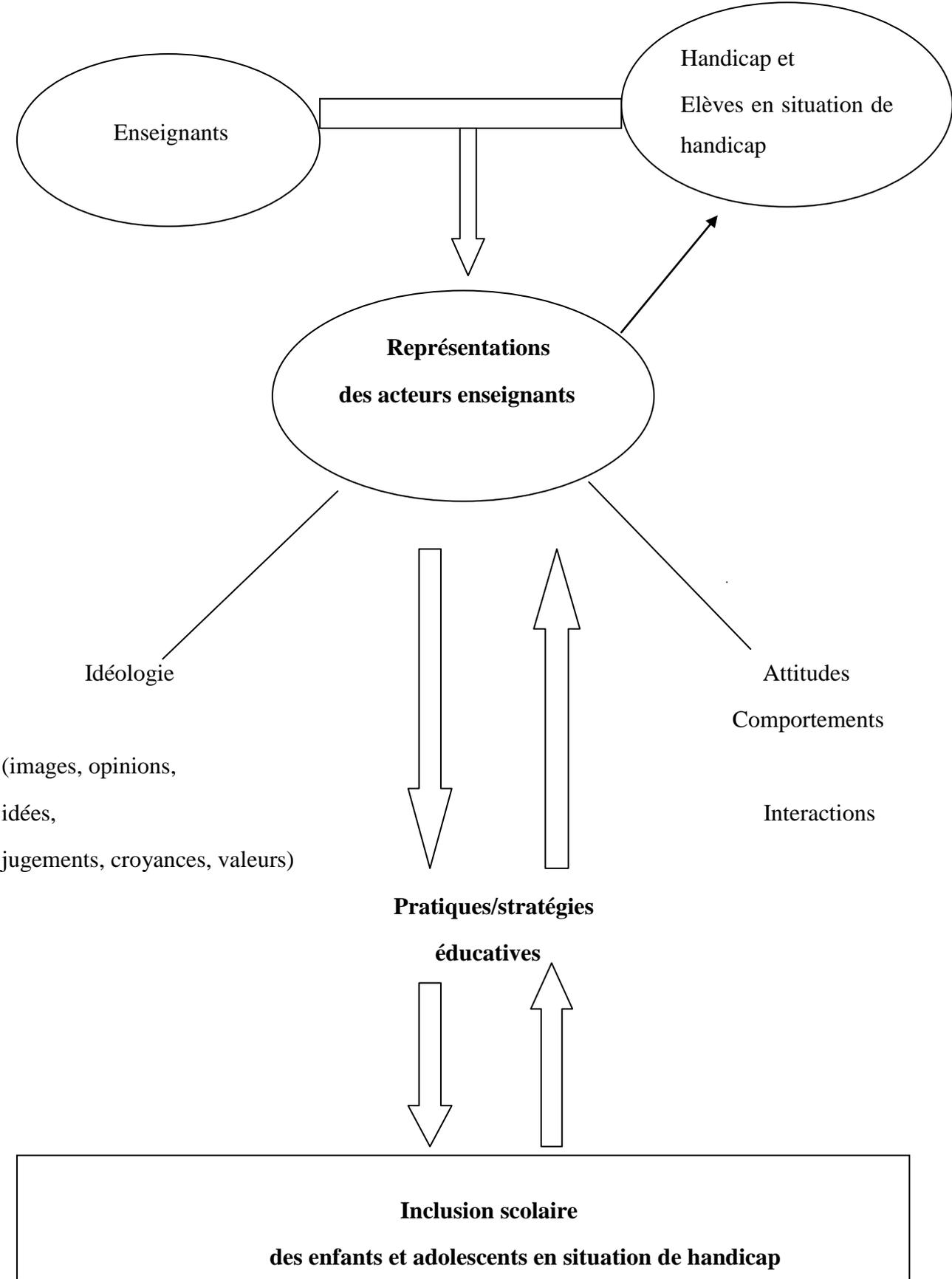
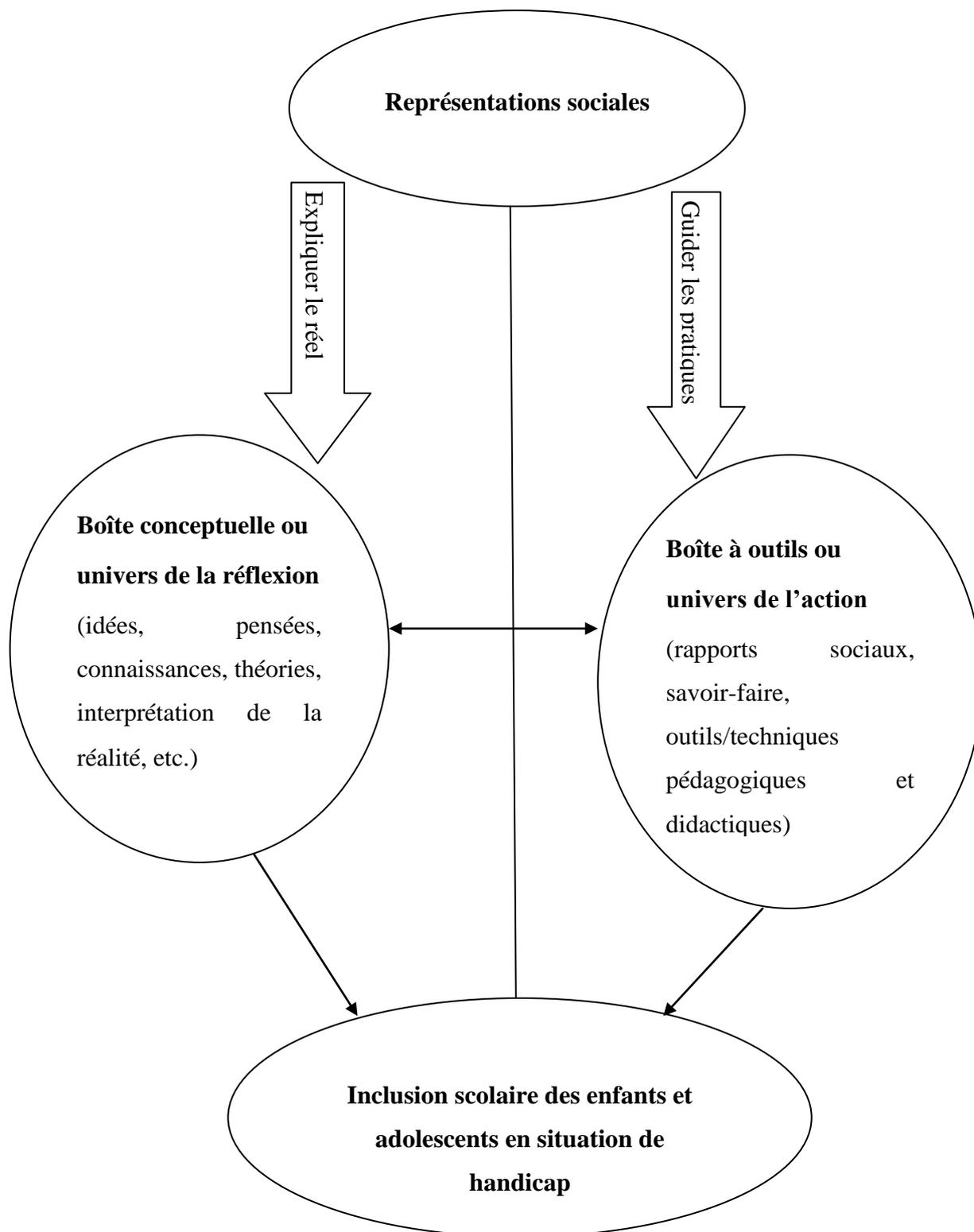


Schéma 5 : Schéma d'analyse 2 : Croquis inspiré du modèle de la méthodologie des sites symboliques de Hassan Zaoual



Traiter des représentations sociales, c'est s'intéresser à la façon dont les individus pensent et construisent le réel.

CHAPITRE III : APPROCHE METHODOLOGIE

Ce travail de recherche se fonde sur une enquête de terrain qui nous semble la stratégie de vérification la plus adaptée et la plus pertinente d'autant plus que nous visons à appréhender les représentations des enseignants sur le handicap et l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap et à apprécier l'influence de celles-ci sur leurs pratiques éducatives. Dans ce chapitre, nous tentons de reconstituer le cheminement méthodologique que nous avons suivi pour recueillir les données représentationnelles du handicap et de l'inclusion scolaire parmi les enseignants. Nous procédons donc à ce niveau à l'énonciation des différentes étapes méthodologiques qui renvoient à la démarche adoptée pour réaliser ce travail de thèse. La méthodologie utilisée pour rendre intelligible notre objet d'étude s'articule notamment autour de quatre mouvements à savoir : l'histoire de la collecte, les outils de collecte des données de terrain, le choix des unités d'observation et leur *dispatching* et les techniques de traitement des données.

III-1. Histoire de la collecte

La recherche documentaire, l'enquête exploratoire et l'enquête proprement dite sont les trois principales parties qui constituent l'histoire de la collecte.

III-1-1. La recherche documentaire

Cette phase est ponctuée par des opérations successives et permanentes de lectures qui ont cherché principalement à assurer la qualité du questionnement par des idées et des pistes de réflexion éclairantes. La recherche de documents afférents au sujet de cette thèse nous a ainsi conduit à divers endroits où nous avons la possibilité d'en disposer. Les principaux sites qui nous ont servi de lieu d'investigation documentaire se trouvent en Italie et en France.

En Italie, la recherche documentaire s'est essentiellement déroulée au niveau de la bibliothèque nationale centrale de Rome, de la bibliothèque de l'*Università degli Studi di Roma « Foro Italico »*, du laboratoire de didactique et de pédagogie spéciale situé dans la même université et au niveau de la bibliothèque du Centre Culturel Français (CCF) de Rome.

Les recherches faites en France ont été menées en deux temps et dans deux villes respectives. Dans un premier temps, le séjour passé à Paris et plus exactement à Suresnes du 21 juin 2010 au 21 juillet de la même année nous a permis de fréquenter avec assiduité la bibliothèque nationale François Mitterrand et le centre de documentation de l'INSHEA. Dans un second temps, notre séjour à Lyon du 01 au 30 avril 2011 a été aussi d'une très grande utilité en ce sens qu'il nous a offert non seulement l'opportunité de pouvoir travailler à l'unisson avec nos deux directeurs de thèse mais aussi de tirer parti de la documentation de la bibliothèque de l'Université Lumière Lyon2 et celle de la bibliothèque Denis Diderot qui abrite à présent la production scientifique de l'INRP. Ces deux séjours en France ont été décisives dans la phase de consolidation de la partie théorique. Le recours au réseau Internet nous a aussi été très bénéfique.

A ces différents lieux, les divers ouvrages (généraux et spécialisés), articles, revues, thèses, etc. consultés ont traité spécialement du handicap et de l'histoire de son traitement dans le temps et dans l'espace, des représentations sociales, de l'inclusion scolaire, de l'éducation inclusive, des pratiques éducatives, etc. En outre, nous avons acheté un certain nombre d'ouvrages qui traitent d'un ou de plusieurs de ces thèmes et avons bénéficié de dons de livres auprès de certains enseignants et de prêts auprès d'autres. C'est le lieu de souligner le concours inestimable des professeurs Charles Gardou (université Lumière Lyon2) et Antonello Mura (Université de Cagliari) qui nous ont doté d'une quantité importante d'ouvrages.

Somme toute, ce travail documentaire nous a permis de bâtir la problématique de recherche, c'est-à-dire de « *se donner une problématique* » (Quivy et Campenhoudt, 1995 : 98) dont l'élaboration est réalisée au fur et à mesure de l'avancée du travail rendue possible grâce surtout aux observations et orientations de nos codirecteurs.

III-1-2. Les entretiens exploratoires

Après la première phase du travail d'exploration qui se résume à la lecture de nombreux ouvrages et de documents numérisés trouvés sur Internet, il nous est apparu bon de recourir aux entretiens exploratoires tant pour nous introduire dans un milieu qui nous est inconnu – précisons que notre accès au terrain a été facilité par le réseau de connaissances de notre codirectrice de thèse, le professeur Lucia de Anna et de certaines de nos collègues - que pour compléter et approfondir nos réflexions théoriques. Mieux, l'objectif visé à travers cette étape de notre démarche est non seulement d'entrer en contact avec le terrain mais aussi et surtout de recueillir un certain nombre d'informations auprès d'informateurs privilégiés que seules les lectures ne pourraient mettre en relief.

« Les entretiens exploratoires ont donc pour fonction principale de mettre en lumière des aspects du phénomène étudié auxquels le chercheur n'aurait pas pensé spontanément lui-même et à compléter ainsi les pistes de travail que ses lectures auront mises en évidence » (Quivy et Campenhoudt, 1995 : 63). Pour cette raison essentielle, nous avons essayé autant que faire se peut de mener l'entretien d'une manière ouverte et souple. Et pour atteindre cet objectif, nous avons tenté de nous conformer au mieux au principe de la non-directivité. Cette posture méthodologique consiste *« à faire produire par l'enquêté un discours plus ou moins linéaire avec le minimum d'interventions de la part de l'enquêteur. Il s'agit de provoquer ce discours, après accord avec l'intéressé, puis le faciliter pour explorer les informations dont dispose l'enquêté à ce sujet, c'est-à-dire ce qu'il peut en dire »* (Durant et Weil, 1997 : 390). Nos interventions très limitées sont allées dans le sens d'un recentrage de l'entretien sur ses objectifs en incitant l'interviewé à approfondir certains aspects particulièrement importants du thème abordé. Les entretiens exploratoires ont concerné des personnes ressources, c'est-à-dire des personnes qui, par leur position, leur action ou leurs responsabilités, ont une bonne connaissance de la question et sont disposées à nous instruire. Ainsi, nous nous sommes entretenu avec le directeur du CEIS, l'enseignante de soutien qui fait fonction de directrice du collège Karol Wojtyła, l'enseignante de soutien responsable de la question du handicap au lycée technique Federico Caffè et enfin avec deux enseignants de classe du même établissement. Ces entretiens avec des personnes impliquées quotidiennement dans le processus de construction de l'inclusion scolaire ont permis, par la découverte de nouvelles pistes de réflexion ou d'aspects à prendre en considération, de peaufiner le travail de lecture

en élargissant les horizons. Les lectures et les entretiens exploratoires se complètent, s'enrichissent et s'éclairent réciproquement. Ces derniers nous ont également donné la possibilité de se faire une idée assez nette de la manière dont l'expérience de l'inclusion est vécue et perçue. Par ailleurs, ils nous ont été d'un intérêt majeur en ce sens qu'ils nous ont permis de confectionner les outils de collecte des données.

III-1-3. L'enquête proprement dite

Ce travail d'investigation se base sur une enquête de terrain qui nous a permis d'appréhender l'inclusion scolaire à travers les représentations et les pratiques éducatives des enseignants. L'investigation de terrain nous a donné l'occasion de soumettre nos constructions théoriques à l'épreuve des faits. L'enquête proprement dite a été menée dans la commune de Rome/région de Lazio du 14 avril 2010 au 10 mars 2011, contrée qui a abrité l'essentiel de nos analyses empiriques, et dans celle de San Gavino/province de Cagliari-région de Sardaigne sur la période allant du 21 au 26 mars 2011. Cette longue présence sur le terrain d'étude (nous faisons allusion à Rome) fut une stratégie d'approche que nous avons adoptée et qui a porté ses fruits dans la mesure où elle nous a permis d'établir des relations de confiance avec nos enquêtés qui se sont traduites par la libre expression de leur pensée sans une méfiance particulière vis-à-vis de notre personne. L'enquête s'est matérialisée d'une part par l'auto-administration du questionnaire - celui-ci a été introduit par une présentation succincte de la recherche suivie d'une précision quant à l'utilisation des réponses qui seront fournies - et, d'autre part, par l'administration du guide d'entretien et l'organisation de focus groupe ou entretiens de groupe sur rendez-vous fixé à l'avance. Les enquêtes par entretien ont été réalisées sur le lieu d'exercice professionnel des enquêtés (salles de classe ou bureaux). Le lieu où se déroule l'entretien revêt à notre niveau une importance capitale pour le recueil des informations. Par exemple, un chef d'entreprise se sentira éventuellement plus à l'aise dans son bureau lors d'un entretien car se trouvant « sur son terrain naturel d'évolution ». Il en va certainement de même pour les enseignants.

En tant que préalable méthodologique à satisfaire pour toute enquête, la définition des outils de collecte des informations pertinentes pour l'objet d'étude a été faite en fonction des

objectifs et des options théoriques de la recherche. Ce faisant, pour les besoins de l'enquête, plusieurs instruments ont été utilisés.

III-2. Les outils de collecte des données

La réalité sociale se caractérise par sa complexité et, c'est ce qui fait qu'elle n'est pas ipso facto saisissable. Selon Jean Michel Berthelot : « *L'intelligence du social est plurielle : disciplines, approches, méthodes, paradigmes, ... rien ne se conjugue au singulier* » (1990 : 4). C'est ainsi que nous avons fait recours à la technique de la triangulation des méthodes ou « *technique de chevauchement des méthodes* » (Ferréol, 1995 : 49) pour mieux investir le champ du social. La conjugaison de plusieurs instruments de collecte des données répond autant à un souci de disposer d'informations riches et variées qu'à une nécessité voire une obligation pour éviter les biais consubstantiels à chaque technique prise isolément. Pour parer à pareilles insuffisances, nous avons fait appel à quatre (04) méthodes d'investigation. Il s'agit : du questionnaire, du guide d'entretien, du focus groupe et de l'observation directe.

III-2-1. Le questionnaire

Etant conscient de la nécessité d'interroger un plus grand nombre de personnes pour parvenir à une certaine significativité – l'importance est ici accordée à la significativité plutôt qu'à la représentativité qui n'est pas à confondre avec la scientificité – et aussi du fait que tous les acteurs ciblés par une enquête n'y collaborent pas tous, le questionnaire confectionné a été distribué à l'ensemble de la population enseignante de onze (11) écoles sur les douze (12) que nous avons eu à investiguer. L'interrogation d'une population suffisamment abondante permet d'arriver à une saturation des représentations. « *L'analyse des représentations sociales appelle une méthodologie appropriée. L'entretien n'est pas le seul outil du sociologue, il est possible d'effectuer des enquêtes qualitatives avec des questionnaires et des échantillons importants* » (Vergès, 2001 : 537). « *Plus encore que l'entretien, le questionnaire reste à l'heure actuelle la technique la plus utilisée dans l'étude des représentations* » (Abric, 2003 :

62). Le recueil des données par questionnaire ne recherche pas seulement à découvrir l'opinion des enquêtés mais aussi à analyser l'organisation de leurs représentations.

Le questionnaire est composé au total de 26 questions réparties sur quatre principaux thèmes :

- Identification sociologique des enseignants
- Représentation du handicap
- Représentation de l'inclusion scolaire
- Pratiques éducatives

Les questions ont été élaborées en fonction de l'hypothèse et des objectifs de recherche. En effet, deux catégories de questions ont été essentiellement construites : la première cherche à mettre en évidence des éléments qui décrivent la représentation et la seconde, beaucoup plus structurée, vise à comprendre l'organisation de celle-ci à travers l'identification de stratégies de travail auxquelles l'enquêté est invité à y réagir selon une certaine hiérarchisation des réponses. La vision qu'on a d'un fait déclenche des types de réponses. Dans la perspective représentationnelle, nous avons privilégié les questions ouvertes qui permettent au sujet enquêté d'exprimer toute son idée contrairement aux questions fermées qui ne donnent pas assez de possibilités pour collecter des informations diversifiées.

III-2-2. Le guide d'entretien

Après la première phase de l'enquête réalisée au moyen d'un questionnaire auto-administré, nous avons procédé au choix des enseignants à interviewer pour approfondir les données recueillies. Ce choix a été effectué en fonction de certaines variables dont les plus significatives pour nous sont : l'âge, le sexe, la matière d'enseignement, la parenté avec une personne en situation de handicap et l'absence de parenté. Ces variables permettent au besoin de rattacher les représentations à certaines caractéristiques. Cette diversification interne a permis d'avoir un regard croisé auprès d'une population jugée a priori homogène.

En effet, pour éviter l'écueil du simple questionnaire pour la saisie d'un objet d'étude aussi complexe que les représentations sociales, nous avons recouru au guide d'entretien qui est une

technique de collecte des données relevant de l'approche qualitative. Le type d'entretien utilisé est l'entretien semi-directif qui prolonge et complète l'approche par la méthode du questionnaire. La méthode de l'entretien semi-directif a permis de recueillir les discours des enseignants interrogés. « *L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs* » (Blanchet et Gotman, 2001 : 27). L'objectif poursuivi était surtout de recueillir les discours des enseignants sur leur expérience singulière, la manière dont ils perçoivent le handicap, son inclusion scolaire et, partant, conçoivent et réalisent leur intervention pédagogique dans un contexte scolaire inclusif. Pour ce faire, l'entretien a été conçu à partir de thèmes et sous-thèmes sur lesquels une kyrielle de questions ouvertes ont été formulées. Il a été structuré autour de quatre grands points :

- Représentation du handicap
- Représentation de l'inclusion scolaire
- Rapports et regard de l'enseignant sur son environnement
- Construction de l'inclusion scolaire

En privilégiant l'enquête par entretien qui se réalise à travers la production d'un discours, nous avons réussi à faire émerger les perceptions des interviewés face aux situations rencontrées. L'entretien qui est un moment de rencontre entre l'interviewer et l'interviewé autorise la transmission d'informations détaillées et participe à la richesse des renseignements obtenus. Lors des entretiens, nous avons procédé à chaque fois que le besoin se faisait sentir à des relances pour amener les interviewés à creuser tel ou tel aspect de la question. Les relances nous permettaient aussi de recentrer l'entretien sur ses objectifs en cas de digressions trop longues. Ainsi, nous avons discuté avec les enseignants enquêtés sur les thèmes et sous-thèmes du guide d'entretien jusqu'à ce qu'il ait répétition dans les réponses (la méthode d'entretien par saturation). Nous nous sommes efforcé au grand maximum de donner à l'ensemble des entretiens l'aspect de « simple conversation » ou « discussion libre » pour faire ressortir les représentations. La rigueur que nous nous sommes imposé pendant le déroulement des entretiens était d'exercer un contrôle sur tout ce qui pouvait entraver leur réalisation comme les commentaires sur ce qui est énoncé ou les réactions affectives, autant d'éléments susceptibles d'influencer le cours de l'interview. Conscient du fait que l'entretien

est une *situation d'interactions frontales* entre l'enquêteur et l'enquêté avec tous les risques de « dérive » ce que cela peut comporter, nous nous sommes évertué à respecter les principes de distanciation et de neutralité ou du moins de s'en approcher le plus possible pour garantir la validité scientifique des données collectées.

Les entretiens ont été effectués après avoir pris des rendez-vous – la plupart du temps par téléphone – avec les enseignants concernés. Nous avons toujours pris le soin de préciser à ces derniers la durée approximative des échanges de manière à ce que le temps consacré soit suffisant. Les entretiens ont été recueillis à l'aide d'un enregistreur en parfait accord avec les interviewés à qui nous avons rappelé notre engagement à respecter l'anonymat. Il nous a semblé utile de souligner ce détail pour rassurer les personnes et les exhorter à s'exprimer de plein gré. Ce qui s'est avéré payant pour autant que les langues se sont progressivement déliées à tel point que des « confidences » nous ont été faites. La durée de la quasi-totalité des entretiens se situe entre quarante cinq minutes et une heure et demie en raison de notre volonté à bien les fouiller et du style prolix d'un bon nombre d'enquêtés. Les entretiens se sont déroulés en langue italienne.

Le guide d'entretien qui se pose comme un outil de base pour les études axées sur les représentations sociales nous a été d'une très grande utilité. Il est une méthode d'enquête appropriée pour recueillir les données ayant trait aux représentations et aux points de vue singuliers (Beaud et Weber, 2003). Permettant aux personnes interrogées de répondre en toute liberté et d'aller au fond de leurs idées, cette technique nous a aidé au mieux à comprendre ce que le monde enseignant pense et dit de l'inclusion scolaire.

III-2-3. Le focus groupe

Des entretiens de groupe ont été organisés au niveau de deux écoles de l'*istituto comprensivo San Gavino Monreale* dans la commune de San Gavino/province de Cagliari-région de Sardegna. Compte tenu de notre court séjour (du 21 au 26 mars 2011) dans cette partie sud de l'Italie et de la disponibilité manifestée par la directrice de l'institut à nous aider à tirer avantage de cette expérience, nous avons renoncé aux entretiens individuels au profit d'une méthodologie jugée plus adaptée et plus pertinente par rapport au contexte. Ainsi, avant d'effectuer notre voyage de Rome à San Gavino, nous avons pris la précaution d'envoyer à la

directrice une brève présentation de notre recherche (le sujet, l'hypothèse et les objectifs) et le programme des activités à mener suivi du questionnaire à remplir par les acteurs enseignants. Cette mesure a été très bénéfique en ce sens qu'elle nous a permis d'avoir des résultats inattendus.

La désignation des participants aux trois (03) groupes de discussion qui ont eu lieu a été faite à l'aide de la directrice et conformément aux variables susmentionnées. Celle-ci s'est aussi chargée de rappeler aux participants le jour et le lieu des différents focus groupe de manière à ce qu'un nombre suffisant soit présent. L'objectif visé par la méthode des focus groupe était de creuser certains aspects du questionnaire dans une situation de face à face entre enseignants. En ce qui concerne la conduite des focus groupe, notre rôle de facilitateur consistait à guider la discussion tout en se gardant de prendre position, à organiser la prise de parole sur quelques questions de fond de notre grille d'entretien et à relancer le débat. Nous étions assisté d'un collègue doctorant qui n'intervenait pas dans l'animation et avait comme tâche d'observer la gestualité des enseignants participants et prendre note.

Le premier focus groupe, composé de neuf (09) enseignants de l'école primaire San Gavino Monreale – via Goldoni, s'est déroulé à la salle de réunion de ladite école. Les deux autres focus groupe ont été tenus successivement avec des enseignants du collège San Gavino Monreale – via Foscolo dans une salle de classe qui fait également office de salle de réunion du même établissement. L'un a connu la participation de neuf (09) enseignants et l'autre a été constitué de huit (08) enseignants. Toutes les discussions ont fait l'objet d'un enregistrement audio après avoir donné, dès le début, des informations concernant l'utilisation des données collectées et obtenu l'approbation des groupes respectifs. Approximativement, toutes les séances de discussion ont duré une heure et demie.

Ces groupes de travail ont permis une confrontation de divers points de vue sur plusieurs thèmes relatifs à notre objet de réflexion. Ce qui a permis de faire ressortir au mieux les accords et les désaccords ou « conflits » de représentations et d'approches, les obstacles à l'inclusion scolaire, etc.

III-2-4. L'observation directe

Le fait scientifique n'est pas seulement « *conquis et construit* », mais il est aussi « *constaté* » comme l'a si bien démontré Gaston Bachelard (1971). Il est conquis sur les préjugés, construit par la raison et constaté dans les faits. La technique de l'observation directe qui met le chercheur en contact direct avec la réalité en question nous a permis de procéder à la constatation du fait étudié. Cette méthode d'investigation du social a été utilisée pour recueillir directement des informations sur le terrain en enregistrant les comportements des individus face à l'altérité, les actions et réactions, en captant les discours, les paroles des acteurs « en situation » sans interférer dans leurs diverses interactions. « *Comme ensemble de phénomènes, la vie sociale est susceptible d'être vue. L'observation est la condition préalable à toute forme d'investigation en même temps qu'elle est une forme d'investigation elle-même* » (Javeau, 1990 : 120).

Se mettant dans la posture du chercheur observateur, nous avons été témoin oculaire et auriculaire du déroulement de certaines réunions GLH (*Gruppo Lavoro Handicap*) au niveau de quelques écoles parmi celles choisies pour servir de terrain à la recherche. Mais, le véritable temps fort de notre activité d'observation a été l'« immersion contextuelle ou situationnelle » pour observer de l'intérieur ce qui se joue dans une classe inclusive. C'est en observant des enseignants et des élèves dans le contexte classe que nous avons compris au mieux comment s'engage le processus d'inclusion et se concrétisent certains principes pédagogiques. L'organisation de l'espace classe, la disposition des tables bancs était parfois plus éloquente que les « dire » des interviewés sur la façon dont se déroulent les activités.

Le recours à la méthode de l'observation directe répondait en quelque sorte à une certaine prudence méthodologique étant entendu qu'il existe généralement un décalage entre ce que les personnes enquêtées par entretien ou questionnaire disent faire et ce qu'ils font véritablement en situation. En d'autres termes, il était question d'établir une espèce de principe élémentaire de précaution méthodologique reposant sur le fait de ne pas confondre le discours sur les pratiques et les pratiques elles-mêmes. L'observation directe nous a permis de les enregistrer « *in vivo* ». Elle est un mode d'accès aux « faire » dont les mobiles peuvent, à bien des égards être recherchés dans les « dire » des acteurs.

III-3. Le choix des unités d'observation et leur *dispatching*

Dans cette partie, il est question de reconstituer la démarche adoptée pour choisir les différentes unités ayant servi de support à l'observation. Mieux, il s'agit d'expliquer le processus d'échantillonnage ayant abouti à la sélection ou répartition des enseignants interrogés.

Pour déterminer notre population d'étude composée de la totalité des enseignants des diverses écoles retenues, nous nous sommes procuré les listes auprès des directions respectives pour la réalisation de l'enquête par questionnaire. L'application du questionnaire s'est traduite par sa remise à tous les enseignants et une proportion acceptable de questionnaires remplis nous a été retournée. Ces acteurs se trouvent dans des écoles situées dans les communes de Rome (région de Lazio) et de San Gavino (province de Cagliari/région de Sardegna).

Tableau 1 : Liste des écoles sélectionnées et leur localisation dans l'espace géographique

Communes	Ecoles choisies	Localisation
ROME (10 écoles)	Federico Caffè	Centre
	Karol Wojtyla via Concesio2	Périphérie
	Karol Wojtyla sede "G. Borghi"	Périphérie
	Don Giuseppe Morosini	Sémi-périphérie
	Parco della Vittoria	Centre
	San cleto	Périphérie
	Biaggio Pascale	Périphérie
	Belli	Centre
	Benedetto Croce	Sémi-périphérie
	Giovanni Falcone	Sémi-périphérie
SAN GAVINO (2 écoles)	San Gavino Monreale - via Goldoni San Gavino Monreale - via Foscolo	

Source : Données de l'enquête 2010 - 2011

Tableau 2 : Typologie des écoles

Primaire	Collège	Lycée
Karol Wojtyla via Concesio 2	Karol Wojtyla sede "G. Borghi"	Federico Caffè
Parco della Vittoria	Don Giuseppe Morosini	Biaggio Pascale
San cleto	Belli	
Giovanni Falcone	San Gavino Monreale - via	Benedetto Croce
San Gavino Monreale - via	Foscolo	
Goldoni		
5	4	3

Source : *Données de l'enquête 2010 - 2011*

Ces écoles ont été choisies en fonction de notre désir de faire une lecture transversale de l'inclusion scolaire à travers une différenciation des niveaux d'enseignement, du dynamisme supposé ou réel qui les caractérise dans le travail d'inclusion, de leur *dispatching* dans l'espace pour vérifier l'influence que peut avoir l'environnement sur la façon de penser et de faire des acteurs (cela a fortement prévalu dans la sélection des écoles au niveau de Rome) et de l'esprit de collaboration de leurs dirigeants.

Tableau 3 : Répartition des enseignants enquêtés par questionnaire en fonction des écoles

Ecoles	Effectif des enseignants par école	Nombre de questionnaires obtenus par école
Karol Wojtyla via Concesio2	50	05
Parco della Vittoria	55	13
San cleto	107	60
Giovanni Falcone	55	13
San Gavino Monreale - via Goldoni	30	22
Karol Wojtyla sede "G. Borghi"	36	11
Don Giuseppe Morosini	59	11
Belli	81	06
San Gavino Monreale - via Foscolo	36	18
Biaggio Pascale	126	10
Benedetto Croce	63	08
Total	698	177

Source : Données de l'enquête 2010 - 2011

Cet échantillon a été obtenu par une méthode qui relève des techniques d'échantillonnage empirique. La méthode suivie est celle de l'échantillon « auto-sélectionnée » dont la composition dépend du comportement ou, mieux encore, de la volonté des enseignants à prendre part à l'entreprise de recherche et non d'une procédure contrôlée par le chercheur. Elle comporte bien des limites qui sont source de biais voire de déséquilibre statistique « gênant » comme peut en témoigner le tableau ci-dessus. En effet, sur une population totale

de 698 enseignants, 177 ont répondu à notre appel à collaboration en dépit du respect que nous avons accordé aux règles d'entrée dans l'univers scolaire italien et de la coopération/disponibilité dont ont fait montre les directeurs d'écoles et leurs collaborateurs. L'usage du questionnaire répondait à un besoin d'exploration du terrain pour recueillir les « premières » impressions auprès d'un nombre élevé d'enseignants. Eu égard aux biais liés à la technique d'échantillonnage utilisée pour ce qui est de l'enquête par questionnaire, la définition d'un échantillon complémentaire et caractéristique de notre population a été faite pour approfondir l'analyse et diminuer la marge d'erreur. Nous avons choisi la méthode d'entretien semi-directif (principe de saturation) pour enquêter les individus composants ce deuxième échantillon. Ce dernier est constitué de la façon suivante :

Tableau 4 : Distribution des enseignants interviewés par école

Ecoles	Nombre d'enseignants interviewés par école
Karol Wojtyla via Concesio2	06
Parco della Vittoria	03
San cleto	03
Karol Wojtyla sede "G. Borghi"	05
Don Giuseppe Morosini	06
Belli	05
Biaggio Pascale	03
Federico Caffè	04
Total	35

Source : Données de l'enquête 2010 – 2011

Tableau 5 : Récapitulation du processus d'échantillonnage

Type d'enquête	Nombre d'enseignants enquêtés
Questionnaire	177
Guide d'entretien	35
Focus groupe : n°1	09
n°2	09
n°3	08
Total	238

Source : Données de l'enquête 2010 – 2011

III-4. Les techniques de traitement des données

A l'issue de nos enquêtes de terrain qui ont porté sur un échantillon composé de 238 enseignants, nous avons recueilli une quantité importante de données à exploiter. Et considérant la nature du matériel à analyser, nous avons combiné le dispositif quantitatif au dispositif qualitatif dans un dialogue interactif et complémentaire entre l'analyse statistique descriptive et l'analyse de contenu des discours dans une recherche de sens et de signification. Des techniques manuelles ont été utilisées pour l'analyse des données tant quantitatives que qualitatives.

L'approche quantitative a porté sur les données mesurables et chiffrables que nous avons essentiellement réduit aux variables que recèle le questionnaire. Le travail effectué sur les données recueillies à partir du questionnaire a consisté, d'une part en une description des variables moyennant la construction de tableaux et, d'autre part, en une analyse des réponses aux questions ouvertes sous forme de discours sériés en fonction de l'articulation du plan de rédaction. Cette façon de s'y prendre présente aussi l'avantage d'établir de possibles relations entre un élément du discours et un ou plusieurs variables du locuteur. L'hypothèse sous-

jacente qui sous-tendent cette possibilité relationnelle est qu'il existe généralement une correspondance entre le type de discours et les caractéristiques du locuteur ou de son environnement. Le travail de mise en corrélation des données occupe une place importante dans l'élaboration/organisation des supports d'analyse.

L'approche qualitative s'est traduite par la transcription intégrale des entretiens individuels (guide d'entretien) et collectifs (focus groupe) réalisés avec les enseignants et leur analyse et interprétation. En effet, l'analyse de contenu qui est une méthode dont l'utilité pour l'étude des représentations est incontestable a été choisie pour le traitement des données issues de ces entretiens. Elle a reposé sur une analyse propositionnelle des discours suivie d'une catégorisation que nous assimilons à une recherche de thèmes. Le travail de dépouillement des entretiens a consisté à faire ressortir les idées générales des passages les plus expressifs par rapport à notre objet d'étude et de les justifier, au niveau de l'analyse, par les parties des discours qui en sont les plus évocateurs tout en essayant autant que faire se peut de les reproduire dans leur tonalité et leur charge émotive pour faire apparaître tout le poids des représentations enseignantes. Pour ce faire, nous avons dégagé des catégories ou thèmes et sous-thèmes chapeautant les principales idées exprimées. En d'autres termes, pour analyser les dits discours des enseignants, nous avons procédé avant tout à un classement thématique de la substance des entretiens. Les thèmes retenus reprennent les idées-forces qui se recourent dans les différents entretiens. Une analyse de contenu classique, à grille d'analyse catégorielle qui privilégie la transversalité thématique, c'est-à-dire la répétition des thèmes dans les entretiens a été réalisée. Par conséquent, la manipulation thématique revenait, après découpage des entretiens transcrits en « *noyaux de sens* » ou « *référents-noyaux* », à mettre l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de « *sac à thèmes* » (Bardin, 2009).

Le découpage en thèmes principaux et secondaires nous a permis de classer et/ou de ventiler les éléments significatifs des discours dans des catégories dont les critères de choix ont été établis en fonction des objectifs poursuivis et de l'hypothèse de recherche. Les thèmes sélectionnés sont les thèmes pivots autour desquels sont organisés les discours. Autrement dit, les entretiens ont été découpés en thèmes et sous-thèmes et nous avons groupé autour d'eux tout ce que les locuteurs ont dit à leur propos. Tout bien considéré, la procédure d'analyse thématique transversale et synthétique consistait à rechercher, derrière l'apparent désordre thématique, la structuration discursive qui a orchestré le processus de pensée des interviewés.

Pour ce qui est de cette recherche, le thème est utilisé comme *unité d'enregistrement* ou *unité de signification*. Nous avons opté pour une large restitution possible des points de vue des enseignants. C'est pourquoi de larges citations de leurs discours sont reprises dans le travail. Ces citations pourraient plus ou moins équivaloir ici à ce que Bardin appelle l'*unité de contexte*. Cette dernière « sert d'unité de compréhension pour coder l'unité d'enregistrement. Elle correspond au segment du message dont la taille (supérieure à l'unité d'enregistrement) est optimale pour saisir la signification exacte de l'unité d'enregistrement. Cela peut, par exemple, être la phrase pour le mot, le paragraphe pour le thème » (Bardin, 2009 : 138). La parole est largement donnée aux acteurs dans la présentation des résultats issus des enquêtes réalisées. Nous avons cherché à comprendre de l'intérieur la parole des interviewés en adoptant si nécessaire une attitude d'*empathie* au sens que le Psychothérapeute américain Carl Rogers lui confère, c'est-à-dire « *d'immersion dans le monde subjectif d'autrui* ».



DEUXIEME PARTIE

**PRESENTATION DES RESULTATS
ISSUS DES ENQUETES DE TERRAIN**

CHAPITRE IV : PRESENTATION DES CARACTERISTIQUES SOCIOLOGIQUES DE L'ECHANTILLON

La présentation des principales caractéristiques sociologiques de la population enquêtée revêt une importance capitale dans le processus de la recherche, car elle apporte plus d'informations sur les personnes interrogées. Ainsi, nous essayerons dans les lignes qui suivent de saisir les traits qui font la spécificité de la population constituant l'échantillon obtenu par une méthode qui relève de la catégorie des méthodes dites empiriques. Il s'agit essentiellement de faire une description assez succincte des variables du questionnaire que sont : le sexe, l'âge, la matière d'enseignement, la formation dans le champ du handicap et la parenté avec une personne en situation de handicap. Le choix de ces variables répond au besoin d'identifier les sujets de l'échantillon d'un point de vue personnel et professionnel.

IV-1. Une population excessivement féminine

Tableau 6 : Distribution des effectifs et des fréquences de la variable Sexe

Sexe	Masculin	Féminin	Total
Effectifs	22	155	177
%	12,43	87,57	100

Source : Données de l'enquête 2010 - 2011

Ce tableau montre qu'il y a une distribution disproportionnelle de genre au sein de la population enquêtée. Le poids numérique des femmes (155 soit 87,57%) est largement supérieure à celui des hommes (22 soit 12,43%). Cette répartition sexuelle des enquêtés rend bien compte de la prédominance des femmes sur les hommes dans le secteur de

l'enseignement primaire et secondaire en Italie. Cette domination numérique des femmes sur les hommes peut s'expliquer par le fait que celles-ci s'investissent plus que les hommes dans le domaine de l'enseignement. Par ailleurs, cet engagement des femmes dans l'enseignement serait aussi une de leurs stratégies d'insertion socio-économique et d'amélioration de leur statut social.

IV-2. Une population dominée par les adultes

Tableau 7: La répartition des enquêtés selon l'âge

Classes d'âge	Hommes	Femmes	Effectifs	%
25 – 29	00	06	06	03,39
30 – 34	03	08	11	06,22
35 – 39	00	21	21	11,86
40 – 44	04	31	35	19,77
45 – 49	04	29	33	18,64
50 – 54	04	16	20	11,30
55 – 59	05	28	33	18,64
60 – 65	01	10	11	06,22
Non réponse	01	06	07	03,96
Total	22	155	177	100

Source : Données de l'enquête 2010 - 2011

La structure de la population, au regard de notre échantillon d'enquête, révèle une forte domination de la frange adulte. En effet, l'analyse des données du tableau ci-dessus nous permet de constater que 68,35% des enquêtés se trouvent dans la fourchette d'âge comprise entre 40 et 59 ans. En ce qui concerne les acteurs qui sont âgés de 60 à 65 ans, ils sont au nombre de 11 soit 06,22% de la population enquêtée. Cette frange de la population, hormis

une fraction non négligeable de celle âgée entre 40 et 59 ans, constitue la génération qui a entrepris la mise en œuvre concrète de la politique d'inclusion scolaire au cours des années « 70 ». L'enseignante D. T. qui s'apprête à aller en retraite se confie en nous de la sorte : « *A cette époque, il y avait une effervescence de la réflexion sur ces arguments. (...). Je travaille à l'école depuis la période d'expérimentation de l'intégration, de l'insertion comme on disait à l'époque. De ce fait, j'ai grandi avec le désir de le faire d'une certaine manière* ». Ces derniers mots de D. T. reflètent assez bien la mentalité de cette « vieille » génération d'enseignants qui a vécu les premières heures de l'inclusion scolaire. Les tranches d'âge 25-29, 30-34 et 35-39 composées de jeunes représentent 21,47% des personnes interrogées. Ces trois classes d'âge sont plus ou moins d'une époque où l'inclusion scolaire semble ne plus susciter l'engouement et l'enthousiasme des années « 70 - 80 », du moins en Italie.

IV-3. De l'«hétérogénéité » de la population enseignante enquêtée

Notre population se caractérise par son hétérogénéité du point de vue de la matière ou discipline d'enseignement. C'est ce que démontre le tableau qui suit.

Tableau 8 : Répartition des enseignants suivant la variable « matière d'enseignement »

Discipline d'enseignement	Effectifs	%
Soutien	26	14,69
Langues	55	31,07
Mathématique – Physique/Chimie et Science des Techniques	47	26,55
Religion	06	03,39
Art	10	05,65
Musique	10	05,65
Histoire - géographie	07	03,96
Philosophie	07	03,96
Education Physique	09	05,08
Total	177	100

Source : Données de l'enquête 2010 - 2011

En se référant à ce tableau relatif à la distribution de l'échantillon selon la discipline d'enseignement, on remarque surtout la forte présence des enseignants de langues et de sciences. En effet, les enseignants de langues (55) occupent 31,07% de la population enquêtée suivis des enseignants de sciences (47) qui en représentent 26,55%. Les enseignants spécialisés ou de soutien arrivent en troisième position avec un effectif de 26 soit 14,69% des enquêtés. Ces trois catégories d'enseignants sont les plus représentées (128 soit 72,31%) au niveau de notre population de travail. Les autres enseignants qui se répartissent parmi les autres disciplines mentionnées dans le tableau composent le reste de l'échantillon. Ils sont au nombre de 49 soit 27,69% des enquêtés.

En définitive, force est de signaler que les résultats de notre enquête de terrain nous ont prouvé que la propension de l'enseignant à chercher des solutions aux problèmes de l'élève en situation de handicap dépend surtout de la sensibilité de chacun face aux difficultés d'autrui.

Autrement dit, la disponibilité que manifeste l'enseignant à l'égard de l'élève en difficulté n'est pas systématiquement fonction de son appartenance disciplinaire, c'est-à-dire qu'il soit des « sciences dures » ou des autres disciplines.

IV-4. Des enseignants peu formés¹⁵

Les données du tableau suivant révèle un manque criard de formation des enseignants sur les thèmes du handicap et de l'inclusion scolaire. L'écrasante majorité des enseignants enquêtés (135 soit 76,27%) déclarent n'avoir pas été formés dans le domaine du handicap pour disposer des connaissances nécessaires à l'action éducative inclusive.

Tableau 9 : Formation sur les thèmes du handicap et de l'inclusion scolaire

Formation dans le champ du handicap	Oui	Non	Total
Effectifs	42	135	177
%	23,73	76,27	100

Source : Données de l'enquête 2010 - 2011

La conclusion générale qui se dégage de la lecture de ce tableau est que beaucoup d'efforts restent à faire dans le sens de la formation des enseignants. La formation en rapport avec le handicap est un aspect important dans l'évolution des représentations et des pratiques. En d'autres termes, elle joue un grand rôle dans la révolution de la pensée et de l'action. Ces propos de John G. Hibben retrouvent ici toute leur pertinence : « *éduquer un homme, c'est le mettre en état de faire face à toutes les situations* ». Par conséquent, la formation est un enjeu de taille dans le processus de construction de l'inclusion scolaire.

En reconsidérant le tableau ci-dessus, on se rend compte que tous les enseignants qui ont reçu une formation dans le champ du handicap ne travaillent pas dans le soutien. Ainsi, parmi les

¹⁵ Nous reviendrons de façon beaucoup plus approfondie sur la question de la formation dans le neuvième et dernier chapitre.

42 enseignants formés, 26 exercent la profession de soutien (données du tableau 8) et 16 travaillent comme enseignant de classe. Qu'il faille préciser que certains enseignants de soutien se reconvertissent souvent comme enseignants de classe. Le sens inverse s'observe également bien qu'il ne soit pas assez fréquent. L'enquête nous a aussi révélé qu'il y a des enseignants qui ont eu à exercer la fonction d'enseignant de soutien sans aucune formation préalable dans le champ du handicap.

D'un autre point de vue, l'examen des données du tableau 9 nous amène à nous poser cette question : qu'en est-il de l'accueil des élèves en situation de handicap au sein des classes ordinaires en raison du fait que les enseignants sont peu formés sur les thèmes du handicap et de l'inclusion scolaire ? Il ressort du tableau suivant qu'il y a beaucoup d'enseignants sans formation qui accueillent des élèves en situation de handicap.

Tableau 10 : Accueil d'élèves en situation de handicap

Accueil d'élèves en situation de handicap	Oui	Non	Total
Effectifs	97	38	135
%	71,85	28,15	100

Source : Données de l'enquête 2010 - 2011

Parmi les enseignants que nous avons enquêtés au courant des années scolaires 2009-2010 et 2010-2011, 97 soit 71,85% des enseignants sans formation accueillent des élèves en situation de handicap. Mais, la présence des enseignants de soutien dans les classes ordinaires vient « combler » le manque de formation des enseignants accueillants s'ils parviennent à s'inscrire dans une dynamique de coopération pédagogique afin de favoriser l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap qui ont besoin d'interventions spécifiques. L'enseignant de soutien est un « médiateur didactique » à l'intérieur de la classe. Même les enseignants de classe qui ont une formation dans le champ du handicap ont besoin de l'assistance d'enseignants de soutien pour le suivi de certains cas de handicap sérieux.

Soulignons que 38 enseignants nous ont répondu par la négative quant à la question de savoir s'ils avaient – durant la période de l'enquête – des élèves en situation de handicap dans leurs classes. Ceci qui ne veut pas dire qu'ils n'acceptent pas d'accueillir des élèves en situation de handicap au sein de leurs classes ou qu'ils n'ont jamais côtoyé le handicap dans le quotidien de leur expérience éducative. Tous les enseignants ordinaires qui ont participé à la réalisation de cette recherche ont ou ont eu des élèves en situation de handicap à prendre en compte aussi bien dans la programmation didactique que dans l'évaluation. L'habitude à accueillir des élèves en situation de handicap peut faire évoluer la perception sur le chose « handicap ».

IV-5. Handicap et parenté

Le questionnement qui a conduit au tableau ci-dessous procède du raisonnement selon lequel le fait d'avoir un fils ou un proche en situation de handicap influe sur les représentations et les attitudes de la personne. C'est bien une donnée qui peut agir sur la formation de représentations positives et stimuler l'enseignant à trouver des réponses aux besoins éducatifs de l'élève. Cependant, le tableau ci-dessous montre clairement qu'il y a très peu d'enseignants qui ont une parenté avec une personne en situation de handicap relativement à ceux qui n'en ont pas.

Tableau 11 : handicap et parenté

Fils ou proche en situation de handicap	Oui	Non	Total
Effectifs	28	149	177
%	15,82	84,18	100

Source : Données de l'enquête 2010 - 2010

Même si beaucoup d'enseignants enquêtés (149 soit 84,18%) disent qu'ils n'ont pas de fils ou de proche en situation de handicap, ils interagissent tout de même avec le handicap dans l'exercice de leur métier. En fin de compte, avoir des liens de parenté avec une personne en situation de handicap n'est pas ici un facteur déterminant tant dans le choix de la profession

de soutien (dans les 26 enseignants de soutien, seulement 10 ont un fils ou un proche en situation de handicap. Le besoin de se former et de travailler dans le soutien répond plus une autre logique que nous avons tentée d'analyser dans le dernier chapitre) que du point de vue de l'accueil des élèves en situation de handicap par les enseignants ordinaires.

Après avoir dégagé les caractéristiques de la population enquêtée, nous allons à présent analyser les représentations que les enseignants ont du handicap et de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap.

CHAPITRE V: LE LABYRINTHE DES SIGNIFICATIONS

Devant le labyrinthe inextricable de significations données au handicap et à l'inclusion scolaire et la difficulté voire l'impossibilité de les présenter de façon singulière, nous avons tenté de dégager les conceptions les plus saillantes des enseignants à travers quelques idées pertinentes.

V-1. Le handicap comme valeur

Le handicap qui est une forme d'expression de la diversité se pose par ailleurs comme une valeur qui nous rappelle la fragilité de notre humaine condition. Sans l'existence du handicap qui résonne comme un rappel « à l'ordre », l'homme serait trop arrogant. Il surgit comme un rappel à la raison et à la mesure. « *Estimons nous heureux d'avoir la diversité dans les classes, d'avoir parmi les dits normaux les élèves handicapés. Ce qui nous ramène à la réalité. La douleur existe, la souffrance aussi* » (A. C). Ainsi, le handicap exerce une fonction essentielle d'équilibration sociale. Dans cette perspective, on confère au handicap une signification positive (Gardou, 2010). L'individu, quelles que soient ses caractéristiques spécifiques, est utile à l'accomplissement et à l'enrichissement de l'autre. La différence que symbolise le handicap est appréhendée par certains enquêtés comme une énorme richesse qui peut profiter à tous.

« Parlant avec les parents de ces élèves, j'ai découvert toute la richesse qu'ils constituent. Je ne pense pas que leur existence se résume aux problèmes qu'ils posent à leur famille au premier chef. Parfois, avoir un enfant avec des difficultés, qu'on l'appelle handicapé ou non, on ne sait même plus comment le définir, peut-être une richesse, une valeur. (...) Quand je parlais avec la mère de Ricardo qui est un élève avec handicap et qu'elle m'a dit qu'avoir cet enfant à la maison est notre chance, notre richesse, lui qui a toujours le sourire aux lèvres me fait oublier mes soucis (...). Quand les adolescents handicapés sont en classe et sont ceux qui t'écoutent le plus, ceux qui, quand tu les donnes une chose ils le prennent avec un contentement, une satisfaction sont peut-être ceux qui te

donnent plus de joie et plus de richesse. (...). Le bénéfice que nous tirons des élèves avec handicap est gigantesque. (...). Nous recevons tous beaucoup d'eux. Nous qui avons généralement affaire à des personnes normales entre guillemets, nous nous rendons compte, face au handicap de l'autre, que nous exagérons les problèmes auxquels nous nous confrontons. Ce sont sûrement de petits problèmes comparés à ceux dont sont confrontées les personnes avec handicap dans leur quotidienneté. Nous recevons beaucoup d'eux du point de vue de l'attitude positive et de la sérénité qui les caractérisent le plus souvent » dixit M. F, enseignante de langue anglaise.

« *La richesse de la société provient de la diversité. Une société faite seulement de personnes égales serait une société ennuyeuse* » renchérit G. S. Le handicap « aide au développement d'une société plus dynamique, plus ouverte et plus tolérante » (S. S). Construisons avec la diversité en faisant et en vivant avec, reconnaissons l'altérité dans sa valeur intrinsèque et la différence pourra devenir une chance pour tous. Il est important de « faire comprendre qu'accepter l'autre peut me donner quelque chose d'important qui contribue à mon développement personnel. Ceci est fondamental. Je crois que nous tous nous nous enrichissons d'une expérience de ce genre.(...). C'est un enseignement qu'ils donnent à tous. Et à moi-même. Chaque année, je me sens un peu plus riche par rapport à l'année écoulée. A chaque fois, je peux prendre de ces enfants quelque chose de bon » (M. M). La participation singulière de chaque personne enrichit notre monde commun. A ce titre, l'enseignante de classe D. T. s'exprime de la manière suivante : « j'ai la perception que s'ils sont bien pris en charge, ils peuvent être une valeur pour la vie de tous. Le handicap est une condition normale dans la vie des hommes et des femmes. Pour moi professionnel qui suis en contact avec les enfants en difficulté, le handicap me met aussi en jeu sur le plan proprement personnel ». Le handicap est une mise en perspective de notre humanité qui s'exprime de façon plurielle. L'expression plurielle de l'homme témoigne des différentes variations de notre humanité.

V-2. Le handicap, expression de la diversité humaine

La diversité est constitutive de notre humanité. Partout et toujours et sous des formes variées, le handicap s'est manifesté dans la vie des hommes et des femmes. Il est une condition que chaque individu connaît durant sa vie et qui appartient à l'espèce humaine dans son ensemble.

Le handicap est à la fois une constante et une variation anthropologique. En d'autres termes, il exprime l'unité et la diversité de l'homme. Ce dernier est foncièrement pluriel. M. F. s'inscrit dans cette perspective quand elle explique qu' « *un élève avec handicap est un enfant différent des autres. Mais je voudrais savoir qui égal aux autres car, ici nous sommes tous différents. Chacun est différent de l'autre. La norme se distingue parce qu'il ne marche pas, se distingue parce qu'il s'enferme sur soi-même, se distingue parce qu'il provient d'une malformation des chromosomes ou parce qu'il a un niveau de compréhension qui n'arrive pas à...* ». « *La présence des handicapés est une invitation pour sortir de l'uniformisation. Nous ne sommes pas tous égaux et nous ne devons pas nous efforcer d'être égaux* » (S. S). G. S. va dans le même sens en soulignant qu' « *il n'y a pas d'homme ou de femme sur la terre qui soit égal à un autre. Nous sommes tous différents. L'idée de société signifie vivre parmi les différents.(...). Aucun enfant est égal à l'autre* ». Sous ce rapport le « Même » est une construction imaginaire. Il existe plusieurs façons d'être homme, une multitude manières d'être au monde. Une humanité essentiellement plurielle et respectée dans ce qu'elle est adviendra aussitôt que cesse le désarroi angoissé des hommes face à la fragilité, à la vulnérabilité et à la « bizarrerie » de l'autre.

Pour nous, la diversité est aussi synonyme d'un monde pluriel composé de femmes et d'hommes de tous âges, de toutes conditions, de toutes origines, mais unis par leur condition d'humain. Unir, c'est relier les diversités singulières pour mieux vivre ensemble dans une société sans exclusion. Le handicap comme expression de la diversité ne constitue pas une menace, un problème en tant que tel, mais plutôt une richesse, un formidable atout que l'on doit protéger au nom de la reconnaissance commune de notre unicité humaine. L'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap est une démarche de reconnaissance et de construction de l'unité dans la diversité.

V-3. Le handicap : entre l'individuel et le relationnel/situationnel

Le handicap est un phénomène pluridimensionnel. Autrement dit, plusieurs facteurs concourent à sa production. « Le handicap est une condition individuelle de la personne. Il pourrait aussi être un problème subjectif influencé par l'environnement qui n'est pas organisé

de manière à supporter la présence du handicap. Le handicap peut aussi provenir d'une malformation, de maladies qui peuvent rendre la vie de la personne et de sa famille très difficile. Ceci parce que, à mon avis, il n'y a pas un comportement adéquat de la part de la société » (D.T.). La dernière idée de ces propos se trouve assez bien exprimée dans les dires de cet enseignant : « le handicap est causé par l'inacceptation des autres ». Pour ce qui est de cette production sociale du handicap, la réflexion suivante est on ne peut plus éclairante : « le handicap est provoquée par nous-mêmes, du comment on l'affronte, le traite et se comporte à son vis-à-vis. Le handicap peut être normalisé entre guillemets ou amplifié par l'affolement et l'angoisse qu'on éprouve à son égard. Nous transmettons la confusion et l'agitation que nous éprouvons aux enfants » (S.P). On ne naît pas forcément « handicapé », on le devient surtout par le regard, la représentation et l'attitude de l'autre.

D'un point de vue général, les enseignants perçoivent le handicap comme un problème individuel – le problème provient de maladies ou d'autres circonstances particulières comme les accidents – qui n'est pas pour autant isolable du contexte environnemental.

« Le handicap est un fait un peu complexe dans la mesure où, comme le dit le terme, est un manque de quelques habiletés. Habileté qui peut être de type physique ou ayant trait à la personnalité de l'individu. Nous pouvons avoir un handicap moteur qui est la conséquence d'un déficit moteur sur lequel peu de choses peuvent être faites. On peut aussi avoir un handicap qui est précisément le manque d'une habileté lié un problème visuel, sensoriel ou cognitif. Le déficit initial crée une série de handicaps qu'on peut qualifier de type secondaire. Tandis que le handicap de type primaire est la conséquence d'un déficit, le handicap de type secondaire est plutôt la conséquence d'un manque, d'une absence d'intervention sur le handicap primaire qui devient un phénomène de type culturel et social » (S. S).

En effet, le handicap n'est pas perçu comme une réalité dissociable et intrinsèque. Il est une affaire de contexte et de situation.

« Le handicap est la difficulté d'interagir dans un environnement structuré pour le groupe des normaux et qui ne tient pas compte de la diversité. Je retiens qu'une personne est handicapée ou moins handicapée en fonction du contexte dans lequel elle se trouve. On ne peut pas être normal entre guillemets dans un environnement qui ne te permet pas de t'exprimer et d'interagir avec X car il ne tient pas compte de tes besoins. Ceci est valable pour tout le monde en dehors des pathologies

physiques ou mentales. C'est un discours sur les possibilités d'entrer en relation avec l'environnement dans la mesure où celui-ci nous aide à interagir avec les autres. Prenons l'exemple des barrières architectoniques. En tant que personne normale disons, je peux me trouver en difficulté si l'environnement m'empêche de me déplacer avec désinvolture. Si une personne en fauteuil roulant a la possibilité de se déplacer, son handicap est dès lors moins handicapant ou, mieux, est quasiment nul, c'est-à-dire sans effet réel. L'handicapé peut être plus ou moins habile selon l'environnement dans le lequel il se trouve » (O.T.).

Le handicap est à la fois un processus intrinsèque et un procès extrinsèque. Il n'est pas un « en soi ». Les facteurs personnels se mêlent aux facteurs environnementaux. Le handicap provient de l'interaction de ces facteurs.

En effet, une conception endogène qui cantonne le handicap à une déficience localisable au niveau de la personne et rattachée aux représentations du handicap comme un élément pathogène, maléfique ou indésirable ayant pénétré dans le corps ou l'esprit se conjugue à une conception exogène qui renvoie au poids de l'environnement qui déséquilibre, perturbe et dérègle la relation entre la personne et son milieu (Gardou, 2010).

Par ailleurs, le handicap ne doit plus être vu comme une caractéristique, un attribut de quelques-uns. Le handicap comme expression de la fragilité est une partie intégrante de notre humanité. « *Ici ou là-bas, nul ni échappe* » nous dit Charles Gardou. C'est un invariant anthropologique pourrait-on dire. Il est, à bien des égards ou en y regardant de près, le dénominateur commun des hommes et témoigne de notre condition humaine commune. « *Ce qui caractérise ainsi la problématique du handicap, dont on parle spécifiquement, c'est sa signification d'universalité. Parce qu'elle porte en elle la forme entière de l'humaine condition, elle ne laisse rien de côté* » (Gardou, 2007 : 319). Nous sommes tous « handicapés » quelque part ou en quelque chose et les mots de cette enseignante en rendent compte : « *le handicap est le fait de ne pas avoir au complet toutes les potentialités. C'est avoir des zones d'ombre où nous ne sommes pas habiles, où nos habiletés sont réduites.(...).* Je le dis souvent à mes élèves. Nous sommes tous un peu handicapés dans la mesure où chacun d'entre nous a des zones de sa propre vie physique ou de sa propre vie intellectuelle où il n'est pas à cent pour cent. Nous sommes tous différents, tous un peu handicapés (...) » (A. C.).

V-4. Ce que inclure veut dire

Inclure signifie sortir du carcan de l'uniformité en abandonnant les catégories qui apparaissent comme si « être handicapé » était une nature, quelque chose de fixe, une différence qui vous cisaille à jamais du monde des autres. Il veut aussi dire vivre ensemble dans le respect de la diversité sous toutes ses formes.

« Sans l'intégration, nous aurions d'une part, j'utilise une vilaine expression, les normaux et, d'autre part, les différents du point de vue de leur aspect physique ou mental. L'intégration est ce sans quoi nous pouvons constituer la catégorie des différents à tout point de vue : la couleur de la peau, la façon de penser, d'être et d'agir, les religieux et les athées, etc. A défaut d'intégrer, nous aurons des classes différenciées et même là nous ne pourrions faire une classe composée d'enfants ayant plusieurs types de handicap. Ce faisant, nous aurions une classe pour les enfants avec un handicap physique, une classe pour les enfants qui ont des difficultés de concentration, une autre pour les handicapés mentaux graves, etc. Alors, pourquoi ne pas les unir aux autres ! » affirme l'enseignant ordinaire S.P.

L'inclusion nous permet de refuser la constitution de catégories basées sur de quelconques singularités. De telles catégories traduiraient la peur de la diversité de *l'autre qui infiltre les cours d'école de la même façon qu'elle habite le champ social* (Moro, 2008). L'inclusion consacre la rupture avec *la culture de la séparation* et inaugure pour ainsi dire les *conditions d'une culture partagée* (Chauvière et plaisance, 2008). En effet, elle réside dans la construction d'une véritable culture de la mixité où la particularité de chacun ne fait plus problème. Elle est l'opposé de l'exclusion.

« L'intégration représente pour moi le contraire exacte de l'exclusion. Là où il n'y a pas l'exclusion, il y a l'intégration. L'intégration scolaire signifie tolérance, acceptation de celui qui est différent, de celui qui est éloigné de notre concept de normalité.(...). Je suis opposée à certains pays qui ont encore des institutions spéciales. Pour moi, cela représente la manifestation tangible de la non acceptation. Moi je ne t'accepte pas, tu es différent, tu as des habiletés différentes, tu n'est pas normal et de ce fait tu dois être mis à part dans une classe spéciale ensemble à tous ceux qui sont différents. Je pense que cela est terrible. C'est un faux message qu'on donne à la société. Les enfants handicapés existent et sont appelés à vivre parmi nous. Ils doivent vivre leur expérience au milieu des autres, parmi ceux dits normaux entre guillemets » (M. M.).

L'inclusion est une façon de *faire culture commune*.

Inclure suppose donc la rencontre et *la cohabitation civile* (Corradini, Fornasa et Poli, 2003) des mondes sociaux, c'est-à-dire le monde des dits « normaux » et le monde des dits « anormaux ». « *Donc, l'intégration est faire de telle sorte que ces deux mondes se communiquent et s'enrichissent mutuellement.(...). C'est ce qui donne à l'intégration toute son importance, son sens et sa signification véritable. L'intégration permet de se connaître pour s'accepter. Elle permet de découvrir l'autre et combien il vaut* » (O. T). Cette cohabitation ou « vivre ensemble » est bénéfique pour la création du lien social. L'inclusion présume un « vivre ensemble » dans lequel chacun se sent membre à part entière du groupe. « *Intégrer signifie que le groupe travaille ensemble même pour la réalisation de petites choses. Intégrer signifie la participation de l'enfant handicapé dans l'exécution des tâches communes. Intégrer ne veut pas seulement dire que je te désire du bien mais le faire sentir membre du groupe à travers la participation* » (A. M. R). La finalité de l'inclusion est de créer une espèce de sentiment communautaire où la différence de chacun est acceptée et respectée par tous. « *La singularité est partout, mais sa richesse ne peut s'exprimer que dans le respect de la diversité et donc dans la construction d'espaces communs* » (Moro, 2008 : 22). A cet égard, l'enseignant G. S. estime que :

«L'intégration scolaire est une situation dans laquelle chaque enfant peut vivre dans une situation sociale de relations riches et stimulantes avec ses camarades et s'épanouir le plus possible. Mais, à l'intérieur de cette situation, chaque enfant doit pouvoir recevoir les choses dont il a besoin. Ce sont donc deux choses ensemble, deux aspects qui sont complètement intégrés, liés l'un à l'autre. Tous les enfants, y compris les enfants qui ont des besoins spécifiques, ont le droit de vivre avec les autres.(...). L'école doit s'organiser au mieux dans la mesure où chaque enfant doit recevoir les réponses à ses besoins et être mis dans les conditions optimales de travail qui tiennent compte de ses propres besoins ».

L'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap répond à la nécessité de démocratisation de l'école pour une égalité des droits et des chances. Suivant les Règles de l'ONU, le principe de l'égalité des chances implique que « *les besoins de tous ont une importance égale* » et que « *c'est en fonction de ces besoins que les sociétés doivent être planifiées* ». L'inclusion se veut un processus par lequel les personnes incluses ont les mêmes chances que les autres. Pour gagner le pari de l'égalité des chances devant l'enseignement, il faut tout d'abord abattre les barrières et les obstacles à l'apprentissage par le développement

d'activités pédagogiques accessibles à tous, c'est-à-dire qui prennent en compte les caractéristiques de tous les élèves de la classe. G. S. poursuit en précisant que « *l'intégration signifie pouvoir vivre dans un groupe, avec les autres tout en ayant les adaptations nécessaires* ».

L'inclusion paraît dans nombre de discours de nos interviewés comme une question de droit et les propos de cette enseignante de soutien, O. T., en rendent assez bien compte « *l'intégration signifie avoir les mêmes droits dans la participation à la vie sociale. C'est donné les possibilités futures à être dans ce contexte, dans cet espace de culture à égalité, avec les mêmes droits. C'est la possibilité d'avoir un futur et de se développer à côté des autres* ». En fait, l'inclusion est un droit basé sur la pleine participation sociale des personnes en situation de handicap, sur un pied d'égalité avec les autres dans le respect et la mise en valeur de la diversité humaine. Tous les moyens doivent être mobilisés pour assurer à chacun des possibilités de participation sociale. L'inclusion cherche à favoriser une rencontre avec *l'inquiétante étrangeté* (Freud, 1985) qui ne sera plus vécue comme un scandale mais comme un événement ordinaire. Par la fréquentation, le dialogue, l'acceptation et le respect mutuel, les individus bâtissent conjointement les fondements d'une nouvelle ère où les spécificités feront l'objet d'échanges dans un espace commun.

V-5. Les représentations de l'élève en situation de handicap

L'homme porte toujours sur lui-même et sur les autres un certain type de discours. Dans l'ensemble, l'élève en situation de handicap est décrit dans les discours des enseignants en termes de « difficulté », « de manque », « de limitation », « d'impossibilité ou d'incapacité à... ». « *L'élève handicapé est un élève qui est dans l'impossibilité d'avoir les capacités, les habiletés, les possibilités qu'ont les autres dits normaux. Le handicap va d'un handicap léger entendu dans le sens de difficultés d'attention, de concentration, de comportement, etc. au...* » (P. M.). L'élève en situation de handicap est un élève qui a « quelque chose en moins » par rapport aux autres, quelqu'un à qui a été « retiré quelque chose ». Dans cette optique, on se focalise plus sur les manques de l'élève que sur ses autres attributs. Même la représentation

que certains enseignants se font du handicap renforce cette conception réductionniste, soustractive et/ou privative. « *Le handicap signifie ne pas avoir les habiletés que nous considérons normales, ne pas réussir dans toutes les activités possibles à l'instar de ceux qui sont normaux entre guillemets. Le handicap est effectivement une limitation des habiletés que nous considérons normales* » (M.M.). « *Le handicap est un obstacle qui t'empêche d'arriver à un but de quelque nature que ce soit : un objectif d'ordre moteur, un objectif d'ordre pédagogique ou scolaire* » (A. O).

Toutefois, c'est la notion de difficulté qui prévaut dans les représentations portées par les enseignants ordinaires et les enseignants de soutien sur les élèves en situation de handicap. A propos de l'élève en situation de handicap, « *la première chose qui me vient à l'esprit ce sont les difficultés. Je pense aux difficultés que cet adolescent aura à affronter tout au long de sa vie.(...). Par conséquent, comment le définirais-je ? (...).C'est un enfant différent des autres. (...). C'est tellement difficile à définir. C'est pourquoi quand tu m'a dit élève handicapé, j'ai pensé d'abord aux difficultés et ensuite...* » (M. F.). Définir un élève en situation de handicap n'est pas une chose aussi aisée. « *Je ne sais pas s'il y a une définition mais je me référerais au concept de handicap. C'est quelqu'un qui a une difficulté ou des difficultés par rapport à une chose qu'il doit faire* » (A. O). Il est difficile de donner une définition générale valable pour tous car, « *ça dépend avant tout du degré du handicap. Un élève avec handicap est un élève qui a des limitations pour participer aux initiatives scolaires. C'est celui qui a des difficultés à être avec les autres. Le handicapé est celui qui n'a pas accès aux canaux de communication et de relation du monde qui l'entoure. C'est une limitation due à des facteurs génétiques ou à des facteurs qui sont survenus au cours de la vie. Ce qui l'empêche de pouvoir échanger à égalité avec ceux qui l'entourent* » (O. T.). Cette enseignante de soutien s'est efforcée, dans un premier temps, de caractériser la difficulté et, dans un second temps, d'interroger les causes possibles de cette difficulté qui pose problème à l'élève et qu'il est aussi appelé à affronter.

« *L'élève avec handicap est l'élève qui vit la difficulté de ne pas se sentir égal aux autres, d'avoir des limites. Très souvent, les élèves se confrontent à leurs limites, ils se rendent compte de leurs limites. C'est un élève qui apprend à affronter ses limites en développant une sensibilité majeure par rapport à celle des camarades, une sensibilité différente. C'est un élève qui, chaque jour, doit faire face aux barrières architectoniques qui existent dans la ville. C'est un élève qui doit faire les frais du manque de*

respect des autres. C'est de toute façon un élève qui vit des difficultés. Mais, ces difficultés peuvent être affrontées. On peut aider ces élèves » (M. M).

L'élève en situation de handicap est un élève différent des autres et requiert par conséquent un traitement particulier pour l'exercice de ses activités scolaires. Il est un élève vulnérable, « faible » qui a besoin d'un regard singulier. *« L'élève avec handicap est un élève qui a besoin d'une attention particulière, de soins, de prédispositions de la part des adultes, des personnes avec lesquelles il est en contact. Attention particulière qui commence au niveau familial avant de s'étendre à tout le contexte social. Nous entendons par contexte social : la famille, l'ASL qui identifie ou certifie le handicap des enfants et doit donner des indications très précises à travers ses canaux qui peuvent être l'assistant spécialisé, l'assistant éducatif, etc. » (P. M).*

En effet, les représentations décrites rendent compte d'une réalité faisant obstacle à l'exercice quotidien du métier d'élève. De telles perceptions tendent à réduire l'élève en situation de handicap à ses propres difficultés et, partant, à établir la liste de ce qu'il peut faire ou ne peut pas faire. *« L'important est de dire ce que peut faire cet enfant, jusqu'où on peut arriver. Qu'est-ce qu'on peut établir pour lui ? Quel objectif peut-on atteindre ? Les objectifs ne doivent pas être trop ambitieux, ni inexistantes. On doit faire un plan de travail avec des buts réalisables et mesurables » (A. C). M. F s'engage dans la même perspective en disant que : « La première chose que j'observe chez l'adolescent avec handicap est ses capacités et jusqu'où il peut arriver, c'est-à-dire les objectifs qu'on doit se fixer(...). Il est évident qu'il ne peut pas atteindre le niveau du reste de la classe mais, il fait quelque chose et arrive tout de même à atteindre les objectifs minimums ou ce qu'on s'était fixé au départ ».*

Nonobstant les expressions et définitions « dépréciatives » dont nous venons de faire mention, l'élève en situation de handicap fait partie de la communauté scolaire et du groupe classe. *« L'élève avec handicap est un élève à l'intérieur du groupe. Si un enseignant considère que les enfants qu'il a en face sont tous différents et qu'ils ont leurs capacités et habiletés qui sont à développer, alors l'enfant handicapé ne sort pas du groupe. Il ne ralentit, n'empêche et ne diminue l'efficacité du groupe. Il faut une sensibilité et une préparation professionnelle des enseignants afin qu'ils puissent percevoir le handicap de cette façon » (D. T).*

La perception de l'élève en situation de handicap à travers les difficultés qu'il présente est aussi le résultat d'une fixation du regard.

« Un élève avec handicap est un élève qui présente quelques difficultés spécifiques. Le risque de définir un élève comme handicapé est celui de regarder uniquement ce qui ne va pas chez cet élève par rapport à ce qui va. Dire ou penser qu'un élève est un handicapé, c'est lui donner une étiquette. Au moment où on catégorise les enfants, nous effectuons un processus de sélection mais aussi et surtout nous rendons plus visible un aspect par rapport à d'autres. Si je désigne un élève par la couleur de ses cheveux, cela veut dire que tout le reste ne m'intéresse pas. Seule la couleur des cheveux m'intéresse.(...) Ces définitions contiennent aussi un risque car, elles se concentrent sur un aspect plutôt que sur d'autres.(...). Chaque définition représente un mode d'entrer en relation, de se rapporter à cette réalité. Quelquefois, il y a une attention excessive en ce sens que si nous prenons le terme handicapé et celui de autrement capable, il est clair que l'un met en évidence les habiletés qui manquent et l'autre les capacités qui existent » (S. S).

Il ressort des propos de cette enseignante de soutien que la focalisation sur les difficultés de l'élève fait perdre de vue les autres potentialités dont il dispose et qui dorment en lui et que « seuls » la compréhension et le soutien de la part de l'éducateur favoriseraient leur éclosion. Pour révolutionner le regard fixe que nous portons sur les personnes en situation de handicap, nous devons apprendre à éduquer notre regard au mouvement. Un regard-mouvement, c'est-à-dire un regard qui ne s'arrête pas uniquement sur un aspect du phénomène mais qui se déplace et va à la découverte de ce qui n'est pas subitement perceptible s'impose pour percevoir au-delà des apparences qui nous empêchent de voir la vraie nature des choses. Cette disposition psychologique implique un processus méthodique de formation de l'esprit afin qu'il se libère des a priori et préjugés qui fonctionnent comme des sortes de fantômes qui défigurent la réalité.

La référence à la notion de difficulté peut être à la fois un obstacle et un facilitateur pédagogique. Obstacle en ce sens qu'elle peut porter à renoncer à l'action éducative nécessaire – certains enseignants disent « *ne perdons pas de temps. Pensons aux autres. Pour plusieurs élèves handicapés, on ne peut rien faire et on se demande même ce qu'ils font à l'école* » – pour éveiller l'intérêt, les sens et l'intelligence de l'élève, et facilitateur dans la mesure où la reconnaissance du/des problème/s de celui-ci est un aspect fondamental susceptible d'orienter la recherche de stratégies didactiques qui répondent à ses besoins spécifiques. La connaissance du réel est une lumière qui éclaire et guide l'agir humain.

V-6. L'idée d'« élève inclus » chez les enseignants

Il est nécessaire de savoir ce que les enseignants entendent par « élève inclus » et les indicateurs qui leur permettent de le définir comme tel.

Le respect de l'individualité irréductible de chacun est un principe essentiel dans le travail d'inclusion. C'est pourquoi, « être intégré signifie se sentir membre du groupe, se reconnaître à l'intérieur du groupe et reconnaître également les autres au sein du groupe. Reconnaître dans le sens d'avoir du respect, de pouvoir être de temps en temps de ceux qui font des propositions et par moment de ceux qui reçoivent des propositions » (D. T). A la lumière de ces propos, il est possible de dire qu'être inclus veut dire vivre dans une communauté de respect réciproque où on est parfois un acteur actif et dès fois un acteur passif. Pour beaucoup d'enseignants, un élève inclus est un élève qui apprend avec les autres. « Il n'y a pas d'intégration sans apprentissage. L'enfant handicapé est intégré quand il apprend. Evidemment, ce n'est pas au même niveau que les autres mais il doit apprendre, quitte à lui faire suivre un parcours différencié. Quand l'enfant ne peut plus apprendre parce que l'école est complexe pour ses potentialités, il n'y a alors plus d'intégration. Ça devient de l'insertion. L'insertion, c'est comme quand quelqu'un déplace un objet de son milieu naturel pour le mettre dans un autre » (A. C). Soulignant l'importance de la dimension apprentissage dans l'inclusion des élèves en situation de handicap, cette enseignante de classe insiste sur le rôle central de l'école comme un haut lieu de transmission de la culture, du savoir. La différence qu'elle signale entre « intégration » et « insertion » se trouve dans l'opposition entre apprentissage et simple présence physique.

L'élève inclus est cet élève qui ne subit pas sa scolarité mais la vit pleinement au quotidien. Il se reconnaît « quand il vient volontiers à l'école, quand il dit que c'est dommage qu'il y a les vacances de Noël, quand il a aussi un rapport serein avec la figure de l'adulte (...), quand il a un rapport serein de confiance totale, quand il n'a pas honte de dire je n'ai pas compris, quand il n'a pas honte de dire que j'ai des difficultés à faire cet exercice » (A. C). Pour cette enseignante, tels sont plus ou moins les indicateurs d'un élève inclus. Cependant, elle précise que ces indicateurs sont modulés ou modifiés en fonction de la gravité du handicap. A propos

de l'identification d'indicateurs pouvant jauger du caractère inclus d'un élève, A. O. révèle toute la difficulté qu'elle éprouve.

« Cela est un peu difficile car ça dépend beaucoup du type de handicap. Généralement, on peut dire quand il y a du respect et de l'échange à l'intérieur d'un groupe classe. Le grand danger est surtout quand on se trouve devant un handicap grave qui est ignoré et un handicap moins grave avec des réactions agressives d'ordre verbal ou moteur et qui est refusé. Quand on réussit à éviter ces deux situations, on peut parler d'une intégration satisfaisante qui s'effectue sur l'enfant en question et sur les autres. Il y aura quelqu'un qui le trouvera plus sympathique et, dans ce cas, un rapport d'amitié ou de proximité se crée. Il y aura par contre d'autres qui se rapprocheront peu de l'enfant avec handicap ».

La situation d' « élève inclus » est difficile à définir en raison de la multiplicité des cas de handicap. Le degré d'inclusion de chaque élève est examinée selon son type de handicap et sa façon d'être et d'agir dans (ou avec) le groupe classe. Autrement dit, la forte ou la faible inclusion d'un élève dépend de la nature de son handicap qui conditionne tant son apprentissage que ses rapports aux autres. Il apparaît quelque part dans l'analyse des dits de l'enseignante A. O. que la création de liens, d'affinités est également importante pour pouvoir parler d'élève inclus. *« Les liens sont des liens qui se tissent entre l'élève et l'enseignant de soutien, l'élève et les enseignants de classe, l'élève et la classe. A l'intérieur de la classe, l'élève privilégie très souvent certains camarades plutôt que d'autres. Toutes ces relations sont fondamentales car, elles signifient pour l'élève une acceptation »* (M. M). Et, si l'acceptation de l'élève dans sa singularité irréductible ouvre la voie à des adaptations pédagogiques qui satisfont ses besoins éducatifs spéciaux, cette acceptation devient alors « synonyme » d'inclusion.

Mais, force est de rappeler que le degré d'inclusion d'un élève

« (...) dépend du type de handicap et de la gravité du handicap. Pour les handicaps légers, il n'y a pas de problème (...). Parfois, il y a une pleine intégration et une pleine acceptation et cela se produit quand les camarades perçoivent l'autre, le handicapé, comme un des leurs, un qui fait partie d'eux. Dans ce cas de figure, je parle de ceux qui ont des problèmes, des difficultés d'apprentissage qui ne sont pas de vrais handicaps. Quand un handicap plus important se présente comme c'est le cas des handicaps sensoriels, les camarades sont assez disponibles pour aider l'élève handicapé. Cette aide est souvent fournie parce que les camarades savent que l'autre est en difficulté (...). Il y a des situations où il semble apparemment qu'il y a une grande acceptation. Les autres élèves sont

disponibles et aident leur camarade.(...). .., c'est une chose positive qui signifie qu'ils ne voient plus le handicap et considèrent l'élève comme leur propre camarade » (S. S).

Par conséquent, un élève inclus est un élève dont le handicap «disparaît» du regard des autres ou ne focalise plus leur attention au bénéfice de la reconnaissance/valorisation de son simple statut d'élève. L'élève est inclus quand il est perçu, au-delà de ses caractéristiques propres, comme un élève à l'instar des autres. La prise en compte de ses spécificités entre dans l'obligation actuelle de l'école de faire face à l'hétérogénéité de sa population, hétérogénéité qui se manifeste en termes de diversité culturelle, linguistique, ethnique, religieuse, etc. L'hétérogénéité du public scolaire n'est pas un problème mais un grand défi lancé à l'école et à la créativité des professionnels de l'éducation. Une école qui promeut l'« apprendre ensemble » dans la prise en compte de la diversité des uns et des autres exige un changement de mentalités et de pratiques éducatives.

CHAPITRE VI : LA CONSTRUCTION DE L'INCLUSION SCOLAIRE : LE DIRE ET LE FAIRE DES ENSEIGNANTS

VI-1. Le niveau discursif

Dans cette partie, nous tentons de dégager ce que disent généralement les enseignants à propos du processus de construction de l'inclusion scolaire.

VI-1-1. Des mots sur l'école et l'enseignement

« Une école rigide, une école qui veut que tous soient comme tel, une école qui érige un modèle d'élève est une école normative. L'école doit créer les conditions qui permettent aux enfants de vivre leur être, leur existence. Elle ne doit pas bloquer l'expression personnelle de l'enfant » (G. S).

Les enseignants enquêtés admettent que l'école est un lieu qui doit accueillir tous les enfants, y compris ceux en situation de handicap. Une école inclusive, c'est-à-dire une école qui fait place à la diversité se définit par opposition à une école exclusive dont l'exclusivité est réservée seulement à quelques-uns. La conviction en une école inclusive ou ouverte à la diversité est largement répandue parmi les enseignants. L'école inclusive qui se distingue d'une école fermée à la diversité est une école qui fait sauter les privilèges. De ce point de vue, elle serait une école « non sélective » ou « moins sélective » qui ne favorise pas uniquement les plus forts au détriment des plus faibles. Pour ce faire, l'école doit rompre avec la routine et la reproduction de méthodes d'enseignement préétablies. L'hétérogénéité de la population scolaire réclame l'avènement d'une nouvelle école qui accueille et prend en compte la différence, quelle qu'elle soit. *« Certains pensent que l'école est un lieu où on doit*

uniquement apprendre à lire et à écrire. Ceci est une simplification de la vie et de la mission de l'école » (G. S). « L'école n'est pas seulement le livre et le tableau ; elle est aussi autre chose » (O. T). Ce qui signifie par ailleurs que la méthode d'enseignement adoptée doit être adaptée

« A la diversité de la population scolaire qui n'est pas seulement constituée d'enfants qui lisent et écrivent mais aussi d'enfant qui jouent, peignent, font des œuvres d'art, etc. De ce fait, c'est une pédagogie qui requiert que toutes les parties de l'enfant doivent être valorisées et utilisées : la dimension cognitive, la dimension sociale, la dimension corporelle et la dimension émotive. Toutes ces quatre dimensions doivent être utilisées dans le travail éducatif.

De façon générale, la pédagogie est la pédagogie active qui part du présupposé que l'enfant est au centre de l'action et doit être actif. L'enfant doit vivre sa scolarité en tant qu'acteur de son propre apprentissage. Il doit s'activer pour apprendre et faire des choses. Ce qui signifie évidemment que l'enfant qui apprend doit être un enfant qui fait, qui peut exprimer ses propres sentiments afin qu'il vive directement l'expérience » (G. S).

S'inscrivant dans le même ordre d'idées, D. T s'exprime en ces termes :

« Comme enseignante de classe, je vole beaucoup de temps à la didactique pour pouvoir faire d'autres types de travaux. Mais, tous ces travaux reviennent dans l'activité didactique. Les arguments que j'aborde avec eux sont transversaux. Quand je fais une activité de mouvement, il y a dedans la géométrie et l'utilisation de l'espace. Et quand arrive le moment de reproduire l'activité, ils ont déjà l'expérience corporelle de l'espace. Réussir à faire plusieurs activités de type relationnel, communicationnel et physique avec la musique ou le théâtre par exemple, signifie retrouver des stimulus majeurs à l'intérieur du groupe, enrichir le groupe d'expériences. Sinon, nous restons assis dans la classe à tenir des propositions verbales, à faire des discussions sur ce qui est écrit sur les pages du livre. On ne peut pas se développer de cette façon ».

Elle poursuit en stipulant que « la finalité de l'école consiste à aider le citoyen à se développer (...) afin qu'il puisse communiquer et entrer en relation avec les autres tout en les respectant » (D. T). Le mot d'ordre « mettre l'enfant ou son devenir au centre du système » invite à admettre que l'enfant dispose de capacités et qu'il peut se développer. Il est aussi une invite à une modification substantielle des savoir-faire. L'école ne doit plus continuer à fonctionner de manière « classique » du moment que la communauté scolaire est aussi composée d'élèves présentant diverses caractéristiques, des styles et des rythmes d'apprentissage différents. La quasi-totalité des enseignants soulignent la nécessité d'une autre façon d'enseigner. Une école

inclusive est surtout une école dynamique du point de vue de la méthode d'enseignement. L'inclusion met donc en cause le modèle traditionnel de l'école et incite les enseignants à revoir leurs méthodes d'enseignement.

« La présence de l'élève avec handicap dans la classe a représenté une vraie révolution dans le monde de l'école.(...). Si nous revisitons le passé, nous nous rendons compte que l'école est restée pendant longtemps plus ou moins la même. On faisait des réformes qui changeaient les programmes et non le mode d'enseignement, ou, si celui-ci changeait, il changeait très peu. Le changement concernait seulement la relation enseignant/élève. Disons que c'était plutôt une école statique basée surtout sur le modèle de transmission selon lequel le professeur est celui qui sait et l'élève celui qui ne sait pas et qui doit apprendre. Les modèles d'enseignement étaient toujours les mêmes. Ils étaient transmis de génération en génération. De ce fait, l'enfant apprenait et s'il venait à être professeur, il ne faisait qu'appliquer de nouveau la même méthode qu'il avait subie comme élève. La formation des enseignants était très liée aux contenus des disciplines. Elle n'était pas vraiment liée à comment enseigner. Personne n'enseignait aux enseignants comment enseigner. En réalité, cela n'était pas considéré comme important. Le professeur devait seulement transmettre ses propres connaissances. Je pense que l'adoption de la loi sur l'intégration scolaire des handicapés, comme on les appelait à l'époque, a été la révolution la plus importante. Car, elle n'a pas mis en discussion les programmes mais le modèle de l'école. Elle a mis en discussion le rapport entre enseignant et élève, les certitudes des enseignants, la certitude de leur méthodologie. Avant l'insertion des porteurs d'handicap, les enseignants avaient leurs cahiers et dictaient la leçon aux élèves. Ces cours restaient les mêmes durant plusieurs années parce qu'il n'y avait pas une attention portée sur les enfants et qui voulait apprendre apprenait et qui ne voulait pas apprendre c'était son problème. Ce qui veut dire qu'il n'était pas en mesure de fréquenter l'école parce que soit il n'avait pas les capacités, soit il n'étudiait pas. L'intégration des handicapés à l'école a mis réellement en discussion ce modèle.(...). Cela a représenté une première révolution.(...). La présence de l'élève avec handicap met en discussion la méthode d'enseignement.(...). Ce n'est plus l'enseignant qui, du haut de son piédestal, regarde la classe dans sa complexité. Mais, il s'agit de l'enseignant qui regarde en prêtant attention au singulier, au particulier. Après l'observation du singulier, il doit revenir sur soi-même pour reconstruire son mode d'intervention qui ne sera pas nécessairement celui qu'il a toujours utilisé. Ce fut un processus de croissance, de développement.(...). Tout cela a représenté un grand bond en avant dans le monde de l'école. Les enseignants ont été contraints à revoir leurs modèles » (S. S).

Nous avons tenu à citer ce long passage de l'entretien que nous avons eu avec cette enseignante de soutien parce qu'il décrit à peu près le fonctionnement du système scolaire

avant et après l'adoption de la loi n°77-517 du 04 août 1977 qui a introduit les changements requis pour la construction d'une école inclusive. C'est une analyse d'un système éducatif jugé statique et conservateur dans sa manière de procéder jusqu'au moment où s'enclenche le processus d'inclusion qui a entraîné une évolution dans la façon de faire afin qu'advienne une école qui tient compte des inégalités des élèves devant la culture. Cette réflexion se pose par ailleurs comme une analyse des prérequis à l'inclusion. L'inclusion suppose une révolution de l'école qui fait voler en éclats les certitudes ou « vérités toutes faites » en matière d'enseignement. Elle nécessite une adaptation de l'enseignement à la diversité du public apprenant.

L'éducation des enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire demande sans nul doute une adaptation du programme standard. Une approche plus différenciée de l'enseignement est nécessaire, et même efficace quand on a affaire à des élèves différents au sein de la classe. Une différenciation pédagogique permet de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves qui ont des difficultés dans les apprentissages. Mieux encore, la différenciation pédagogique répond à une préoccupation majeure qui est d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves. Selon Perrenoud (2008), différencier c'est rompre avec la pédagogie frontale – la même leçon, les mêmes exercices pour tous – mais c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent chacun dans une situation optimale. Par conséquent, la pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe à tel point que chaque élève puisse apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. La différenciation pédagogique n'est pas une méthode mais une façon de penser l'enseignement et l'apprentissage. D'après Bolduc et Van Neste (2002), la différenciation est une philosophie pédagogique.

En somme, l'enseignant, pour faire face à la grande diversité qui se trouve dans sa classe, doit aménager le programme de telle sorte que les besoins de tous les élèves soient suffisamment pris en compte. Pour beaucoup d'enseignants interviewés, les adaptations du programme favorisent l'inclusion. Toutefois, il suffit que l'école oublie les différences entre les élèves dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés pour parler comme Bourdieu.

VI-1-2. Le besoin de connaître

« Au début, je dois dire que j'étais un peu préoccupée car ne sachant pas comment interagir avec l'élève avec handicap. Peut-être que si tu élèves trop la voix, tu peux l'effrayer ; si tu es trop maternel, trop gentil, tu peux créer un préjugé. Il en va de même si tu es trop sévère » (S. P).

La connaissance de l'élève est importante dans l'établissement de la relation éducative. Le rapport au handicap est facilité par la connaissance qu'on en dispose. *« Le savoir aide à se rapprocher. Ce que nous ignorons nous fait toujours plus peur. Autrement dit, ce qui fait le plus peur, c'est ce que nous ne connaissons pas. Le handicapé fait parfois peur parce que nous ne savons pas qui il est. C'est seulement à travers la rencontre et le contact que nous pouvons découvrir que chacun a quelque chose de bon. Même l'enfant qui ne communique pas ou qui semble refuser de s'ouvrir au monde, en le connaissant, on découvre qu'il communique d'une autre façon » (O. T).* La connaissance fait reculer les frontières de l'ignorance qui peut obstruer notre rapport à l'autre. Pour construire l'inclusion, il est nécessaire de connaître celui ou ceux qu'on a en face de soi. *« D'abord, je dois connaître les personnes car mon intervention porte sur chaque personne dans sa singularité irréductible et chacune est différente de l'autre » (O. T).* *« Il y a certains qui s'expriment d'une certaine façon, d'autres qui marchent et se déplacent d'une autre manière, etc. Je dois bien connaître chaque enfant du groupe dans son originalité » (D. T).* Une différenciation de l'enseignement suppose un enseignant qui connaît ses élèves.

L'éducation d'un élève différent des autres exige à la fois de l'engagement et de la distanciation. Engagement dans le sens d'une proximité visant à connaître à fond la personnalité de l'élève et distanciation pour l'établissement de la relation pédagogique nécessaire à son apprentissage. En effet, la connaissance de l'élève est pour les enseignants une impérieuse nécessité pour mieux s'y prendre quant à son enseignement. Nous sommes même porté à dire que l'éducation d'un élève en situation de handicap se fonde sur la trilogie : réalité – connaissance – action. La connaissance éclaire la pratique, la guide et l'oriente.

Selon S. P.,

« Si l'enseignant n'a pas d'expérience, il ne parvient pas à donner le meilleur à l'enfant et à obtenir le maximum de lui. Il m'est arrivé en classe de cinquième de travailler avec un enfant autiste et, méconnaissant cette forme de handicap, je ne parvenais pas parfois à entrer en relation avec lui. C'est après que j'ai appris qu'il faudrait un autre type d'approche et que les autistes évoluent dans un monde qui leur est propre et qu'ils ont des canaux préférentiels de communication ».

La construction de l'inclusion scolaire requiert un savoir-faire mais aussi et surtout un savoir relationnel. « Il est fondamental de comprendre le mode par lequel tu dois entrer en relation avec ces élèves. C'est effectivement cela, c'est-à-dire savoir ce qui doit ou peut être fait pour la croissance ou le développement progressif de l'enfant » (M. F). De plus, « on arrive à l'apprentissage par le biais de la relation et de la communication. Autrement, tous les enfants seraient dans l'impossibilité d'apprendre » (D. T).

Par ailleurs, enseigner à un élève en situation de handicap implique une connaissance de ses goûts et intérêts qui doivent guider la stratégie didactique de l'enseignant. « Tu vois que cet élève s'intéresse particulièrement au dessin, alors mets l'accent sur les images ; un autre aime la musique, utilises alors les sons. Tu dois comprendre cela et lui donner ce qui l'intéresse. Quand tu mets au centre de l'apprentissage ce qui l'intéresse, il apprend comme tous les autres » (M. F). Selon G. S., savoir qui est l'enfant en découvrant son identité est « un aspect important de l'aide apportée à l'enfant. Qu'est-ce qui lui plaît ? Qu'est-ce qu'il sait mieux faire ? Ou qu'est-ce qu'il sait vraiment faire ? En somme, savoir qui est l'enfant en relation avec les autres. Nous pensons que c'est un aspect très important. Une pédagogie qui met l'enfant au centre est strictement une pédagogie qui cherche à aider ce dernier dans la construction de sa propre identité. Ce n'est pas la construction d'une identité émanant de l'extérieur. Il s'agit plutôt d'aider l'enfant à construire sa propre identité en rapport avec les autres en les proposant une large gamme d'expériences de manière à ce que chacun puisse faire des expériences en fonction de ce qu'il aime le plus ». Le centrage de l'enseignement sur les intérêts et capacités de l'élève est fondamental pour qu'il parvienne à apprendre et à se développer. « Dès fois, on a des élèves dont on pense qu'ils ne peuvent rien faire et on finit par se rendre compte qu'en partant du peu de choses qu'ils savent faire, on réussit à les faire surmonter certaines difficultés qui ne sont pas des moindres. (...). De ce fait, il est nécessaire de connaître les capacités de l'enfant pour l'aider ensuite à les développer » (P. M). Le but de la connaissance de l'élève est de soutenir sa progression.

VI-1-3. L'obligation d'innovation

« Notre travail au sein de la classe est surtout de trouver des stratégies différentes pour chaque élève. Aujourd'hui, la situation est telle que ces stratégies différentes sont une nécessité. Depuis quelques années, la classe n'est plus homogène tant du point de vue des capacités cognitives que de l'aspect affectif » (D. F).

Le défi de l'inclusion ne peut être relevé sans un esprit d'imagination et d'ingéniosité de la part des enseignants. La nécessité de réviser les pratiques éducatives ordinaires s'impose comme une condition sine qua non à la réalisation de l'inclusion scolaire. *« Dès lors, nous mettons en discussion l'idée d'une stratégie unique, l'idée d'une didactique unique, d'un modèle unique définit une fois pour toute, c'est-à-dire statique. Nous devons entrer dans une optique de dynamisme et de recherche de solutions ou d'alternatives face à une quelconque situation. Ceci est une optique très fatigante mais c'est pour moi l'unique moyen qui peut donner une possibilité de succès » (S. S).* L'innovation éducative est la clé de la prise en compte des besoins de tous. Les enseignants parlent aussi de la nécessité d'une accessibilité pédagogique à travers une adaptation des enseignements aux spécificités de certains élèves. A en croire A. C., *« quand les objectifs à atteindre sont précisés, les stratégies sont adaptées en fonction de la gravité du handicap ».*

En matière d'éducation inclusive, il n'y a pas de panacée, c'est-à-dire de formule idéale par laquelle on prétend tout résoudre. C'est ce que confirme ces propos de S. S :

« Au fil des années, je me suis intéressée, dans une recherche personnelle, sur la didactique et les ressources dont nous avons parlées. Il y a beaucoup de livres qui ont été publiés. Mais, aucun de ces livres ne m'a vraiment convaincue car, ce sont des livres qui donnent des solutions. La solution est possible quand il y a une unicité du problème. La stratégie de travail avec le sourd n'est pas la même car chaque sourd est différent. Même les élèves dits entre guillemets normaux sont différents ».

L'application de méthodes qui ont déjà fait leurs preuves n'est pas la solution au problème. Sous cet aspect, S. S. explique ainsi son expérience : *« au fil du temps, je me suis souvent retrouvée à faire les mêmes choses de façon différente. Parfois, face à un argument, je me rends compte que je l'ai déjà affronté et je le cherche dans mes archives... Mais, je me rends*

compte que cela ne fonctionne pas parce que quand je le préparais, c'était pour un élève avec certaines caractéristiques et ayant suivi un certain type de parcours. Et, dès l'instant que je l'applique à un autre élève, il ne fonctionne plus. Ce qui me fait dire qu'en général, une didactique qui a des possibilités de réussir est calée dans la réalité ». Il n'existe pas de solutions pédagogiques toutes faites et applicables à toutes sortes de situations. L'enseignante O. T. abonde dans le même sens quand elle dit : *« le travail que j'ai fait l'année dernière avec les élèves que j'avais en classe de troisième ne doit pas être appliqué à ceux qui y sont cette année car c'est un groupe différent, une autre réalité que j'ai maintenant en face. (...) Ce faisant, la réalité du groupe est différente et mes interventions en tant qu'enseignante de soutien et celles de l'enseignant de classe devraient être à mon avis focalisées sur cette matérialité »*. La relation pédagogique doit être adaptée ou modifiée en fonction de la situation qui se présente. Ce qui est valable pour tel élève ne l'est pas pour un autre. Autrement dit, ce qui tient lieu de vérité pour un cas est faussé pour un autre. Dans cette perspective, l'enseignement devient un processus de construction/déconstruction/reconstruction au gré des situations rencontrées. Qu'importe la méthode, l'essentiel est d'atteindre l'objectif éducatif visé. Ce qui nous fait penser à une « pédagogie anarchique » qui prônerait la non méthode comme méthode, c'est-à-dire une pédagogie qui sort des sentiers battus. La « pédagogie anarchique » part du postulat que la méthode n'existe pas a priori. Elle se construit dans le rapport à la réalité. Cette sorte de pédagogie, si utopique qu'elle puisse paraître, pourrait aider à l'innovation dans l'entreprise éducative. Elle présente l'avantage d'un assouplissement de la démarche éducative. En fin de compte, nous entendons par « pédagogie anarchique » la nécessité de prendre les distances nécessaires par rapport aux méthodes éducatives traditionnelles pour faire face à la diversité des besoins éducatifs.

En effet, *« il ne suffit pas seulement de connaître les techniques pour exercer le travail d'enseignant »* (D. T). La profession d'enseignant dans un contexte inclusif est une profession « clé en tête », c'est-à-dire un métier qui s'exerce sur la base de l'inventivité, de la créativité. *« Pour ce qui est de l'apprentissage de l'élève handicapé, les stratégies sont très variées. Il faut user de beaucoup de fantaisie, d'imagination »* (M. F). *« Ce n'est pas possible d'apprendre une règle et de l'appliquer comme en grammaire ou en mathématique. Ayant affaire à des personnes, des êtres humains qui ont des sentiments, tu dois inventer, innover à chaque fois. Tout dépend de la classe et du type de handicap que tu as en face. Il faut de la fantaisie et du génie »* (S. P). La particularité des situations force l'enseignant à innover en

permanence pour affronter une réalité toujours fuyante. Cette caractéristique de la réalité a été bien exprimée par Claude Lévi-Strauss dans *Tristes Tropiques*. Il énonce que « *la réalité vraie n'est jamais la plus manifeste ; la nature du vrai transparait déjà dans le soin qu'il met à se dérober* ».

Somme toute, le temps des « vérités toutes faites » est révolu et « si nous entrons dans la perspective que nous n'avons pas de certitudes et que l'enseignement est une sorte de laboratoire qui se construit ensemble, enseignants et élèves, nous trouverons les solutions aux problèmes qui émergent et le succès aura une forte probabilité de se réaliser » (S. S). A la lumière de ces propos, l'enseignant est innovateur et joue le rôle de l'architecte des outils d'apprentissage assisté d'une certaine façon par les élèves dans le travail de conception et de construction.

VI-2. Le niveau pratique

L'inclusion dépend surtout de ce que font les enseignants dans leur classe. Par conséquent, il est ici question de présenter les pratiques éducatives mises en œuvre pour parvenir à une véritable inclusion scolaire. Sous l'appellation « pratiques éducatives », nous réunissons l'ensemble des pratiques et méthodes d'enseignement mises en place par l'enseignant pour véhiculer son apprentissage ou pour faire apprendre l'élève. Ces pratiques se fondent sur une différenciation de l'enseignement qui met en place une organisation du travail favorable à l'inclusion des élèves en situation de handicap. Cette différenciation présume une diversité de stratégies, d'approches et de méthodes d'enseignement.

VI-2-1. L'enseignement coopératif ou le travail en petits groupes

« Il ne peut pas y avoir de réussite sans les autres » nous dit l'adage.

Cette pratique éducative consiste en un regroupement des élèves en petits groupes hétérogènes (capacités et talents différents) et à les faire travailler ensemble pour la réalisation

d'un objectif commun. La constitution de petits groupes hétérogènes s'avère efficace en matière de gestion de la diversité dans le contexte de la classe. Le travail est organisé de manière à ce que chacun y participe selon ses capacités. La responsabilisation de tous les membres du groupe et la diversité des tâches et du matériel utilisé permettent de construire un climat favorable au développement des compétences de tous et de chacun. Le développement humain est plus une « *responsabilité collective* » qui s'exerce dans une situation sociale qu'une simple « *aventure solitaire* » qui porterait l'enfant à découvrir les choses tout seul. D'après Vygotsky (1986), ce que l'enfant peut faire aujourd'hui en coopération, il sera capable demain de le faire seul.

Dans le cadre du travail coopératif, ce sont les élèves eux-mêmes qui gèrent leur processus d'apprentissage. Cependant, l'enseignant joue le rôle de guide, d'observateur et de « développeur » de stratégies qui vont promouvoir une attitude plus saine envers la diversité étant donné que la cohabitation avec le handicap dans le même espace physique ne suffit toujours pas pour éliminer les préjugés et les stéréotypes. L'enseignement coopératif présume la création d'une interdépendance positive entre les élèves. Il vise à améliorer les relations interpersonnelles et encourage le respect et l'acceptation des différences cognitives et physiques. Pour ce faire, l'enseignant a besoin de sensibilité et de compétences pour faciliter le développement des interactions.

En fait, les élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers sont mis dans des groupes avec des élèves capables de les aider. « *La stratégie est de l'impliquer dans les activités, de trouver des espaces et des temps au cours desquels l'enfant travaille avec ses autres camarades ; bref lui faire faire les activités en groupe. Si on crée les conditions, l'enfant s'intègre bien. Il faut que les enfants avec un handicap grave ou léger travaillent le maximum possible avec les autres camarades de classe* » (S. P). Le travail en petits groupes donne aussi aux élèves en situation de handicap la possibilité d'atteindre certains objectifs par des modes d'apprentissage alternatifs. L'augmentation de la performance scolaire et la réussite finale dépendent des efforts de tous les éléments du groupe. L'organisation du travail en petits groupes améliorerait la qualité de l'inclusion.

D'une manière générale, les enseignants ont repéré une attitude positive parmi les autres élèves envers les élèves en situation de handicap. L'objectif de l'éducation conjointe d'élèves ayant des capacités hétérogènes est d'éviter la sélection et de respecter les divers acquis et les

différentes vitesses d'apprentissage. En considération des avantages de cette conception de l'organisation du travail scolaire, l'enseignant de soutien M. Z. souligne que l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers échange avec le groupe et s'épanouit dans les domaines émotionnel, relationnel, comportemental et scolaire. Le travail en petits groupes « *permet de résoudre beaucoup de problèmes ; il permet à l'enfant de se socialiser à travers les contacts, les échanges avec les autres et de se sentir facilement accepté des autres. En somme, il crée des liens* » (M. M). La composition de groupes mixtes permet aux élèves d'améliorer leur conscience de soi grâce aux interactions avec des pairs. En outre, elle réduit le sentiment de compétition entre les élèves. Et, en fin de compte, on passe de la compétition à la coopération en mettant l'accent sur la stimulation du groupe plutôt que sur celle individuelle. La coopération entre élèves est un préalable à l'apprentissage avec les pairs.

VI-2-2. L'apprentissage avec les pairs

L'apprentissage avec les pairs ou le tutorat entre pairs est une pratique éducative efficace tant au niveau cognitif (apprentissage) qu'au niveau affectif ou socio-émotionnel (développement personnel) des élèves. En d'autres termes, l'interaction avec les pairs les plus compétents comme facteur de développement cognitif favorise non seulement de nouveaux apprentissages, mais aussi le développement dans le domaine de la socialisation, des affects et de la modification des attitudes.

L'apprentissage avec les pairs, s'il est bien mené, apparaît comme une méthode, une stratégie presque incontournable dans une école qui se prétend une école de tous et pour tous où tous peuvent apprendre et aller le plus loin possible. C'est ce que semblent justifier les propos de cette enseignante de classe :

« Quand c'est possible, on cherche à faire travailler l'élève avec handicap avec un autre élève.(...). Souvent, quand l'enseignant de soutien n'y est pas, on fait travailler ensemble deux élèves.(...). C'est en ce moment que se manifeste leur capacité à guider l'autre. C'est la meilleure chose qui puisse se faire. Quelque soit le but poursuivi, c'est-à-dire si l'élève doit avoir un diplôme normal ou doit atteindre des objectifs différents précisés dans le PEI, cette stratégie est toujours mise en œuvre » (M. F).

L'absence de la figure de l'enseignant de soutien crée d'habitude les circonstances pour faire profiter les élèves de la coopération et des apprentissages avec d'autres. Dès lors, se diffuse l'idée de l'« élève tuteur » qui assume la responsabilité des apprentissages de son « *tutoré* ». L'élève tuteur est la plupart du temps un élève « surdoué » désirant souvent jouer le rôle d'enseignant. La responsabilité qui lui est confiée l'amène à cogiter sur la façon d'enseigner et de l'ajuster à son *tutoré* grâce à la proposition d'activités permettant à celui-ci d'acquérir des connaissances. En fait, le « tuteur » accompagne et oriente l'élève « *tutoré* » dans les apprentissages.

La stratégie du tutorat entre pairs est une ressource disponible à valoriser pour soutenir l'apprentissage de tous les élèves et notamment de ceux en difficulté. Elle est bénéfique pour tous comme le laisse entendre cette enseignante ordinaire :

« Une stratégie à laquelle on fait recours par manque d'enseignants de soutien, et que j'ai déjà expérimenté au cours de ces années est celle du tutorat. Les bons élèves font le tutorat aux élèves qui ont des difficultés. Le bon élève a la possibilité de renforcer ses capacités car, une chose est de savoir et une autre est de savoir expliquer ce qu'on sait. L'élève en difficulté bénéficie sûrement de la simplicité du lexique. Ce genre d'aide réciproque est pratique pour l'un et pour l'autre. Ce n'est pas une stratégie de délégation de la part de l'enseignant ; le problème est que l'enseignant dispose de peu d'heures et a l'obligation de ne pas désavantager les plus faibles en faveur des plus forts ou vice-versa » (A. C).

Les élèves bénéficient tous de l'apprentissage commun par le biais de l'aide mutuelle. Il n'est pas établi que les élèves qui ont plus de dispositions souffrent de la pratique du tutorat eu égard à un manque de nouveaux défis ou de nouvelles opportunités. Tous en tirent profit et dans les apprentissages scolaires et dans les apprentissages sociaux.

VI-2-3. Le soutien individuel à l'élève

Le soutien direct à l'élève se réalise dans une situation de face à face entre l'enseignant de soutien et l'élève. C'est une forme d'enseignement individualisé qui est un enseignement adapté à l'âge ou aux capacités de l'enseigné. Par conséquent, il tient compte des dimensions sociale, affective, émotive et cognitive de l'apprentissage. L'enseignant se présente comme un médiateur entre l'élève et les apprentissages. L'élève est conduit à prendre conscience de

comment il apprend (métacognition). Le travail est élaboré de telle sorte que l'élève développe son autonomie et assume progressivement la responsabilité de ses apprentissages. La pratique du soutien direct à l'élève est en quelque sorte une activité de renforcement des capacités de l'élève en difficulté dans les apprentissages. Selon l'enseignante A. C., travailler avec un élève en situation de handicap signifie « *travailler sur les zones résiduelles, les zones de potentialités. Le handicap est tel et restera comme tel. Il est plus opportun de travailler sur les potentialités, sur les habiletés résiduelles, c'est - à - dire sur tout ce qui n'est pas altéré* ».

Le soutien individuel apporté par l'enseignant de soutien consiste généralement en un travail cherchant soit à faire accéder l'élève à besoins éducatifs particuliers aux apprentissages en cours dans la classe où déjà acquis par les autres, soit à anticiper les apprentissages de manière à ce que l'élève soit à même de les suivre ultérieurement avec ses pairs dans la classe. Ce travail de tête à tête mené pendant le temps scolaire de l'élève se fait dans ou en dehors de la salle de classe.

Lorsque le soutien individuel s'opère à l'intérieur de la classe, l'enseignant de soutien s'assoit à la table de l'élève, côte à côte, et l'aide à faire les travaux que font les autres ou des activités adaptées à ses aptitudes et qui s'inscrivent dans la même thématique. C'est ce qu'affirme cette enseignante de soutien : « *Nous utilisons, au-delà du travail en petit groupe, le travail individuel, c'est-à-dire un travail diversifié.(...). A l'intérieur de la classe, parallèlement aux activités que font les autres, l'enseignant de soutien se met à côté de l'enfant et réalise un type d'activité, une petite unité didactique différenciée.(...). La stratégie individuelle à l'intérieur de la classe est vue comme plus positive pour l'enfant car il a la perception d'appartenir au groupe classe. Nous structurons souvent une petite unité sur le même argument qu'affrontent les autres* » (A. O). L'enseignante de soutien M. M. ne dit pas le contraire quand elle explique que : « *Durant les exercices en classe, je me mets à côté de lui car il a peut-être besoin d'une procédure déterminée ou qu'on lui répète plusieurs fois les choses. Il a ses rythmes. De ce fait, il est nécessaire de le suivre, de répéter maintes fois la procédure afin qu'il parvienne à l'appliquer. De ce point de vue, je me mets à côté de lui.(...). Il est clair que cela ne doit pas être une présence permanente. Là où l'élève accepte ma présence, je mets à côté de lui.(...). Le fait de se mettre à côté de lui permet aussi de comprendre comment cet argument doit être simplifié, comment affiner la stratégie didactique de façon à ce l'argument soit assimilé par l'élève* ». Au cours de son raisonnement, cette enseignante souligne, d'un certain point de vue, la nécessité d'une « présence-absence » (la

présence consiste à se rapprocher de l'élève et à le soutenir quand il éprouve des difficultés dans les enseignements et l'absence revient à prendre de la distance ou à se situer à bonne distance lorsque la situation ne nécessite pas une présence permanente) qui doit caractériser le travail de soutien pour que cela ne devienne un trop-plein d'assistantat qui entrave le développement personnel de l'élève et de son autonomie. Le « faire à la place de » ne permet pas d'interroger les capacités de l'élève et risque de lui causer davantage de tort (Canevaro et Chiergatti, 2006). Suivant Canevaro, la « bonne aide » ne doit pas remplacer l'action de l'autre, elle doit plutôt permettre à cet autre de faire. Au lieu de créer de la dépendance, la « bonne aide » en libère. Ce qui reviendrait à dire que toute aide qui n'aide pas à se débarrasser de l'aide n'est pas vraiment une aide. La construction d'une relation d'aide pédagogique et didactique est une chose très complexe et, comme le dit Montuschi (2002), n'est pas exempt de dangers. C'est vraisemblablement pour cela qu'il est dit que c'est l'élève, de préférence, qui doit solliciter le soutien lorsqu'il en ressent le besoin ; l'enseignant ne doit pas anticiper sa demande. L'attitude attentiste de l'enseignant permet à l'élève d'apprendre à se connaître tant dans ses points forts que dans ses limites.

Se situant toujours dans la perspective du travail de soutien individuel au sein de la classe, P. M. déclare que :

« La première chose consiste à suivre les leçons durant l'horaire scolaire pour connaître l'objet du cours et aider l'élève à souligner les choses essentielles du texte de référence, c'est-à-dire identifier les mots clés et lui faire savoir comment les agencer et les articuler de manière à en faire un texte, un discours convenable. Dans certains cas, j'effectue un résumé du cours surtout quand l'élève a des difficultés à repérer les concepts fondamentaux. Je prépare un résumé que je présente d'abord à l'enseignant de classe pour d'éventuelles corrections ou suggestions avant de remettre à l'élève la version finale qui lui sert de support ».

Il arrive que l'enseignant développe avec l'élève des activités totalement différentes de celles que réalise la classe. « *Dans une école, il est normale que les enfants fassent des activités diverses ; tous ne font pas la même chose* » (G. S).

Le soutien individuel au pupitre de l'élève est une pratique largement répandue chez les enseignants de soutien. Elle est pratiquée par tous pour ainsi dire. Cependant, certains enseignants n'hésitent pas à faire sortir l'élève de la classe quand ils le jugent bon pour s'adonner à des activités d'un certain type.

En dehors de la salle de classe, le travail de soutien individuel se réalise dans une salle destinée ou aménagée à cet effet (salle de soutien éducatif ou laboratoire) ou dans tout autre lieu ou local disponible. « *L'utilisation d'un laboratoire spécifique structuré sur la base des possibilités de l'élève* » est un procédé qui donne la possibilité de « *faire beaucoup d'expériences par rapport au contexte classe où tout est généralement conçu en fonction de la normalité* » (A. O). La finalité est d'offrir aux élèves un soutien plus direct et de susciter, de préserver et/ou d'améliorer leur envie d'apprendre à travers les expérimentations. Pour quelques enseignants, le travail hors de la classe permet d'enseigner, d'approfondir ou de renforcer la maîtrise de certaines notions. Ce genre de travail est focalisé sur les objectifs jugés importants à atteindre par l'élève. Il présente à bien des égards l'avantage de respecter le rythme d'apprentissage et le style cognitif de l'élève.

En réalité, tous les élèves sont capables de progresser si leur travail est dirigé, planifié et évalué de façon méthodique. « Parfois, il arrive que des adolescents qui avaient des problèmes de comportement et de compréhension au collège parviennent, une fois au lycée, à progresser tant du point de vue comportemental que de celui de la connaissance grâce à la mise en œuvre concrète de stratégies adéquates » (P. M).

VI-2-4. Le soutien en petit groupe

Ce type de soutien est un soutien indirect à l'élève qui se réalise dans un petit groupe. L'enseignant de soutien, en accord avec l'enseignant de classe, forme un petit groupe de volontaires et/ou de « désignés » qui vont travailler avec l'élève en difficulté sur une thématique donnée pendant un temps déterminé.

« On travaille en petit groupe. Par exemple, dans les cas de handicap léger, on se trouve parfois face à des situations similaires chez certains enfants normaux parce qu'ils ont peut-être des difficultés dues à des situations non déclarées. Et, dans ce cas, il est possible de faire de petits groupes pour reprendre les activités didactiques avec des stratégies différentes, des temps et des rythmes différents. Accorder plus de temps à un sujet et répéter plusieurs fois est plus difficile à réaliser devant 20 à 25 élèves que face à 4 ou 5 élèves.(...). L'élève handicapé se trouve plus ou moins à égalité avec ses camarades de classe » (A. O).

Le travail que fait l'enseignant de soutien avec un petit groupe d'élèves auquel fait partie l'élève en situation de handicap est dirigé vers ce dernier. Et, selon la méthode de l'enseignant, les autres élèves participent à l'activité de soutien. Il se crée « *des situations à l'intérieur desquelles le groupe devient un soutien et une aide pour l'enfant qui a des difficultés* » (G. S). A propos des élèves en situation de handicap, cette enseignante de classe estime que : « *Le problème de ces enfants est que durant l'explication d'un argument, ils sont en arrière de leurs camarades, ils ne comprennent pas bien ce qui se dit. La modalité du petit groupe est à utiliser par exemple pendant la réélaboration orale ou la vérification des exercices écrits. Dans les classes qui ont un nombre élevé d'élèves, la modalité du petit groupe est fonctionnelle pour la vérification systématique de l'apprentissage de ces enfants. Autrement, ils se perdent dans le groupe* » (A. C). Le soutien en petit groupe s'accomplit régulièrement à l'extérieur de la classe comme en témoigne l'enseignante de soutien O. T : « *Je travaille souvent avec l'élève qui a un handicap réduisant sa capacité à apprendre en dehors de la classe avec un groupe d'élèves qui pourraient avoir besoin d'un enseignement beaucoup plus simplifié* ». En termes d'éducation inclusive, le travail en petit groupe est préférable au travail individuel avec l'élève.

VI-2-5. L'enseignement simplifié

« Face à un enfant handicapé, tu dois faire des choix. Quelle est la chose la plus importante pour lui ? Que quelqu'un connaisse très bien la révolution française ou qu'il soit capable d'exprimer sa propre pensée ! A mon avis, l'expression de la pensée est plus importante. Comme il est clair que tous les objectifs ne peuvent pas être atteints, il faut opérer un choix qui privilégie la compréhension d'un texte simple, l'élaboration d'une pensée et le développement de la capacité communicative. On ne peut pas prétendre à plus que cela. Tout doit être conçu en fonction des niveaux.(...). Il est impossible d'insister sur une chose qu'il ne peut pas atteindre. Parfois, je prépare des schémas très simples ou de petits résumés pour spécifier les éléments essentiels d'un argument. Pour ce qui est de l'histoire, l'important est que l'élève comprenne le processus historique. Connaître tous les faits historiques n'est pas, à mon avis, une chose déterminante pour certains sujets. Il faut savoir évaluer ce qui est important et fondamental » (D. F).

Comme son nom l'indique, l'enseignement simplifié consiste en une simplification du contenu des apprentissages afin que l'élève en difficulté puisse également accéder au savoir.

Par ailleurs, nous pouvons même dire que l'enseignement simplifié est une sorte de différenciation des contenus. Ce qui signifie que les élèves peuvent apprendre le même concept de base, mais à différents niveaux d'exigence selon les aptitudes, les compétences et le savoir-faire des uns et des autres. Par exemple, les élèves en difficulté pourraient n'avoir que deux ou trois éléments clés du concept à maîtriser, alors que les autres élèves apprennent tous les éléments du concept. La simplification des contenus d'enseignement (par le recours à plusieurs stratégies didactiques) favorise l'apprentissage de l'élève en situation de handicap.

« Là où nous avons l'enseignant de soutien, une des stratégies est de simplifier la portée des arguments (...). Pour les élèves handicapés qui parviennent à l'apprentissage des disciplines scolaires, il faut aussi procéder à une simplification des objectifs sans renoncer à certains apprentissages fondamentaux sans lesquels leur parcours serait pratiquement nul. (...). Aujourd'hui, il y a dans presque toutes les classes les tableaux multimédias avec connexion à internet qui simplifient le contenu des enseignements. En ce qui concerne les enfants qui ont des difficultés dans les apprentissages, ces tableaux se révèlent particulièrement utiles pour la visualisation de schémas conceptuels simplifiés et réduits. Je pense aussi à la visualisation de documentaires qui peuvent être plus utiles qu'un livre de géographie (...). Le recours à un langage simple, élémentaire est facile dans les petits groupes et assez difficile avec le groupe classe. Souvent, les élèves ne comprennent pas les mots qu'utilisent l'enseignant. Ils ne comprennent non pas parce qu'ils ne peuvent pas comprendre mais parce qu'ils ne comprennent pas le langage. Le petit groupe homogène composé d'enfants qui ont plus ou moins les mêmes difficultés est fonctionnel pour une simplification des contenus » (A. C).

La différenciation et/ou simplification des contenus implique très généralement un matériel didactique différencié. Autrement dit, elle réclame une ingénierie didactique. L'ingénierie didactique consiste à concevoir et réaliser des moyens et procédures d'enseignement et d'apprentissage répondant à l'hétérogénéité des besoins éducatifs. Cette enseignante de soutien, matériel à l'appui, nous explique sa démarche pédagogique :

« J'ai porté du matériel pour te montrer en quoi consiste les stratégies didactiques que j'utilise pour les élèves qui suivent la programmation scolaire (...). Le point de référence est la leçon de l'enseignant de classe. Il explique et je prends des notes que j'organise sous forme de schémas. Je les harmonise en fonction des difficultés de l'élève car, chaque élève a des difficultés particulières et apprend d'une manière différente. Il peut y avoir plusieurs niveaux de simplification des programmes. Les arguments sont simplifiés selon les besoins de l'élève. C'est une stratégie didactique que j'ai adoptée en chimie (...). Je propose la stratégie didactique, l'enseignant de classe la lit, apporte les modifications

nécessaires et me donne l' « ok » (...). Quand l'interrogation est programmée, l'élève sait que des questions lui seront posées sur l'argument simplifié. Par conséquent, l'élève se sent plus sûr et plus serein (...). Même les autres élèves me demandent le travail de simplification que je fais pour s'en servir » (M. M).

L'approche consistant à simplifier les enseignements par la préparation de schémas conceptuels aide les élèves à reconstruire plus facilement la réflexion sur le thème du cours. En effet, pour mieux aider les élèves à obtenir de bons résultats, il faut simplifier les enseignements et utiliser un langage simple et accessible à tous. C'est ce qu'a bien compris l'enseignante O. T. quand elle atteste : *« j'utilise des textes simples et bien illustrés. Ces textes écrits dans un langage simple et plus adéquat facilitent la compréhension et l'assimilation »*. Il est nécessaire de comprendre les difficultés des élèves et d'apprendre à « parler leur langage ». Des objectifs ciblés, une approche différenciée de l'éducation et un enseignement plus souple sont des facteurs importants pour la gestion de la diversité en classe.

CHAPITRE VII : LES ENJEUX DE L'INCLUSION SCOLAIRE

Après avoir expliqué les pratiques éducatives des enseignants, il importe de s'intéresser aux enjeux de l'inclusion scolaire aussi bien au niveau des différents acteurs (élève en situation de handicap, pairs, enseignants et parents de l'élève en situation de handicap) qu'au niveau de la société. Parler des enjeux de l'inclusion revient à chercher à comprendre l'importance et le rôle qu'elle peut jouer pour ces acteurs. Par conséquent, nous nous attachons, à partir des enquêtes réalisées et des observations menées sur le terrain, à démontrer ce que l'on gagne ou peut gagner dans la réalisation de l'inclusion. De manière générale, l'inclusion scolaire est considérée par les enseignants enquêtés comme ayant des avantages qui sont les paramètres pour jauger de l'utilité de celle-ci. Ainsi, nous nous proposons d'exposer dans les lignes qui suivent quelques enjeux de la pratique de l'inclusion scolaire.

VII-1. Enjeux au niveau des élèves

Selon les enseignants interrogés, tous les élèves profitent de l'inclusion de quelque façon que ce soit. La différence de chacun bénéficie à tous et chacun devient une ressource pour tous. « *La présence de l'élève handicapé en classe peut être une grande richesse pour tous car tous ont la possibilité de se confronter à la diversité* » (O. T). Elle est utile à tous sous plusieurs aspects. Toutefois, il est possible de dire que le plus grand bénéfice de l'inclusion est avant tout social et humain.

VII-1-1. Enjeux pour l'élève en situation de handicap

L'inclusion scolaire confronte l'élève en situation de handicap au regard de l'autre. Et, en se confrontant au regard des autres, l'élève initie à relativiser sa situation de handicap et l'effet de son stigmatisation. En outre, il apprend en quelque sorte à « négocier » sa présence et son

appartenance au groupe classe. La présence et le sentiment d'appartenance au groupe constituent, pour ainsi dire, un facteur d'allègement du poids de son handicap. Le sentiment qu'a l'enfant en situation de handicap d'être un élève à part entière rehausse l'image de soi, l'estime de soi. L'inclusion, « *pour les enfants fragiles, c'est la possibilité de reconstruire l'estime de soi, l'image de soi, de découvrir le plaisir d'apprendre* » (Rufo, 2008 : 26). Cependant, cela n'est possible qu'au moment où l'interaction entre l'élève et les professionnels de l'éducation se passe dans de bonnes conditions et que des solutions concrètes soient trouvées aux problèmes.

Par ailleurs, l'inclusion scolaire permet aussi à l'élève en situation de handicap de jouer directement ou indirectement un rôle dans l'évolution des représentations du handicap. En tant qu'expression d'une conception évolutive du handicap, l'inclusion participe à sa « dédramatisation » et à son « décroïsonnement »/« désinsularisation » (l'idée d'une désinsularisation du handicap est chère à Charles Gardou et Denis Poizat).

L'inclusion propose à l'élève des situations d'apprentissage plus intéressantes et plus stimulantes. L'incitation et l'exemple des autres ne peuvent qu'être bénéfiques pour lui. Les enfants apprennent mieux en observant les faits et gestes d'autrui. « *Pour l'élève avec handicap, je pense que ce qui est important, c'est ce qu'on appelle en psychologie il modellamento, c'est-à-dire apprendre en restant avec les autres, apprendre en observant celui que j'ai en face. De ce fait, j'apprends de l'autre.(...).* La confrontation avec les pairs qui le stimulent et le sollicitent est une grande opportunité pour le développement de ses capacités » (O. T). L'élève en situation de handicap « *reçoit toute une série de stimulus dans la cohabitation avec les autres élèves du groupe classe* » (A. O), stimulus qu'il trouverait très difficilement dans un autre contexte d'apprentissage. Il est donc entouré, encouragé et stimulé quotidiennement dans ses efforts. La grande variété des stimulations possibles apparaît comme un élément indiscutable de progrès pour l'élève tant dans les apprentissages scolaires que sociaux. En fin de compte, l'élève devient comme qui dirait acteur d'une culture commune à tous.

L'apprentissage en situation ordinaire offre à l'élève l'opportunité d'acquérir des capacités de communication et de transmission de l'information. Cela lui encourage à travailler avec les autres, à créer de nouveaux liens en dehors de la sphère familiale et à construire son identité grâce aux interactions sociales. Cette façon de le mettre à l'épreuve de la réalité peut bien

susciter en lui un penchant à la «débrouille» et à l'« indépendance » nécessaires à son plein épanouissement et à son développement personnel. L'inclusion scolaire permet aux enfants et adolescents en situation de handicap de mener une « vie sociale totale » éloignée de la « vie sociale diminuée » des établissements spécialisés. « *L'enjeu de l'inclusion est de mettre en lumière le fait que la personne en situation de handicap est avant tout une personne et, qu'à ce titre, elle a droit à partager les espaces sociaux de tous* » (Bordeau, 2008 : 98). Par conséquent, c'est dans le partage des lieux communs que la personne en situation de handicap retrouve les « *interactions mixtes* » indispensables à la construction du « *Moi* » et/ou du « *Je* » afin de s'affirmer en tant qu'« *Etre* ». La personnalité se construit au contact des autres ou, comme le dit Bergson, la conscience se pose en s'opposant aux autres consciences. Reprenant la théorie de George Herbert Mead dans son ouvrage « *L'Esprit, le Soi et la Société* », Joël Zaffran explique que « *la formation du Soi se fait par rapport aux autres.(...). Le Soi se développe au sein d'un processus social, à partir de l'interaction entre l'individu, son environnement et par l'inévitable implication de chaque individu dans un ordre social* » (2007 : 79). Ce faisant, l'inclusion participe à la construction de la personnalité de l'élève en situation de handicap et lui permet d'apprendre à entretenir des rapports avec les autres. De fil en aiguille, se construit autour de l'élève un réseau de relations qu'il apprend à gérer. Ce réseau relationnel est surtout composé de camarades de classe et de jeu qu'il apprend à connaître pour mieux interagir avec eux.

Dans une perspective développementale, il se manifeste bien – surtout lors des observations que nous avons menées sur le terrain – que certains élèves parviennent à développer leur capacité à décider de leurs affaires, à opérer des choix et à exercer un « sens critique ». L'apprentissage en situation habituelle de vie favorise également la capacité de l'enfant à gérer sa situation de handicap et à développer au maximum son autonomie en fonction de ses possibilités. Ainsi, comme l'explique M. F., les élèves en situation de handicap, ou mieux certains d'entre eux « *acquièrent durant leur présence à l'école des capacités d'indépendance spectaculaires même s'ils n'atteignent pas les objectifs ordinaires, c'est-à-dire même s'ils n'obtiennent pas un diplôme ordinaire* ». Pour les élèves en situation de handicap particulièrement grave, les objectifs à atteindre « *se situent au niveau de l'autonomie et non sur l'apprentissage des disciplines scolaires. Il serait beaucoup plus sérieux pour ce qui est des handicaps graves de penser à les enseigner à prendre l'autobus, à acheter le billet ; bref les enseigner les éléments de la vie quotidienne qui sont importants pour sa propre*

autonomie » (A. C). « *L'enseignement des savoirs dépend beaucoup du type de handicap qu'a l'élève. Il est très difficile de donner le même enseignement à un élève avec un handicap grave. Ce dont nous nous occupons la majeure partie du temps, c'est le développement de l'autonomie et l'enseignement des règles sociales et du vivre ensemble* » (P. M).

Bien qu'elle tend à permettre à chaque élève en situation de handicap de poursuivre ses apprentissages scolaires dans la mesure de ses potentialités, l'inclusion est aussi un moment important de socialisation. « *Ce que nous cherchons à observer généralement quand cet élève entre en classe, au-delà des résultats et de la réalisation des objectifs scolaires pour les différentes matières, ce sont les progrès qu'il a accompli dans le champ de la socialisation* » (M. F), de l'apprentissage des règles élémentaires de la sociabilité. Le côtoiement des enfants «ordinaires», c'est-à-dire l'« être avec les autres » ou le « vivre ensemble » est un gage de socialisation pour l'élève. Ce dernier ne vit mieux sa vie d'enfant ou d'adolescent que parmi les autres. On ne se construit bien qu'en se confrontant aux autres à l'intérieur d'un groupe social. « *Les enfants en classe pensent, sentent et agissent autrement que quand ils sont isolés* » (Zaffran, 2007 : 78). Tout bien considéré, il est admis que l'inclusion scolaire est un enjeu primordial pour les enfants et adolescents en difficulté. Elle est la clé de leur inclusion professionnelle et sociale.

VII-1-2. Enjeux au niveau des autres élèves

S'il est vrai que le noyau dur des représentations se transforme difficilement, les représentations « périphériques » se modifient dans le cadre d'une expérience de vie en commun avec un camarade en situation de handicap. Le vécu d'une situation concrète conduit à un changement des attitudes et des images stéréotypées sur le handicap, à dompter voire à « éliminer » la peur de la singularité de l'autre. « *L'élève handicapé est utile aux autres car, il les fait connaître que cette réalité existe aussi. Comme le handicap est aussi la diversité, cela les aide à s'ouvrir à des connaissances qui leur seraient privées* » (P. M). La présence d'un pair en situation de handicap dans la classe pousse les autres élèves à poser un autre regard sur la différence.

« Le regard se métamorphose par la rencontre, par le partage d'instant communs où chacun sera considéré dans sa valeur humaine et dans ses capacités. Les enfants d'aujourd'hui, habitués à fréquenter, à côtoyer les différences quotidiennement à l'école, développeront des capacités d'entraide

et de solidarité au contact d'enfants différents. Ils auront un regard neuf, plus juste, plus humain des personnes en situation de handicap et contribueront ainsi concrètement à en modifier les représentations sociales » (Bordeau, 2008 : 98).

Le changement de regard conditionnerait le changement de conduites et même de pratiques. En fait, une bonne partie de l'inclusion se joue dans le regard porté sur l'élève en situation de handicap.

Moyennant le partage des lieux et des activités avec un ou des pairs en situation de handicap, les élèves « ordinaires » apprennent à accepter le différent dans une société qui ne tolère que le semblable, à vivre avec le dissemblable tout en cherchant à être solidaire. L'inclusion scolaire leur permet de mettre en pratique les valeurs de cordialité, de solidarité, d'ouverture, d'acceptation et de respect des autres et de la différence, etc. *« Je pense que le contact avec le handicapé durant le temps de l'école aide en réalité à développer une mentalité plus disponible et plus ouverte » (A. C).* L'inclusion implique donc la revitalisation des valeurs susmentionnées dans un contexte général marqué surtout par les individualismes, les replis identitaires, les sectes et les extrémismes religieux, l'exclusion des minorités, la peur de l'inattendu et le rejet de la différence et de l'inédit, la fermeture des frontières pour barrer la route à l'autre, etc. La rencontre avec le « différent » est un moment de confrontation à l'« autre » qui pourrait être soi (mêmes aspirations, mêmes besoins), d'échange et de développement personnel. L'inclusion *« est un moment de développement personnel pour ce qui est des autres » (O. T).* *« La présence au sein de la classe d'un camarade qui a des problèmes spécifiques, des possibilités diverses et une modalité de communication différente peut donner la possibilité à l'autre de croître » (D. T).*

En outre, les élèves ordinaires bénéficient des adaptations pédagogiques apportées par l'enseignant en raison de la présence d'un élève en situation de handicap dans la classe. Faut-il alors croire Gardou écrivant : *« nous sommes faits pour vivre ensemble : ce qui est facilitant pour les uns est bénéfique pour les autres » (2007 : 321).* De l'avis de A. C., *« les autres élèves tirent également profit de l'intégration. Ils y bénéficient d'un point de vue didactique. Les enseignants qui ont des élèves avec handicap sont contraints de revoir leur mode, leur façon d'enseigner. Les enfants les plus fragiles de la classe en bénéficient car les enseignants expliquent mieux et se mettent eux-mêmes en discussion ».* La présence en classe d'un élève en situation de handicap occasionne des améliorations sur le plan méthodologique ;

l'enseignant devient plus attentif aux difficultés individuelles et plus exigeant avec lui-même en termes de clarté quant aux consignes à donner.

Force est enfin de souligner que le tutorat entre élèves peut être valorisant pour l'élève tuteur qui est susceptible de proposer des activités à l'élève en situation de handicap, de lui donner des conseils, etc.

VII-2. Enjeux au niveau de l'enseignant accueillant

L'enseignant qui accueille un ou des élèves en situation de handicap au sein d'une classe d'enseignement ordinaire est obligé de revoir ses méthodes pédagogiques pour répondre aux besoins éducatifs de tous. En d'autres termes, l'élève avec des besoins éducatifs particuliers invite au renouvellement du questionnement pédagogique relativement aux procédures à mettre en œuvre pour aider les élèves. L'inclusion scolaire donne ainsi à l'enseignant l'occasion de sortir de la routine pédagogique par le recours à « *une large gamme de techniques, d'instruments didactiques et de connaissances permettant de disposer de plusieurs possibilités pour faire un bon travail d'enseignant* » (G. S). L'enseignant tire profit de la présence de l'élève en renforçant ses compétences surtout en matière de recherche de solutions à de réels problèmes – son travail sur le plan didactique se transforme progressivement en une activité de chercheur – . Cette sorte de « formation en situation » lui permet de faire face à certaines problématiques liées au handicap ou tout simplement au caractère hétérogène des apprenants. En apprenant à relativiser les troubles de l'apprentissage, l'enseignant prend conscience de la nécessité d'une approche plus individualisée pour l'ensemble des élèves. La présence en classe de l'élève en situation de handicap amène donc l'enseignant à faire des réflexions sur sa pratique pédagogique en vue de l'améliorer, de l'enrichir. Les questions qui se posent à lui du fait de la présence d'un élève en situation de handicap en classe le conduisent en s'en posant d'autres, à se remettre en cause, à devoir s'adapter et adapter sa pédagogie à l'hétérogénéité de son public. Pour l'enseignant de mathématiques M. C :

« En ce qui concerne les enseignants, l'intégration est important en ce sens qu'elle permet à l'enseignant de faire des efforts pour se faire comprendre de tous. Il s'évertue donc à s'exprimer dans un langage simple, claire et accessible à tous. Ce faisant, c'est tous les élèves qui en tirent profit. La prise en compte de la spécificité de l'enfant avec handicap conduit aussi l'enseignant à reformuler ses questions, à se remettre incessamment en question en vue de répondre au mieux aux attentes des uns et des autres même s'il n'y parvient pas toujours. Le simple fait de se soumettre à cette activité est déjà une chose positive ».

Enseigner à une population d'élèves composée aussi d'enfants ou d'adolescents en situation de handicap conduit l'enseignant à changer sa perception du handicap et à entretenir un autre type de rapport au métier d'enseignant. Il devient plus sensible et plus attentif aux difficultés des uns et des autres.

Au demeurant, l'inclusion offre à l'enseignant l'opportunité de vivre l'expérience d'un partenariat enseignants/parents d'élèves en situation de handicap. Ce partenariat est perçu comme un échange d'expertise pouvant contribuer à la modification des représentations que peut avoir l'enseignant sur les parents d'un élève en difficulté dans les apprentissages.

L'école peut également profiter de l'occasion donnée par l'inclusion pour renforcer la solidarité, la cohésion et le dynamisme de son équipe. Par ailleurs, l'inclusion questionne directement le fonctionnement du système scolaire sur sa capacité à prendre en considération la diversité des besoins particuliers de tous les élèves. Pour Hervé Benoit :

« Au-delà de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, il y a celle de l'hétérogénéité des compétences. Cela signifie que pour chaque enfant, chaque élève, il s'agit de définir un profil de compétences qui peut être plus ou moins hétérogène et que c'est cette hétérogénéité-là qu'il convient de travailler dans le champ de sa singularité. Il s'agit donc d'aller au-delà de l'hétérogénéité des élèves, qui renvoie d'une certaine façon à la différence, pour reconnaître l'hétérogénéité des compétences, qui, elle, renvoie à la singularité et à la diversité » (2008 :102).

Ici, le véritable enjeu qui interpelle la culture professionnelle enseignante se situe dans le dépassement de la notion *d'hétérogénéité des élèves* par celle *d'hétérogénéité des compétences* de chaque élève. La reconnaissance de l'hétérogénéité des compétences et la mise en œuvre de réponses scolaires ajustées à la spécificité des besoins éducatifs particuliers

de chacun des élèves sont les conditions indispensables pour ce qui est de la possibilité d'un parcours de scolarisation de tous dans le système ordinaire.

VII-3. Enjeux pour les parents de l'élève en situation de handicap

L'inclusion scolaire permet aux parents de s'investir dans le projet éducatif de leur fils. Ils ont dès lors la possibilité de jouer un rôle actif ou de prendre part aux décisions concernant l'orientation à donner à l'enseignement de leur enfant pour la réalisation d'un projet de vie bien défini. Ils apprennent aussi à « négocier » avec les professionnels dans le but d'aider l'enfant à se développer. Tout ceci contribue à une valorisation de leur statut.

L'inclusion est aussi un moyen d'« allègement temporaire » du poids que peut représenter un enfant en situation de handicap dans le cadre familial. Elle permet aux parents de ne plus vivre dans la solitude leur expérience singulière du handicap, les facilite la gestion de la situation de handicap de leur enfant et peut aussi contribuer fortement à la maturité de la famille en ce qui concerne la reconnaissance du handicap et le rapport à la différence que représente ce dernier. Qui plus est, elle donne la possibilité aux parents d'avoir un regard différent sur leur enfant et de mieux affronter celui des autres. L'affrontement du regard social et la capacité de parler du handicap à l'école et en famille constituent pour les parents une occasion de grandir et de se « débarrasser » du chagrin, de la déception, de la honte et du sentiment de culpabilité qui les habitent le plus souvent.

A un autre point de vue, comme la révélation du handicap, véritable « épreuve de vérité », cause toujours un bouleversement au sein de la cellule familiale, la « formation » des parents par les services d'aide reste un enjeu important pour une meilleure cohabitation et une meilleure prise en compte du handicap de leur enfant.

VII-4. Enjeux au niveau social

« D'un point de vue social, l'intégration a été importante car elle a engendré une prise de conscience collective sur le problème du handicap. Les handicapés étaient très souvent marginalisés. En les marginalisant, on oubliait qu'ils existaient. Ils étaient fermés dans des structures où ils passaient toute la vie. Les enfants fréquentaient l'école à l'intérieur de ces structures, ils grandissaient et restaient toujours dans ces structures qui leur étaient dédiées. (...). Dans une société où on tend à séparer la diversité, sa rencontre, pour quelque motif que ce soit, fera peur » (A. C).

La déspecialisation ou la désinstitutionalisation de la situation de handicap est un grand enjeu de société. Elle suppose la disparition des lieux protégés au profit de lieux partagés ou communs et aide à un changement de paradigme dans l'intervention auprès des personnes en situation de handicap. A présent, on assiste au passage de la notion de prise en charge et d'assistance à celle d'accompagnement.

La rencontre de la société avec le handicap à travers la pratique de l'inclusion scolaire provoque à bien des égards un changement du regard porté sur les personnes en situation de handicap, une réduction des présupposés sur leurs inaptitudes et favorise l'augmentation d'attitudes de solidarité, de compréhension, d'acceptation et de respect des différences. C'est ce que semble justifier en bien des points ces propos de G. S :

« Je pense qu'en Italie la perception du handicap s'est beaucoup améliorée du moment que s'y est développée l'expérience de l'intégration scolaire des enfants handicapés.

(...). La construction de la perception sociale d'une chose est possible seulement quand nous avons l'occasion de la rencontrer.(...). Si on ne rencontre le handicap que de façon tout à fait occasionnelle, on peut en avoir peur et s'en éloigner. Si par contre je suis dans un contexte où je rencontre le handicap comme une donnée, un élément normal de la vie quotidienne, il est évident que je m'en fais une idée différente. Si je rencontre tous les jours Emilia, je finis par comprendre que Emilia fonctionne de la sorte et qu'il est normal qu'elle soit avec nous.(...). Avoir l'opportunité d'avoir tous les jours des relations avec les personnes qui ont un handicap nous enseigne beaucoup de choses ».

L'inclusion scolaire est une aubaine quant à la réflexion sur « le comment vivre ensemble » avec les personnes en situation de handicap. La réflexion sur le « vivre ensemble » ne peut être féconde qu'au moyen d'une mise en situation concrète. L'inclusion permet également de contribuer au débat portant sur les objectifs et le travail de l'école. Sous cet angle, ces paroles de l'interviewé M. F. laissent entrevoir quelques éléments de réflexion pouvant alimenter le débat sur l'école :

«L'école qui fait l'intégration des enfants handicapés est une école qui aide beaucoup plus les enfants à devenir des adultes capables d'affronter la vie réelle, d'affronter le futur. L'école intégrative ne travaille pas pour que chacun reste dans son monde. Une école qui pratique l'intégration travaille pour une société ouverte, une société où tous peuvent vivre tranquillement et sereinement(...). L'éducation, le travail éducatif et bref l'école, le choix pédagogique sera de préparer les élèves à l'idée qu'on se fait de la société. Celui qui une idée de société fermée ne fera pas le choix de l'intégration et, de ce fait, promeut une école pour les excellents, une école pour les moyens et une école pour les faibles(...). Dans tous les Etats, l'école est l'institution appelée à former les citoyens du futur. Donc, il est inévitable que l'école agit en phase avec notre idée de société »

L'école est un microcosme social où se créent ou doivent se créer les conditions d'accueil de la diversité, en particulier celle qui réside en nous et se manifestant par les inadaptations et les incapacités d'une personne en situation de handicap.

L'inclusion scolaire s'affirme par ailleurs comme un élément facilitateur de l'inclusion sociale future de la personne en situation de handicap. L'inclusion sociale comme but ultime de l'inclusion scolaire comporte l'intérêt d'une diminution des coûts attachés surtout au soutien grâce à une plus grande autonomie de la personne associée à une forte solidarité sociale.

CHAPITRE VIII : LA RELATION A L'AUTRE

Nous nous évertuons ici à faire part de quelques réflexions sur les relations entre les différents acteurs impliqués dans le processus de construction de l'inclusion scolaire. Mieux, nous cherchons à rendre compte, à partir des entretiens réalisés et des données issues de l'observation, des actions et interactions entre enseignants et élèves, entre élèves « ordinaires » et élèves en situation de handicap et celles des « acteurs adultes » entre eux.

VIII-1. Les relations enseignant-élèves

Les résultats de l'investigation de terrain nous ont permis de déceler les rapports qui s'établissent entre l'enseignant et ses élèves pour la création d'affinités indispensables au bon déroulement des enseignements et apprentissages. L'instauration d'un bon climat d'apprentissage est largement tributaire de la nature des relations qu'entretient l'enseignant avec ses élèves.

VIII-1-1. La relation de l'enseignant avec l'élève en situation de handicap

L'établissement de la relation entre l'enseignant et l'élève en situation de handicap ne va pas toujours de soi. Elle est une relation toute « particulière » en ce sens qu'elle ne repose pas sur le « tout professorat ou enseignement ». *« Il faut donc recourir à des stratégies non pas seulement au niveau didactique pour enseigner mais aussi au niveau psychologique et relationnel. Avant tout, au niveau psychologique et relationnel, il faut établir un certain type de rapport qui fait que l'enfant se sente dans un état de tranquillité émotive qui lui permette d'affronter sa difficulté »* (A. O). La construction d'une relation de confiance est essentielle pour faciliter l'apprentissage de l'élève. Un climat de confiance entre l'enseignant et l'élève

ne s'installe que s'il y a un contact direct entre les deux acteurs. La relation à l'autre, la manière de le comprendre et de prendre en compte sa différence est au cœur de tout travail éducatif inclusif. A la suite de la lecture des entretiens obtenus, ce sont ces propos de l'enseignante P. M. qui résume le mieux l'essence de la plupart des rapports entre enseignant et élève en situation de handicap :

« La relation est d'abord une relation de respect envers la personne. Respecter sa façon d'être. Pour chaque enfant, mon comportement est différent. Ce qui veut dire qu'avec un élève qui a un handicap grave, je dois travailler sur beaucoup d'aspects : le champ de la connaissance, du comportement, de l'autonomie, etc. Pour chaque situation, je dois entrer en relation d'une certaine façon. Le calme, la patience, la sérénité et l'acceptation de l'élève sont avant tout des éléments fondamentaux du travail qui doit être effectué. Ces éléments constituent la clé pour la compréhension de l'autre, de ses exigences, de ses limites, etc. »

Toutefois, il faut souligner que tous les enseignants n'entretiennent pas le même type de rapport vis-à-vis de l'élève en situation de handicap. C'est pourquoi M. F. estime qu' *« un travail doit être fait sur les enseignants. Ceux-ci ne manifestent pas tous la même disponibilité à l'égard de l'élève handicapé. Il y a ceux qui sont plus flexibles et ceux qui sont plus rigides »*.

VIII-1-2. Les rapports entre enseignant et élèves « ordinaires »

Ici, l'enseignant peut être défini comme l'acteur central qui guide et oriente les conduites des élèves « ordinaires » en direction des élèves en situation de handicap. En d'autres termes, il est garant du bon comportement des élèves dits « normaux » auprès des élèves en situation de handicap. Cela peut se lire dans ces deux fragments de discours.

« Une fois, j'étais suppléante dans une classe où j'ai vu que les autres se jouaient de leur camarade handicapé. Il était ridiculisé. J'ai saisi l'occasion et j'ai fait un beau discours à toute la classe allant dans le sens du respect d'autrui dans toute sa différence. J'ai ensuite saisi tous les enseignants de cette classe et je leur ai fait part de ce qui s'est produit. Les élèves normaux doivent aussi être guidés parce qu'ils empruntent parfois le mauvais chemin.

(...)

Parfois, je suis dure avec ceux qui se moquent de l'élève handicapé. Je ne peux supporter certaines moqueries et injustices des autres élèves à l'endroit de l'élève handicapé. Les élèves ont besoin d'être guidés dans leurs actes et paroles à l'égard de celui qui est différent d'eux.

(...)

Nous essayons de mettre en valeur les moyens dont nous avons à disposition en impliquant au maximum les autres élèves dans le travail d'inclusion. Il m'arrive, les premiers jours de la reprise des cours après les vacances d'été, de profiter de l'absence de l'élève handicapé pour faire passer un certain type de message aux autres élèves dans le but de faciliter son inclusion. Parfois, la présence de l'élève avec handicap nous empêche de tenir certains propos de peur de ne pas le mettre mal à l'aise. Ainsi, je profite de son absence pour sensibiliser les autres. Quelquefois, quand les élèves me demandent ce qu'ils doivent faire pour leur camarade handicapé, je leur répond que vous ne devez rien faire d'autre que ce que vous faites avec les autres camarades. Manifestez-le l'entière disponibilité que vous avez envers les autres » (M. F).

« J'observe leurs comportements et là où cela ne marche pas je cherche à en parler avec eux. Peut-être que ce n'est pas trop correct mais je le fais. Je parle à part avec ceux que je considère comme étant plus sensibles afin de solliciter leur aide, leur soutien et attention. Donc, je demande parfois la collaboration des enfants pris individuellement ou bien je fais un discours général sur la situation de la classe » (E. T).

Dans ses rapports avec les autres élèves de la classe, l'enseignant joue le rôle de guide, de conseiller afin de susciter en eux les attitudes propices à l'inclusion scolaire de leur(s) camarade(s) en situation de handicap. *« Le rôle de l'enseignant est de faire comprendre aux enfants dits normaux qu'ils ne doivent pas être indifférents voire répulsifs à l'égard de l'enfant handicapé »* (M. C). La médiation de l'adulte-éducateur est donc nécessaire. Celui-ci est le médiateur des rencontres et des échanges. Autrement dit, il est le promoteur d'une nouvelle socialité entre les deux «catégories» d'élèves afin que les uns et les autres apprennent à « être avec » pour « devenir ensemble » et « faire ou refaire communauté ». Il s'acquitte de la fonction d'« organisateur » de « relations sociales de proximité », d'« incitateur » à la création de liens de camaraderie entre les élèves « ordinaires » et le ou les élèves en situation de handicap. Les liens ne s'instaurent pas d'eux-mêmes surtout lorsqu'il est question d'un cas de handicap grave. Il y a des difficultés comme le refus de la diversité et le sentiment de supériorité qui bloquent les possibilités relationnelles. Les élèves « tendent à isoler un enfant qui a un handicap grave, qui ne parle pas et n'interagit pas. Les compagnons

ont dès fois peu de patience et de constance. Ce faisant, ils vont plaisanter, interagir et jouer avec un camarade avec qui ils ont un rapport plus direct. Pour les cas de handicap grave, les enfants ont besoin d'être guidés dans leurs comportements. Je cherche à trouver des occasions pour les faire interagir » (S. P). « A travers l'éducation socio-affective, les laboratoires de musique-mouvement et une approche de disponibilité et de dialogue, je cherche à faire de telle sorte qu'ils communiquent entre eux car l'incompréhension provient du manque de communication. Quand ils communiquent, ils finissent par se connaître et parviennent à dépasser et à vaincre les préjugés » (D. T). L'intervention de l'enseignant s'avère alors utile pour encourager les relations. Les enfants et même les adolescents sont des ensembles de potentialités virtuelles qui nécessitent essentiellement l'intervention des adultes pour acquérir les « compétences humaines de base ». D'après l'enseignante de classe D. T : « si on travaille avec attention sur les groupes(...), on peut, en s'appuyant sur les stades de développement de l'enfant, renforcer de façon positive certains sentiments à l'égard de l'autre ». « Le premier travail qu'un enseignant doit faire est de faire comprendre aux autres que l'enfant avec handicap ne doit pas être accueilli parce qu'on a pitié de lui, il doit être accueilli car nous sommes tous un peu malheureux entre guillemets. Nous avons tous des difficultés quelque part » (A. C). Dès lors, l'enseignant effectue un important travail de sensibilisation et de conscientisation des élèves sur ce qu'un interviewé appelle « le sens d'une vie collectivement vécue », sur ce que doit être leur attitude face à l'infortune de l'autre. Ces paroles sont assez significatives à ce sujet :

« Je dis toujours vous qui avez la chance de ne pas avoir de grands déficits, d'être nés dans cette réalité et dans vos familles, vous devez lutter pour qui n'a pas toutes ces chances. Vous devez mettre votre potentiel au service de qui n'en dispose pas. Vous avez la chance imméritée d'avoir ce potentiel et, par conséquent, vous devez l'exploiter.

La présence d'un handicapé dans la classe enrichit beaucoup de ce point de vue parce qu'elle devient l'occasion concrète, vécue, visible et tangible pour comprendre le sens de notre vie. Ce n'est pas un sens individualiste, ce n'est pas se fixer des objectifs propres et non partagés(...). Mes raisons cessent au moment où commencent celles d'un autre. Mes luttes sont aussi les luttes pour un autre. Mon bien-être n'est tel que si l'autre se sent bien. J'accepte le sacrifice de ne pas participer à un voyage d'étude ou de découverte car, je ne serai pas heureux du moment que mon camarade ne peut pas y aller » (A. C).

En effet, selon beaucoup d'enseignants interrogés, on parvient à modifier autant que faire ce peut le comportement des élèves par rapport au handicap grâce au travail d'information, de communication et de sensibilisation. Ce faisant, les enseignants s'adonnent généralement à une activité de sensibilisation des élèves sur le respect de la différence et la valeur de l'ouverture à l'autre de manière à ce que le handicap soit une différence reconnue et respectée qui profite à tous, qui rassemble plutôt qu'il ne sépare. Sous ce rapport, ils cherchent à faire percevoir le handicap comme une « valeur ajoutée », une « plus-value » pour la classe et l'école de façon général.

VIII-2. Les relations entre élèves « ordinaires » et élève(s) en situation de handicap

Nous tentons, du point de vue des enseignants qui sont « *spectateurs, médiateurs et observateurs des rapports entre les enfants* » (A. O), d'examiner dans cette partie les rapports entre les élèves dans le but de découvrir comment ils agissent et se comportent les uns vis-à-vis des autres dans le quotidien de leur vie scolaire. Les enseignants enquêtés sont quasi-unanimes à dire que les relations entre élèves « ordinaires » et élève(s) en situation de handicap sont très dépendantes du cas ou de la situation de handicap. Cet extrait d'entretien en dit long :

«Les rapports sont très conditionnés par le type de handicap de l'enfant. Il est clair qu'un enfant qui a un handicap très grave pousse les autres enfants à avoir plus un comportement d'aide qu'un rapport de parité.(...). Le rapport entre l'enfant handicapé et les enfants normaux est très conditionné par le mode de fonctionnement de l'enfant handicapé et des possibilités qu'il a. Quand l'enfant a un handicap léger, les autres enfants ne s'en rendent même pas compte.(...). De ce point de vue, les relations sont effectivement déterminées par le type de handicap, le niveau de fonctionnement de l'enfant handicapé» (G. S).

Ainsi, il ressort des enquêtes et de nos propres observations que les relations entre élèves « ordinaires » et élève(s) en situation de handicap sont plutôt difficiles à déterminer car tout procède de la gravité ou non du handicap. Les élèves éprouvent beaucoup de difficultés à entrer en contact avec un élève en situation de handicap lourd. Ils ne trouvent généralement

pas une « main répondante » à la « main tendue » au camarade en situation de handicap sérieux pour qu'une relation puisse naître. Ce qui les pousse le plus souvent à s'éloigner de lui. Selon cet enseignant, *«rencontrer une personne handicapée te désoriente parfois et te pousse dès fois à trouver le mode juste pour éviter la relation»*. A cet égard, le handicap se révèle comme un élément « perturbateur » ou « empêcheur » de la relation. Il « désaffilie » en quelque sorte.

Par contre, pour ce qui est des élèves en situation de handicap plus ou moins léger, la création de liens est moins problématique. Des affinités se créent. Il y a des élèves « normaux » qui sont les meilleurs amis des élèves en situation de handicap. *«A l'intérieur de la classe, l'élève privilégie très souvent certains camarades plutôt que d'autres. Toutes ces relations sont fondamentales car, elles signifient pour l'élève une acceptation »* (M. M). Cependant, les relations doivent dépasser la simple cohabitation ou le seul partage des lieux et des activités. Ce qui revient à dire que les élèves en situation de handicap doivent pouvoir rencontrer les autres en dehors de l'espace scolaire, c'est-à-dire dans le cadre d'activités de type extrascolaire comme par exemple le fait d'aller au cinéma, de prendre un apéritif ou un café ensemble, de visiter certains « coins » de la ville, etc. L'inclusion doit amener les élèves en situation de handicap à s'affilier au groupe.

Par ailleurs, les observations et les entretiens effectués ont également révélé qu'au niveau de l'école primaire, les élèves « ordinaires » se comportent mieux avec leurs pairs en situation de handicap. En réalité, ils ne font pas de distinction entre ceux qui sont en situation de handicap et ceux qui ne le sont pas. Les élèves en situation de handicap ne sont ni exclus ni stigmatisés. Les autres élèves ne signalent pas de différence les empêchant d'interagir et de sympathiser avec eux. Ainsi, s'établit une relation de camaraderie et d'aide qui participe à l'enrichissement et au développement de tous et de chacun. Tous se reconnaissent à l'intérieur du groupe, se respectent et s'«entraident ».

En définitive, il faut préciser qu'il apparaît à la lecture de nombre d'entretiens que les enfants et/ou adolescents qui ont très tôt côtoyés ceux qui sont en situation de handicap entretiennent une relation «normale», «ordinaire» avec le handicap. *« Si les tout-petits côtoient des camarades différents, devenus adultes, ils seront moins stupides que nous. Leurs copains en difficulté ou handicapés représenteront quelque chose d'important dans leur histoire. Peu importe que le meilleur ami d'enfance présente un handicap, si l'on a pu progresser à ses*

côtés. Il faut faire de l'action très précoce en matière de handicap » (Rufo, 2008 : 27). Ainsi, pour G. S :

«Les relations entre enfants handicapés et enfants non handicapés qui ont été initiées depuis l'âge de trois ans ont produit une familiarité absolument incroyable. Les enfants qui sont habitués à avoir des relations avec des enfants avec handicap dès leur bas âge n'ont pas de problème de relation ou de confrontation avec le handicap. Au contraire, les enfants qui n'ont pas eu cette expérience et qui ont commencé à entrer en contact avec des enfants avec handicap à un âge avancé ont en général un comportement de rejet du handicap, un comportement de refus, de fuite et d'éloignement».

Ce qui est en jeu dans la relation entre l'élève en situation de handicap et les élèves « ordinaires », c'est la place du handicap et le regard que posent les autres sur cette différence.

VIII-3. L'élève en situation de handicap : la construction de son identité sous le regard des autres et dans le rapport aux autres

L'inclusion scolaire d'un élève en situation de handicap lui permet de comprendre ou d'observer que ses comportements, ses attitudes et ses réactions sont différents de ceux des autres. Ce qui est fort important dans la perception et l'acceptation de soi. La construction sociale de l'identité de l'élève en situation de handicap dépend beaucoup du fait que son corps, ses gestes et ses actes se déploient dans un contexte de relations sociales et de pratiques auxquelles il participe (Goode, 2003). La manière dont l'élève est perçu par les uns ou par les autres reflète bien sa différence. *« Tout être humain a un besoin primordial d'être reconnu comme quelqu'un de spécifique. Cette reconnaissance lui vient des autres » (Fuchs, 1995 : 23).* C'est dans la reconnaissance et le respect de sa différence ou spécificité par les autres que l'élève peut puiser la force de la construction de son identité. L'élève en situation de handicap, comme chacun de nous du reste, a besoin du regard des autres pour se construire et se développer. *« La perception qu'un enfant handicapé a de soi est directement liée à la perception que les adultes et ses camarades ont de lui » (A. C).* C'est à la mesure regard sur soi-même et à l'épreuve du regard des autres que l'on se définit et se connaît le mieux. *« Pour*

qu'un individu devienne homme, pour qu'en lui émerge une personne, il faut qu'il soit immergé dans une collectivité. C'est grâce aux regards des autres que chacun devient lui-même et est en droit d'exiger le respect » (Jacquard, 2002 : 113). Et d'après Jean Paul-Sartre, nous ne sommes nous qu'aux yeux des autres, et c'est à partir du regard des autres que nous nous assumons comme nous. L'identité sociale se construit par rapport à l'autre et dans l'interaction entre l'individu et le groupe social. Le groupe, qu'il soit familial, scolaire, professionnel ou amical, est essentiel à la structuration de l'identité à la fois singulière et sociale. Il est indéniable que les relations entre les autres (enseignants et élèves ordinaires surtout) et l'élève en situation de handicap jouent un rôle fondamental dans la construction de sa personnalité. L'identité découle en grande partie de l'influence que les autres exercent sur nous, de l'environnement dans lequel nous vivons et des relations que nous construisons (de Anna, 2006). Pour être soi, il faut se projeter vers ce qui est différent, se prolonger dans et par lui. Rester enfermé dans son identité, c'est se perdre et cesser d'être. On se connaît et se construit par le contact, l'échange et le commerce avec l'autre (Vernant, 2004).

VIII-4. De l' épineuse question de la collaboration

S'il est un terme récurrent dans les entretiens, c'est bien celui de collaboration. L'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap ne va pas sans une collaboration plus ou moins forte des acteurs concernés. C'est pourquoi nous nous attachons dans cette partie à analyser les avis de nos enquêtés sur le thème de la collaboration/coopération entre les acteurs adultes qui interviennent directement ou indirectement dans le cadre du travail d'inclusion scolaire. Il s'agit précisément de faire un compte rendu des discours des enseignants sur la collaboration entre enseignants de classe et enseignants de soutien d'abord, puis entre enseignants et parents d'élèves en situation de handicap et enfin sur celle entre enseignants et autres figures professionnelles.

VIII-4-1. La collaboration entre enseignants

En ce qui concerne la collaboration entre enseignants de classe et enseignants de soutien, les points de vue sont partagés. Il y a d'une part ceux (de coutume les enseignants de classe) qui

estiment que la collaboration caractérise les rapports de travail et, d'autre part, ceux (la plupart du temps les enseignants de soutien) qui considèrent qu'elle reste encore un des aspects problématiques du travail d'inclusion en dépit de plusieurs décennies d'expérience en matière d'accueil d'élèves en situation de handicap au sein des classes ordinaires. Ces témoignages respectifs font état de ce double discours :

« Il est clair que l'union fait la force. Avoir plusieurs têtes, plusieurs expériences et différentes méthodologies aide à faire de bons résultats.

(...)

Quand j'étais suppléante pour une courte période, il m'était certes difficile d'avoir de bons rapports. Depuis trois à quatre ans que je travaille comme enseignante titulaire, j'ai eu à interagir avec des enseignants compétents avec lesquels j'ai eu de bons rapports. Nous cherchons à collaborer, à coordonner et à travailler ensemble en classe(...). Je ne pense pas qu'on puisse faire autrement. Je ne vois pas pourquoi je ne dois pas collaborer avec l'enseignant de soutien. Parce qu'il m'est antipathique ! Comme nous travaillons avec des personnes, nous devons chercher à être impartial et mettre de côté nos sympathies et antipathies. C'est la première règle. Nous collaborons et s'il y a des choses sur lesquelles on n'est pas d'accord, on en discute. En ce qui me concerne, les rapports sont excellents » (S. P., enseignante de classe).

« Ce sont d'excellents rapports. La première fois que les enseignants de soutien ont été introduits dans les classes, ils étaient vus par les enseignants de classe habitués à travailler seuls comme des espions, des gens qui viennent les contrôler. Il y avait une forme de méfiance à l'égard de l'enseignant de soutien. Les enseignants de classe sont une catégorie habituée à travailler en solo. Quand tu penses que le collègue de la même matière peut te juger, le rapport devient difficile. Mais ces temps sont dépassés et appartiennent à la préhistoire de l'intégration. L'enseignant de soutien est l'expert qui indique à nous enseignants de classe les bonnes stratégies pour répondre aux besoins éducatifs de l'enfant » (A. C., enseignante de classe).

« Il y a toujours l'intervention d'un enseignant qui n'entre pas en relation avec les autres. Le travail en commun doit être un point d'arrivée. Tel n'est pas encore le cas(...). Les rapports ne sont pas toujours faciles. Ils n'ont jamais été faciles et ils ne le sont pas encore. Toutefois, cela dépend du caractère de chacun d'entre nous(...). Au collège plus qu'à l'école élémentaire, ces rapports n'ont pas été des rapports simples. Même avec la présence en classe d'un élève avec un cas de handicap grave, la collaboration n'est pas toujours née spontanément » (M. F., enseignant de soutien).

« L'autre chose qu'il faudrait avoir et qu'aucun enseignant ne possède en raison de caractéristiques personnelles est la capacité de travailler en équipe, de se confronter aux autres. Le fait de chercher à atteindre les mêmes objectifs avec des stratégies communes, une méthodologie commune facilite le travail qui s'effectue non seulement auprès de l'élève handicapé mais aussi de tous les élèves de la classe. Je pense que c'est une caractéristique fondamentale à part la capacité de communication, de gérer les dynamiques d'un groupe, etc. Il y a beaucoup d'éléments qui sont en jeu. Le travail en équipe serait une grande opportunité pour parvenir à des objectifs bien définis. Par contre, les enseignants ont tendance à travailler de façon trop isolée. Dans les réunions, on entend dire de part et d'autre : « il est excellent avec moi », « il ne l'est pas avec moi ». C'est comme si tout était séparé. Il manque beaucoup de...[et l'interviewée effectue des deux mains le geste de l'union, de l'association et de la collaboration/coopération]. C'est un peu comme ce qui arrive quand les parents ne sont pas d'accord sur les principes éducatifs du fils qui cherche à profiter de la situation. C'est la même chose qui se produit ici » (O. T., enseignante de soutien).

En général, travailler en synergie n'est pas une habitude bien répandue chez les enseignants. La collaboration entre enseignants requiert un goût du travail coopératif ainsi qu'une capacité d'interaction et de communication sur le plan pédago-didactique. Elle dépend aussi du caractère de chacun des enseignants en situation. L'enseignante de soutien O. T. abonde dans ce sens quand elle signifie que :

« En ce qui me concerne, je dois te dire la vérité. Mon travail de soutien est totalement conditionné par le type d'enseignant avec lequel je travaille durant mon temps de présence en classe. Dans le passé, j'ai fait de très belles expériences avec des collègues en impliquant toute la classe dans des activités théâtrales, dans des travaux de représentation, de comédie où tout est exprimé par des gestes, des mimiques, etc. Tout dépend de la possibilité qu'on te donne de faire des projets de ce genre. Autrement, il n'y a rien du tout.

(...)

Ce n'est pas facile de se confronter à la diversité, à la maladie, etc. Il y a beaucoup de petites résistances. C'est comme si quelqu'un voulait s'éloigner du mal. Par conséquent, il y a peu d'empathie et peu de collaboration ».

Les enseignants de soutien interviewés soulignent très souvent la/les difficulté/s qu'ils rencontrent quand il s'agit de travailler en collaboration avec les enseignants de classe. *« Dans certains cas, il y a une certaine résistance de la part des enseignants de classe à accepter notre intervention auprès de l'élève handicapé. Notre intervention est parfois*

aperçue comme une violence à leur travail car ils pensent souvent que notre présence témoigne de leur incapacité à travailler avec le groupe classe. (...). C'est pour cela que nous nous trouvons dès fois en difficulté » dixit l'enseignante de soutien P. M. Or, le travail de l'enseignant de soutien en relation ou en coopération avec l'enseignant de classe dans une perspective d'éducation inclusive où l'action pédagogique est orientée vers le groupe dans le souci de prendre en compte les besoins éducatifs de tous est une des exigences fondamentales en matière d'inclusion scolaire. Cependant, au regard des propos de certains de nos interrogés, c'est une situation qui n'apparaît encore que ponctuellement voire occasionnellement. La collaboration existante entre enseignants de soutien et enseignants de classe est la plupart du temps le résultat de discussions informelles (conversations de couloirs, etc.) et non celui d'un aménagement préalable de l'espace et du temps nécessaires à cet effet. Force est tout de même de reconnaître qu'il existe des situations formelles (les GLH) qui «obligent» ou invitent les enseignants à collaborer pour l'élaboration par exemple du Plan Educatif Individualisé (PEI) de l'élève en question. *« Un des principes de la loi sur l'intégration est que la programmation, le fameux PEI, doit être le résultat de tout le conseil de classe. C'est une utopie. L'enseignant, si cela lui va bien, il te remet une feuille où il mentionne que pour ce qui est de cet élève, voilà ce que je veux. Autrement, les enseignants te disent de le faire, c'est-à-dire de penser à la programmation des activités de l'élève handicapé »* (L. P). *« Un PEI n'est pas une programmation d'un enseignant de soutien »* (A. M. R). De ce fait, les rencontres GLH constituent pour les enseignants des moments d'échanges sur les expériences et pratiques et d'harmonisation des activités. Alors, la collaboration prend la forme de réunions et *« il y a de plus en plus des enseignants qui sont disposés à prendre en compte les suggestions de l'enseignant de soutien (...) durant les réunions GLH »* (P. M).

Bien que la seule présence de l'enseignant de soutien dans la classe « impose » déjà la collaboration, l'effectivité de celle-ci requiert souvent beaucoup de diplomatie de la part de l'enseignant de soutien qui veut se faire, sans grand heurt, une place au sein des classes où il intervient. En effet, l'enseignant de soutien engage dans certains cas un processus de « négociation » de sa présence.

En définitive, les observations faites en classe et l'analyse d'un certain nombre d'entretiens font voir que les relations entre enseignants de classe et enseignants de soutien ne sont pas toujours simples. Il y a des situations, même si on les qualifie d' « isolées », où la présence en

classe de l'enseignant de soutien a généré un ou des « conflits » généralement « latents » entre celui-ci et l'enseignant de classe. Les situations conflictuelles sont souvent dues à une représentation « suspicieuse », « dépréciative » ou « dévalorisante » que certains enseignants de classe se font des enseignants de soutien. Ce qui crée un malaise du côté des enseignants de soutien qui peinent à construire des relations d'égal à égal avec les autres enseignants. *« Par rapport à l'enseignant de soutien, je trouve qu'il reste encore beaucoup de chemin à faire pour qu'il soit considéré comme un enseignant égal aux autres. L'enseignant de soutien est le dernier sur l'échelle hiérarchique des enseignants parce qu'il travaille avec le dernier de l'échelle hiérarchique des êtres humains. [L'interviewée étouffe mal un trémolo, marque une pause, puis articule difficilement les propos suivants avec une voix frémissante et frissonnante]. Malheureusement, je ressens un peu d'amertume à le dire »* (D. F). Le problème de la collaboration entre enseignants de classe et enseignants de soutien se cristallise surtout au niveau du manque de partage des responsabilités : l'élève appartient à l'un ou à l'autre et quasiment jamais aux deux. Du moment que l'enseignant de soutien se soucie de l'élève en situation de handicap, l'enseignant de classe se sent automatiquement dédouané d'une quelconque obligation d'aide vis-à-vis de l'élève qu'il exclut « subtilement » (exclusion de l'intérieur) du groupe classe. Les aides et les procédés didactiques mis en pratique à l'école et en classe peuvent créer des situations de marginalisation et d'exclusion quand ils n'impliquent pas l'ensemble du groupe.

VIII-4-2. La collaboration des autres intervenants en inclusion

La construction de l'inclusion scolaire requiert un travail coopératif de la part de tous les intervenants du processus. L'inclusion n'est ni l'affaire, ni l'apanage de quelques uns pris isolément ; elle est l'affaire de tous et tout le monde doit se sentir concerner. Appréhender la nature des rapports existants entre les enseignants et les autres intervenants est un des objectifs généraux de l'enquête menée auprès des enseignants. Pour atteindre ce but, les considérations des enseignants sur la collaboration des parents et des autres professionnels à la réalisation du projet d'inclusion ont fait l'objet d'une analyse approfondie.

VIII-4-2-1. La participation des parents

L'école, inclusive de surcroît, n'est plus uniquement celle des enseignants et des élèves. Organisés en associations, les parents ont formellement accès à l'école et participent à sa gestion à travers une représentativité au niveau des instances de décision. Au sujet des parents d'élèves en situation de handicap, leur intervention/collaboration dont l'importance pour le travail d'inclusion a été soulignée par les enseignants interviewés doit surtout s'inscrire dans la perspective de développement de leurs propres enfants.

Les relations entre enseignants et parents d'élèves en situation de handicap entrent dans le cadre de la collaboration école-famille qui doivent ensemble bâtir l'inclusion. Et, comme le développement de l'enfant est fortement influencé par son environnement immédiat, c'est-à-dire sa famille, il est indispensable que les parents soient considérés comme de véritables partenaires dans le processus de construction de l'inclusion. *« Rien ne peut se faire sans la collaboration de la famille. Est fondamentale la participation de la famille dans tous les aspects concernant l'intégration de l'élève au sein de la classe, c'est-à-dire des objectifs éducatifs et didactiques à la projection d'un parcours de vie. Le rôle des parents est fondamental en ce sens qu'ils doivent être d'accord avec l'école et les autres figures professionnelles sur le projet éducatif de l'élève »* (M. F). A travers leur participation aux réunions GLH et le fait de répondre à certaines convocations des enseignants ou de l'école, ils prennent part aux décisions relatives à leur enfant et écoutent les observations et conseils des enseignants qui sont les témoins directs de ses progrès. La relation enseignants-parents est donc à privilégier pour le bien de l'enfant. Elle est même primordiale dans le processus de construction de l'inclusion. Celle-ci nécessite un travail coopératif entre école et famille afin qu'une même conception des objectifs du projet éducatif de l'enfant soit clairement établie. En effet, cela suppose qu'une élaboration commune portant sur les représentations du handicap soit faite au préalable. Or, l'une des équations majeures à résoudre dans la collaboration enseignants-parents est la différence représentationnelle qui existe très souvent entre les deux groupes d'acteurs. Les parents, s'ils ne nient pas toujours le handicap de leur fils, s'en font dès fois une représentation propre, une « représentation de l'intérieur » du fait d'une longue cohabitation/proximité avec le handicap qui finit par faire partie de leur être. Advient alors un « conflit » dans les représentations qui se traduit dans les faits par un désaccord quant à la nature des actions à entreprendre pour l'inclusion de l'enfant. C'est ce

qui se lit dans ce langage de O. T. : « *si j'offre l'opportunité de faire un travail au laboratoire de cuisine tandis que les parents veulent que leur enfant fasse des calculs algébriques, il y a une grande divergence. Les parents sous-évaluent ce genre de travail qui constitue pourtant la base pour construire tout autre type d'apprentissage. De ce fait, il y a un peu de confusion* ». « *Malheureusement, l'école va parfois dans une direction et la famille dans une autre* » (A. C). Le choix éducatif des parents peut ne pas être en adéquation avec celui des enseignants. Et, comme ils sont imbus d'une certaine forme de « pédagogie parentale » et assument un rôle actif dans le processus d'inclusion, les parents réagissent parfois sur les interventions didactiques des enseignants. Et l'enseignante D. T. de s'indigner : « *on est parfois confus car on ne voit plus la frontière qui sépare le travail d'enseignant de celui de parent. Les parents ne font pas entièrement confiance aux enseignants. Ils tendent à superviser le travail des enseignants. Ils s'immiscent un peu trop dans le travail de l'enseignant* ». En conséquence, il incombe aux enseignants de soutien de leur expliquer le sens de l'action didactique et pédagogique spécialisée en précisant les étapes et les objectifs. Une fois cela fait, « *les parents participent, collaborent et se fient à tout ce que les enseignants proposent. Ce qui est une bonne opportunité pour faire un bon travail* » (O. T).

Nonobstant, pour qu'une relation de collaboration productive puisse s'établir entre enseignants et parents d'élèves en situation de handicap, un processus dynamique de co-construction aboutissant à forger une représentation commune de la situation de l'enfant doit être engagé. La prise en compte de la représentation des parents est importante pour pouvoir co-construire un projet porteur de sens pour tous. Cette prise en considération favorise le dialogue entre enseignants et parents et renforce la cohérence des actions en direction de l'enfant. Cependant, force est de reconnaître que pour se mettre d'accord sur l'essentiel et faire des propositions concrètes et spécifiques, il faut que les parents qui détiennent un savoir qui leur doit être reconnu s'intéressent bien à leur enfant. Combien de fois n'avons-nous pas entendu l'argument (même si on peut le juger d'inepte) du « désintéressement des parents et surtout du père » – « *Les pères des enfants handicapés se font voir rarement à l'école car ils ne s'intéressent pas à leur enfant. (...). Les pères ont toujours beaucoup de difficultés à accepter la situation réelle de leur fils* » (A. C) – au niveau notamment des écoles de la périphérie où beaucoup de familles sont à risque! Selon quelques enquêtés, bien qu'il existe des parents qui s'intéressent peu à la vie scolaire de leur fils pour diverses raisons (travail,

divorce, etc.), tout laisse à croire qu'il ne s'agit pas à proprement parler de désintéressement mais de « délégitimation » de leur l'enfant aux enseignants et à l'école. A propos du comportement et de la collaboration des parents, A. C. explique sans détour que « *cela dépend du type de handicap. En ce qui concerne le handicap léger, le rapport que le géniteur a avec le handicap du fils est un rapport assez équilibré et collabore à son processus d'intégration. Par contre, il y a des problèmes quand il s'agit d'un handicap sérieux et grave. Dans ce cas, il y a deux types de comportement : ils ont soit un comportement de négation, soit un comportement de délégitimation totale. (...). Nous nous sentons impuissants face au mystère de notre fils, nous ne savons pas ce qu'il peut faire et ce qu'il ne peut pas faire ; c'est donc l'école qui doit s'en occuper. C'est un comportement d'effacement, de dépression et d'incertitude. Je ne sais pas quoi faire, alors agissez à ma place !* ». Ce qui porte un coup à la collaboration. Toutefois, il faut admettre que les situations sont très variées. C'est pourquoi « *il faut bien relativiser. Il y a des cas où la famille fait une suivie régulière de la scolarité de leur fils. Ce qui fait que nous sommes en contact permanent avec la famille que nous mettons au courant du travail qui se fait à l'école et celle-ci nous fait aussi savoir ce qui se fait à la maison. Dans certains cas, il y a un lien très étroit entre la famille, le secteur sanitaire, le personnel de la réhabilitation et l'école. Dans d'autres cas, nous cherchons à avoir un contact permanent avec la famille pour faire savoir le travail qui est effectué à l'école de façon à ce que l'élève soit suivi de la même manière.(...).* De notre part, il y a toujours une demande d'implication de toutes les figures et de tous les instituts qui doivent aider ces enfants » (P. M).

VIII-4-2-2. La coopération entre enseignants et professionnels

L'inclusion scolaire se réalise également grâce à la participation de tous les professionnels impliqués dans le processus. Cela dit, il faut d'emblée préciser qu'il existe deux groupes de professionnels ou d' « opérateurs de services » pour reprendre une expression courante dans le langage des acteurs. Il y a d'une part les agents de l'ASL (le psychologue, le neuropsychiatre, le logopédiste, le médecin scolaire, etc.) que nous qualifions d' « intervenants extérieurs » et, d'autre part, ceux qui sont engagés par la commune ou la province suite à une demande de l'école ou des parents (assistant à la communication, assistant éducatif (AEC), assistant

social, etc.). Bien que les adaptations pédagogiques soient souvent du ressort de l'enseignant de soutien, la présence en classe d'un assistant à la communication facilite la tâche de l'enseignant quant à la compréhension du langage des élèves « aveugles et sourds-muets ». Pour ce qui est de l'AEC, il intervient dans la relation d'aide éducative. Conformément à la loi 104/92, l'AEC traite, sur la base des indications contenues dans le PEI, les aspects éducatifs et relationnels en rapport avec l'autonomie et l'identité de l'élève en situation de handicap et collabore avec les enseignants de la classe pour favoriser l'inclusion. En effet, la collaboration de ces différents professionnels au processus d'inclusion scolaire passe par un travail en équipe avec le corps enseignant. « *Le fait de travailler en équipe est positif pour l'enfant parce qu'il permet d'avoir plusieurs approches qui concourent au même objectif* » (D. T).

Tout bien considéré, le succès de l'inclusion dépend en grande partie de la coopération des professionnels de l'ASL, c'est-à-dire de l'unité multidisciplinaire du service sanitaire local au projet d'inclusion et à la mise en œuvre concrète de mesures inclusives. D'un point de vue législatif, le décret D.R.P 24/02/1994 du président de la république préconise une collaboration entre le système de santé et l'école car, les différentes interventions sur le terrain doivent être coordonnées pour produire l'effet escompté.

L'analyse des données issues de l'enquête de terrain révèle que la collaboration entre enseignants et professionnels de l'ASL se manifeste sous forme de réunions périodiques (GLH) au cours desquelles sont conviés tous les acteurs impliqués dans le travail d'inclusion de l'élève en question. Bien que cyclique (deux fois par an), la rencontre des enseignants avec les spécialistes n'opérant pas à l'intérieur de l'école participe peu ou prou au « décloisonnement des métiers » ou au rapprochement des professions. La confrontation de différents métiers rend l'échange possible. Toutefois, ces rencontres qui se veulent des instants d'échanges, de discussions et d'identification de certains aspects sur lesquels il serait bon de mettre l'accent pour améliorer la situation de l'élève prennent souvent la tournure de séances d'informations. « *Nous nous attendons durant la rencontre à une confrontation des conceptions et des approches afin que nous puissions tirer profit des autres et vice-versa. Mais, la rencontre est la plupart du temps une simple information* » (A. O). Et, au-delà de certains témoignages concordants, nous nous sommes aussi rendu compte de cet état de fait lors de notre participation à une réunion GLH tenue le 16-12-2010 au collège « Belli ». On

nous objectera sûrement que les observations et constatations faites sur la base de cette seule et unique expérience ne peuvent être érigées en règle générale. Ce qui est vrai et la prétention même ne nous habite point. Cependant, tout laisse à croire qu'il y a d'un côté ceux qui savent tout de l'enfant et, de l'autre, ceux qui ne savent pas et à qui on doit instruire. A ce titre, ces mots de S. S. sont assez illustratifs : *« je me suis trouvée (...) à un conseil de GLH où une personne externe, un psychiatre, m'a dit que vous ne pouvez pas faire ainsi, vous ne pouvez pas prétendre à ces choses avec cet enfant. Vous devez trouver une autre stratégie de travail. Et ceci provenant de la bouche d'une personne dépourvue de compétences pédagogiques mettait en crise les enseignants qui réagissaient parfois avec fermeté »*. La relation que les uns entretiennent avec les autres manque, à bien des égards, de symétrie, d'équilibre. Et à y regarder de très près, la différence des cultures professionnelles semble avoir des conséquences au niveau des représentations qui influencent les comportements et déterminent les rapports.

En effet, les résultats de l'enquête autorisent d'une certaine manière à dire que le travail des enseignants avec les professionnels se désagrège de plus en plus et leur collaboration se rapproche, si nous osons dire, d'une « coopération dos à dos ». A propos de l'état de la culture de la collaboration parmi ces deux sortes d'acteurs, D. T. se livre à nous en ces termes : *« quand j'ai commencé à travailler à l'école il y a de cela trente ans, il y avait l'équipe socio-médicale et psychopédagogique. Et quand nous devions insérer un enfant, nous discutons du projet de celui-ci avec le neuropsychiatre, le psychologue, l'enseignant accueillant, l'assistant social, etc. Il y avait un échange avec ces figures professionnelles selon le domaine de compétence de chacune d'entre elles. Aujourd'hui, il y a seuls l'enseignant de classe et l'enseignant de soutien qui cherchent pratiquement à voir ce qu'ils peuvent faire pour l'enfant. Il y a moins d'échange »*. La collaboration des professionnels de l'ASL est paralysée par le manque de ressources financières et humaines. En d'autres termes, les moyens mis à la disposition de l'ASL sont insuffisants au regard de la tâche qui lui est assignée. *« Les agents de l'ASL participent quand nous formulons la demande. Ils participent de moins en moins pour des raisons d'ordre économique. Il y a peu de rencontres pour discuter des différentes interventions sur le plan clinique et psychologique. Cependant, ils sont des figures précieuses qui devraient être plus présentes à l'école pour créer un réseau d'échange des informations. Ils sont nos points de référence quand nous devons affronter des situations plus d'ordre clinique que didactique »* (O. T). L'enseignante poursuit son

raisonnement en soulignant que la collaboration de l'ASL a commencé « à se dégrader ces deux dernières années du fait d'un effectif limité ayant du mal à répondre à tous les besoins du territoire ». « C'est pourquoi il y a un psychologue pour deux cent enfants » (D. T). « Les neuropsychiatres qui suivent nos élèves se lamentent très souvent du nombre élevé de cas qu'ils ont à suivre. Ce faisant, ils ne sont pas toujours présents lors des réunions GLH... » (M. M). A ces différents problèmes qui limitent la participation des professionnels de l'ASL au travail d'inclusion, viennent s'ajouter des difficultés d'ordre matériel. Si l'on en croit D. T., « il n'y a plus de postes pour faire les thérapies spécifiques comme la logopédie, la physiothérapie pour les enfants qui en ont besoin ».

Aujourd'hui, il est davantage question de rétablir les conditions du dialogue et de l'échange des savoirs et inciter les enseignants et les professionnels à une plus franche collaboration – sur le terrain, on les voit se côtoyer de temps en temps plus qu'ils ne coopèrent. Les relations sont ambiguës – . Pour Andrea Canevaro, l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap, c'est d'abord l'intégration des compétences des adultes. Par conséquent, l'inclusion des élèves en situation de handicap suppose l'instauration d'un partenariat interactif entre des professionnels issus de plusieurs secteurs (la santé, l'éducation, le social, etc.).

VIII-4-3. Conclusion partielle

Nous aimerions conclure par quelques réflexions sur la question fondamentale de la collaboration entre les différents acteurs engagés dans le processus de mise en œuvre concrète de l'inclusion scolaire.

Pour parvenir à une inclusion scolaire effective, une action collective concertée s'impose. Autrement dit, les actions entreprises ne doivent pas être dispersées et disséminées. Les acteurs qui agissent sur le terrain de l'inclusion doivent interagir, échanger et harmoniser leurs actions, car ils sont dans un système où tous les éléments sont en interdépendance et chacun doit accomplir correctement son travail sans entraver l'autre afin que se produise l'effet souhaité. C'est un peu à l'image de l'organisme biologique où chaque organe remplit une fonction précise pour préserver la vie. Par conséquent, dès que survient un trouble dans le

fonctionnement d'un organe, le système organique est perturbé, fragilisé, affaibli et la personne tombe malade. L'inclusion qui est aussi un système nous apparaît à travers l'image de l'organisme vivant où les différents organes sont interdépendants et concourent, chacune en ce qui le concerne et sans interférer dans le travail de l'autre, au bon fonctionnement de l'ensemble ; d'où l'impérieuse nécessité d'une franche collaboration entre les différents acteurs du système d'inclusion ou, comme nous avons envie de le désigner, de l'«*organisme inclusif*». La bonne santé de cet organisme se mesure à travers la participation/collaboration de tous et de chacun à sa bonne marche. Procédant encore par métaphore, nous avons pratiquement la même chose avec le mécanisme de fonctionnement du moteur de la voiture où chaque pièce joue un rôle pour que la dynamique soit enclenchée et que la voiture se déplace. Une seule pièce défectueuse peut entraîner la panne de la voiture. C'est donc tout un mécanisme à huiler et à mettre en marche. A la réflexion, ce qui est valable pour l'organisme vivant et pour la voiture, l'est aussi pour le système d'inclusion. L'analogie que nous venons de faire entre le système d'inclusion et les modèles organique et mécanique nous semble importante pour mettre en évidence l'intérêt de la collaboration de tous dans la réalisation d'une inclusion scolaire de qualité.

En effet, c'est dans la cohérence des actions entreprises et la synergie des forces disponibles que l'inclusion se construit et se consolide. Qui mieux est, la marche vers la réalisation d'un système d'inclusion solide requiert la contribution de tous et l'évitement de certaines contradictions dans les actions initiées. L'inclusion est une question de responsabilité collective et individuelle et chacun doit apporter sa pierre à l'édifice. La prise en compte des besoins de l'enfant ou de l'adolescent en situation de handicap en vue de son épanouissement est un travail qui sollicite tant l'apport des enseignants, des parents que des services sociaux et sanitaires. Partant, l'inclusion scolaire se veut le produit d'une interaction institutionnelle (école-famille-services). Les synergies sont indispensables à la construction d'une école et d'une société inclusives.

CHAPITRE IX. : L'INCLUSION ET SES PARADOXES : LE TEMPS DES INCERTITUDES

La situation actuelle de l'inclusion scolaire demeure traversée par quelques incohérences qui font naître bien des sentiments d'incertitudes face à l'avenir. Dans cet ordre d'idées, *La montée des incertitudes* (Castel, 2009) découle d'une politique et surtout d'une pratique inclusive aux visages multiples et parfois contradictoires. Nous proposons quelques éléments de réflexion issus de nos enquêtes pour comprendre comment et pourquoi on en est arrivé là.

IX-1. De l'indifférence significative à la pratique de la délégation

Les observations faites en classe et les témoignages apportés par certains enquêtés nous ont révélé que les enseignants de classe exercent souvent une sorte de « violence symbolique » sur l'enseignant de soutien et l'élève en situation de handicap du fait de l'adoption d'un comportement d'indifférence à leur égard. C'est ce que semble confirmer l'enseignante de soutien O. T. quand elle souligne sans ambiguïté ceci : *« il m'est arrivé à plusieurs reprises et même durant les conseils de classe de parler d'un élève et de voir un enseignant qui accorde peu d'importance au cas de l'élève en question et un autre qui dit : ça va, ne perdons pas de temps. Pensons aux autres »*. Le désintéressement affiché par certains enseignants de classe par rapport au travail d'inclusion de l'élève peut être interprété soit par leur incompetence à répondre aux besoins éducatifs spécifiques de ce dernier, soit par le fait qu'ils estiment - même s'ils ne le disent pas explicitement - que c'est l'enseignant de soutien qui doit s'occuper de l'élève (ce raisonnement est contraire à la philosophie de l'inclusion). Ces deux arguments expliquent généralement l'indifférence manifeste de quelques enseignants de classe à l'égard de l'élève en situation de handicap. En effet, nombre d'enseignants de soutien interviewés insistent sur la pratique des enseignants de classe consistant à les déléguer les

élèves en situation de handicap. Ces extraits d'entretiens nous édifient bien au sujet de la pratique de la délégation :

« La loi stipule que l'enseignant de classe et l'enseignant de soutien sont co-titulaires de la classe. Ce qui signifie que dès l'instant que je suis en classe avec l'enseignant de mathématiques, nous sommes tous deux des enseignants de même niveau et nous devons nous occuper et de la classe et de l'élève handicapé. C'est ce que dit la loi. Dans la réalité, cela ne se passe pas ainsi dans la majeure partie des cas. L'enseignant de classe tend à déléguer à l'enseignant de soutien tout le travail qui concerne l'élève handicapé. Cela survient parce que le rôle de l'enseignant de soutien est socialement et culturellement considéré comme secondaire par rapport au rôle principal qu'assume l'enseignant de classe(...). (...) Le rapport se définit en ces termes : moi enseignant de classe je m'occupe de la classe et toi enseignant de soutien, tu t'occupes de l'élève handicapé.

(...)

Ce n'est pas l'enseignant de soutien qui fait l'intégration parce que pour qu'il y ait intégration, on a besoin d'un travail qui requiert la collaboration entre enseignants de soutien et enseignants de classe. Cependant, le problème de l'élève handicapé est souvent délégué complètement à l'enseignant de soutien. Et cela ne fonctionne pas parce que le processus d'intégration passe surtout à travers l'enseignant de classe. L'intervention de l'enseignant de soutien doit être une intervention spécifique» (S. S).

« Travailler avec un élève handicapé n'est pas une chose aisée. Il y a malheureusement la pratique de la délégation. L'enseignant de soutien continue à être l'enseignant de l'élève handicapé. Il y a de la part des enseignants un comportement consistant à te confier l'élève. Il y a un peu du "penses à cet élève, du occupes toi de lui il est le tien".

(...)

Ce que je fais et je dois te dire la vérité, c'est de chercher à grand-peine un petit espace pour moi et pour l'élève qui, de toute façon, est mon élève parce que c'est comme ça. Sinon, il reste là [l'interviewée désigne du doigt la cour] » (O. T).

« Malheureusement, les enseignants de classe ont encore peur de l'élève handicapé. Dans certains cas, il y a effectivement une peur provenant du fait que les enseignants de classe ne savent pas comment intervenir auprès de l'élève handicapé. Ceci parce que les collègues délèguent le travail qui doit être fait avec l'élève à l'enseignant de soutien » (P. M).

Les enseignants de classe qui chargent l'enseignant de soutien d'accomplir envers l'élève en situation de handicap le travail d'inclusion évoquent d'ordinaire l'obligation de finir le programme dont il faut qu'ils s'acquittent et, partant, expriment leur impossibilité à consacrer assez de temps à l'élève en difficulté. « *Si l'enseignant est angoissé par son cours d'histoire qu'il doit finir, il n'a pas de temps à autre chose et tout le reste n'a pas de sens à son niveau et dérange en fin de compte. C'est un peu difficile* » (M. Z).

En tout état de cause, l'enseignant de soutien n'est pas l'enseignant de l'élève en situation de handicap. Et « *même la loi stipule que l'enseignant de soutien ne doit pas travailler avec l'enfant handicapé ; il doit coordonner le travail des enseignants de la classe tout en donnant des indications, des suggestions méthodologiques, etc. Voilà ce que dit la loi* » (S. S). A la lumière de cette affirmation et de ce qui précède, nous pouvons dire sans risque de nous tromper qu'il existe, sous bien des rapports, un écart considérable entre ce que dit la législation et ce qui se fait réellement sur le terrain de l'inclusion.

En somme, force est de rappeler que l'enseignant de soutien est un médiateur de l'inclusion. Il facilite la construction de l'inclusion en assurant la médiation entre les différents acteurs (élèves en situation de handicap, enseignants de classe, élèves ordinaires, familles et autres intervenants ou opérateurs de services). Cette médiation est fondamentale car l'inclusion est un processus qui se réalise grâce au concours de la communauté scolaire et extrascolaire. Selon Antonello Mura (2007), l'enseignant de soutien est une ressource professionnelle stratégique dans l'activation et l'appui au processus d'inclusion. En d'autres termes, il est un expert éducatif capable de mobiliser les ressources indispensables pour promouvoir le processus d'inclusion. Cela étant, le passage de la délégation à la collégialité, de l'intervention exclusive à la collaboration requiert une revalorisation de la fonction de soutien qui est mise à mal.

IX-2. Le soutien en perte de vitesse

Après avoir suivi la formation des enseignants de soutien – promotion 2009-2010 – à qui a été distribué un questionnaire portant sur leurs représentations du handicap et leurs motivations quant à l'exercice de la fonction de soutien, nous sommes arrivé à la constatation que la

profession de soutien n'est pas souvent exercée par amour et conviction mais comme un simple moyen d'accès à l'école pour y faire ultérieurement carrière comme enseignant ordinaire. La profession de soutien sert quelquefois de pis-aller ou de tremplin. Pour A. M. R., le soutien « *ne doit pas devenir source d'octroi de travail parce que c'est l'unique secteur par lequel on peut entrer facilement dans l'école. Très souvent, le soutien est un moyen pour entrer dans la classe. Les gens en font un pis-aller alors que le soutien est une chose sérieuse. Gérer une classe avec un enfant porteur de handicap est une chose sérieuse et lourde* ». Comme le soutien est par moment considéré comme un moyen et non comme une fin, quelques-uns des enseignants interrogés avouent avoir abandonné le poste de soutien au profit de celui d'enseignant de classe après un minimum de cinq années de service. Cette reconversion est également due à un manque de motivation des enseignants de soutien à faire carrière dans un domaine de moins en moins valorisé et considéré comme secondaire. D. T, enseignante de classe ayant d'abord servi dans le soutien, estime que « *s'il n'y a pas une valorisation de la profession, quelqu'un peut dire pourquoi je dois le faire. Par exemple, je peux venir à l'école et faire beaucoup moins de ce que je suis en mesure de faire car il n'y a pas de stimulants* ». En outre, il résulte de l'analyse d'un certain nombre d'entretiens que la présence de l'enseignant de soutien à l'école et dans la classe est parfois conçue, à tort ou à raison, comme ayant une valeur moindre par rapport à celle des autres enseignants. Eu égard à cela, l'interviewé M. Z. tente de remettre les choses au point en précisant que « *le soutien ne doit plus être vu comme un enseignement de série B comme c'est très souvent le cas* ».

Par ailleurs, le soutien est aussi menacé par le défaut d'investissement et le problème de la réduction du volume horaire des enseignants de soutien au moment même où ils se plaignaient de son insuffisance au regard du travail qu'ils doivent accomplir. Tout ceci a comme corollaire l'instauration d'une situation de précarité que fustigent les enseignants concernés. « *Nous enseignants de soutien, nous ne sommes pas toujours mis dans de bonnes conditions pour pouvoir travailler comme nous le voudrions. La précarité est la plaie du soutien.(...). Le soutien n'est pas assez bien valorisé. Chaque année, nous nous trouvons face une réduction des heures de travail.(...). Le processus d'intégration ne peut être amélioré qu'en investissant plus dans le soutien*» (M. M). Or, « *les lois actuelles portant sur l'école publique soustraient des ressources économiques, réduisent le temps de présence des enseignants de soutien à l'école, hypothèquent la formation, etc. L'argent soutiré à l'école rend les choses compliquées. Dans les objectifs de la politique actuelle, il n'y a pas un*

renforcement des ressources pour l'intégration » (L. M). « Nous n'avons pas les instruments (...) pour suivre l'enfant en difficulté comme cela se doit. Je pense que même si tu n'es pas italien tu sais que l'école italienne a subi des restrictions budgétaires incroyables avec comme conséquence la réduction du nombre des enseignants de soutien. Cela est grave à mon avis car ce sont les enfants les plus faibles qui devraient avoir plus de droits que les autres pour pouvoir faire un parcours dans la mesure de leurs possibilités qui en souffrent le plus. Si la situation économique ne change pas, les choses iront toujours de mal en pis » (E. T).

En plus de ces différents problèmes, on trouve sur le terrain des enseignants privés de spécialisation qui, suivant les circonstances, exercent la fonction de soutien. Ce témoignage est éloquent à ce titre : *« quelquefois, on m'appelait pour suppléer un enseignant de soutien et c'est une fonction que je n'ai jamais exercée. Je disais non car je ne me sentais pas préparée. On voit que la suppléance du soutien peut être donnée à toute sorte de personne même s'il n'a aucune formation dans le domaine du handicap et qu'il ignore comment réagira un enfant avec tel type de handicap une fois jeté au milieu de vingt-trois enfants » (S. P).* Considérant la réalité de son école, A. M. R. nous tient ce discours : *« beaucoup de nos enseignants spécialisés n'ont ni qualification, ni expérience. Ils n'ont pas non plus la compétence requise pour entrer en relation avec les autres.(...). Pour pouvoir assumer cette fonction, il faut avoir une excellente préparation, savoir communiquer et faire comprendre aux autres enseignants son rôle. Dans notre école, il y a beaucoup d'enseignants qui ne sont pas spécialisés ».* Cette réalité est surtout due au fait qu'*« au début, pour être enseignant de soutien, cela nécessitait uniquement une demande. C'est d'ailleurs pour cela qu'il était possible d'être enseignant de soutien sans avoir aucune préparation adéquate » (E. T).* Par conséquent, l'enseignement du soutien n'est pas tout à fait l'exclusivité des « spécialistes ». Dès lors, le soutien vacille entre le professionnalisme des uns et l'amateurisme des autres. Au demeurant, la réduction du volume horaire des enseignants de soutien obligerait les enseignants de classe sans formation spéciale à assumer plus de responsabilité dans le soutien. L'enseignant de soutien *« a aujourd'hui peu d'heures à sa disposition pour pouvoir travailler convenablement avec l'enfant. En fin de compte, c'est l'enseignant de classe qui doit faire l'essentiel du travail si l'enseignant de soutien ne vient pas toute la matinée en raison du fait qu'il dispose de peu d'heures et ne peut plus travailler en plein temps » (D. T).*

Fort de tout ce qui précède, il serait permis de dire que le soutien va *decrecendo* et, partant, c'est bien le processus d'inclusion scolaire qui est mis en péril.

IX-3. Le problème de la discontinuité éducative

La discontinuité didactique est un des problèmes sérieux que soulèvent d'aucuns enseignants dans le processus de construction de l'inclusion scolaire. Et, si l'on en croit plusieurs d'entre-deux, le changement récurrent du personnel de soutien qui opère auprès de l'élève ne favorise pas une continuité éducative. Ce fragment de discours fait bien la synthèse de la question :

« Mon expérience me fait comprendre combien la continuité didactique peut être importante pour ces élèves. Changer chaque année d'école et d'élèves crée une situation d'éternel recommencement dans l'établissement de bons rapports de travail. Le travail en équipe est indispensable pour soutenir effectivement l'élève. La précarité est une plaie. Elle t'oblige chaque année à tout recommencer, à repartir à zéro tant du point de vue du travail que des rapports. Cela cause aussi du tort aux élèves.

(...)

En ce qui concerne mon expérience, mes difficultés sont dues proprement au manque de continuité didactique. Sans la continuité, nous perdons les relations que nous construisons au cours de chaque année. Si chaque année on doit recommencer, repartir à zéro, cela pose un sérieux problème. Le manque de continuité didactique empêche la création de rapports solides et nous fait décourager car nos efforts ressemblent à des coups d'épée dans l'eau » (M. M).

En effet, la lecture de nombre d'entretiens montre que beaucoup d'enseignants de soutien interrogés se plaignent du manque de suivi du travail qu'ils avaient entrepris auprès des élèves en situation de handicap qu'ils ont eu à accompagner pendant un moment dans leur métier d'apprenant. Les « nouveaux enseignants » qui prennent la relève ne s'inscrivent pas toujours dans la continuité du travail amorcé par leurs prédécesseurs. Cette réalité se répercute parfois négativement sur l'élève qui peut se perdre dans les logiques souvent contradictoires des enseignants qui l'accompagnent dans son parcours scolaire.

IX-4. L'inclusion scolaire entre le « dedans » et le « dehors »

Selon quelques-uns de nos enquêtés, l'inclusion n'est pas synonyme d'« *inclusionisme* » pour ne pas dire « *inclusisme* ». On entend ici par « *inclusionisme* » l'idée selon laquelle toutes les interventions de soutien pédagogique et didactique doivent se faire uniquement dans la classe et jamais en dehors de celle-ci. Ainsi, dans l'optique de l'éducation, l'« *inclusionisme* » serait la volonté d'imposer une vision unique dans la façon de faire inclusion. C'est comme qui dirait le fondamentalisme en matière d'inclusion scolaire. Le risque d'une perspective d'inclusion fondamentaliste est de donner une définition de l'inclusion qui nie ou nierait une quelconque valeur inclusive aux expériences développées en dehors de la classe. En réalité, l'inclusion peut bien se présenter sous plusieurs formes et on ne peut pas prétendre rencontrer une seule réalité sans contrastes ni contradictions compte tenu de la diversité des points de vue. Et si l'inclusion scolaire se définissait au plurielle ?

Les avis de nos enquêtés se contrastent quant au fait que l'inclusion doit se faire seulement au sein de la classe. En effet, l'analyse des entretiens met en évidence deux façons de penser la pratique de l'inclusion scolaire : d'une part, il y a ceux qui estiment que l'inclusion se fait seulement au sein de la salle de classe et, d'autre part, ceux qui jugent que l'inclusion n'exclut pas le fait de faire sortir de temps en temps l'élève de la classe pour mener des exercices visant en retour à favoriser son éducation avec les pairs. Le travail qui se fait à l'extérieur de la classe s'applique particulièrement aux élèves en situation de handicap grave qui éprouvent quelquefois le besoin de « *passer un temps hors de la classe* » (S. P). Et considérant le sort de ces élèves, A. C. estime que : « *d'un point de vue scolaire, il est difficile de penser à un parcours fait avec les autres. Parfois, on réussit à faire un bel insertion. Il faut aussi être sincère. Il ne faut pas dire qu'il se fait toujours de l'intégration.(...). Par moment, le handicap est tel qu'il ne peut pas être géré avec efficacité à l'intérieur de la classe* ». Selon O. T., quand on s'obstine, quoique nécessaire, à ne pas faire sortir de la classe les élèves en situation de handicap, c'est probablement parce « *qu'on ressent parfois trop la peur de créer un ghetto et, par conséquent, on pense que les enfants avec handicap ne doivent pas être seuls au laboratoire. Par contre, cela peut parfois être fonctionnel. Il est vrai que le principe d'intégration consiste à mettre ensemble plusieurs sujets. Cependant, il est quelquefois*

stratégique de mettre ensemble tous les enfants qui ont le soutien comme nous l'avions expérimenté avec les activités de musicothérapie ».

Examinant minutieusement l'utilité du travail accompli en dehors de la classe tant pour les élèves en situation de handicap grave que pour ceux qui ont un handicap léger, A. O. s'exprime ainsi :

«Je dirais que c'est un peu banal de généraliser qu'en dehors de la classe, ce n'est pas de l'intégration. Je répète qu'il y a l'usage des laboratoires qui facilite l'intégration en ce sens qu'il permet à l'élève handicapé de faire certaines expériences physiques, motrices, de perception comme le cas de l'élève aveugle que nous avons vu, etc. qui ont des répercussions positives quand il rentre en classe. L'acquisition par l'enfant de quelques fondamentaux favorise ses rapports avec les autres.

Par ailleurs, il m'est aussi arrivé de travailler avec des élèves légèrement handicapés et le travail portait sur quelques aspects de la didactique plutôt que sur d'autres. Les enfants légèrement handicapés qui suivaient le programme de la classe avaient des difficultés spécifiques au niveau de la logique mathématique. Dans ce cas précis, c'était dans leur intérêt de sortir de la classe pour une durée d'environ une heure afin de travailler spécifiquement sur certaines unités didactiques étant donné qu'ils ne parvenaient pas à suivre correctement à l'intérieur de la classe.

Voilà deux cas opposés : l'un grave et l'autre léger. Un minimum de travail en dehors de la classe peut être utile à leur intégration. Au moment où l'enfant rentre dans la classe, il a tiré profit du temps de travail en dehors de la classe de manière à... (...). A mon avis, l'important est que cela soit un espace de temps réduit pour que l'enfant ne perd pas le sens d'appartenance à la classe et à l'enseignant de classe que je trouve fondamental ».

Les enseignants de soutien qui effectuent souvent un travail en dehors de la classe en s'isolant dans la salle de soutien avec l'élève en situation de handicap – ce dernier est parfois accompagné d'un petit groupe d'élèves qui sont plus ou moins dans une situation analogue - trouvent bénéfique cette pratique à partir du moment où les activités qu'ils font avec l'élève vont vers la facilitation du travail inclusif en classe. Néanmoins, partager le même espace que les autres élèves n'est pas du tout la même chose qu'être retiré du groupe pour réaliser des activités d'une quelconque nature. Et, quelles que soient les *nobles intentions* déclarées, faire sortir l'élève de la classe peut lui causer des « blessures » en ce sens que cela peut compromettre la cohésion avec le groupe et fragiliser les liens. D'autre part, en sortant de la salle de classe pour se mettre quelque part, on suspend la relation de l'élève en situation de handicap avec l'espace dans lequel ses pairs font leurs échanges de savoirs, d'expériences et

d'apprentissages. En fin de compte, le travail réalisé en dehors de la classe soulève l'idée d'une « double exclusion » à l'intérieur de l'école : celle de l'élève et celle de l'enseignant de soutien. C'est sans doute pour cela qu'aux yeux de certains rien ne peut justifier cette pratique quelles que soient les raisons invoquées. Le caractère injustifiable de cette façon de faire est bien exprimée par D. T. à la fin des propos qui suivent :

« Dans la majeure partie des cas, on cherche à ne pas faire sortir de la classe les enfants et adolescents avec handicap. On cherche à organiser le travail à tel enseigne que l'enseignant de soutien puisse travailler avec l'enfant dans la classe. Quand c'est possible, on constitue aussi de petits groupes de travail.(...).

Dans certaines écoles, les enfants avec handicap travaillent par moment en dehors de la classe. Dès fois aussi, cela se fait ici, c'est-à-dire exclure du groupe les enfants avec handicap. Malheureusement, certains enseignants (...) optent le plus souvent pour des raccourcis qui consistent à faire sortir les enfants avec handicap.(...)

Les enseignants qui choisissent de faire sortir l'élève avec handicap de la classe sont certainement dépourvus de professionnalisme. Ils ignorent la finalité de leur travail.(...). Si tu dois intégrer, il y a aucun motif qui puisse justifier le fait que tu portes l'enfant hors de la classe. Ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire. Ils n'ont pas les compétences requises ».

IX-5. La formation en question

La question de la formation revient sans cesse dans les discours en raison certainement de la place centrale qu'elle occupe dans le processus de construction de l'inclusion scolaire. La formation contribue à la construction du soutien quotidien apporté à l'élève. Et, pour bien favoriser l'évolution des enfants et adolescents en situation de handicap sur le plan cognitif et relationnel, l'école a besoin d'un véritable projet de formation de ses acteurs. La formation agit sur les représentations sociales de chacun face au handicap et permet de porter un regard nouveau sur les situations de handicap. Il s'agit d'un « certain regard » posé sur les élèves en situation de handicap et qui met en valeur leurs potentialités. Par ailleurs, la formation participe au développement et à la diffusion d'une culture de l'inclusion scolaire.

Toutefois, le constat général qui se dégage de la lecture des entretiens est que les enseignants « ordinaires » n'ont pas été formés dans le champ du handicap pour être à même de le prendre en compte de façon efficace dans l'exercice quotidien de leur métier. Pour l'enseignante de classe A. C : *« les compétences pour affronter les élèves en difficulté devraient être autres que celles dont nous disposons »*. Ce faisant, la formation des enseignants de classe se fait généralement sur le tas, c'est-à-dire au gré des situations rencontrées. S. S. ne dit pas le contraire lorsqu'elle précise qu' *« une bonne partie de la formation des enseignants provient de l'expérience. Quand se développe une expérience didactique positive, c'est comme s'il s'agissait d'un cours de formation de cinq ans. De ce fait, les enseignants apprennent à travers l'expérience »*. *« Je suis convaincue qu'il y a besoin de préparation professionnelle. Tout ne peut pas se baser sur l'expérience qui est la partie conclusive. Advient d'abord la préparation et chacun doit ensuite gérer ce qu'il a appris sur la base de l'expérience »* (D. F). Eu égard à l'importance de la formation, beaucoup d'enseignants de soutien interviewés soulignent la nécessité d'introduire un module de formation sur le handicap dans la formation des enseignants de classe qui doivent eux aussi devenir des « professionnels » à part entière de la relation d'aide. De l'avis de l'enseignante de soutien P. M : *« il faudrait une meilleure préparation des enseignants de classe en ce qui concerne la connaissance du handicap. Un programme de formation et de mise à jour continue des savoirs et provenant du ministère est nécessaire surtout pour les enseignants de classe. Un tel programme de formation doit être même obligatoire pour les enseignants de classe. Nous sommes encore un peu distants de cela »*. Une autre enseignante de soutien, O. T., abonde dans le même sens quand elle souligne que : *« tous les enseignants sans exception aucune ont besoin, au cours de leur formation, d'une bonne préparation sur le thème du handicap et de sa prise en compte dans l'enseignement. C'est sûrement un autre pas à franchir »*.

Au dire de de Anna (2008 : 112), *« la formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue, est l'objet de discussions. En formation initiale, le débat porte sur la nécessité de fournir à tous les enseignants, qu'ils exercent à l'école maternelle, élémentaire ou dans le secondaire, un module de formation transversale, pédagogique, didactique, anthropologique, sociologique et psychologique »*. Cependant, elle souligne la difficulté d'adapter les contenus de la formation de façon à permettre l'appréhension des situations de handicap. Quoiqu'il en soit, toute formation initiale et/ou continue entreprise doit non seulement s'inscrire dans la pluridisciplinarité mais aussi comporter des éléments relatifs aux enjeux de collaboration. La formation à la collaboration reste encore un grand chantier de travail.

En définitive, si tous les enseignants ne sont pas formés, l'inclusion devient difficile, voire impossible à réaliser. « *Si on ne réussit pas à faire une formation sérieuse des enseignants de l'école publique qui est le lieu où grandissent la plupart des citoyens, l'inclusion sera toujours une chose difficile et même impossible à concrétiser* » (D. T). S. P. va encore plus loin dans l'analyse en rappelant que : « *Si nous ne sommes pas soutenus par des activités de formation et par un personnel expert, l'intégration consisterait à jeter ces enfants dans les classes et les faire apercevoir davantage leur différence par rapport aux autres enfants non handicapés* » (S. P). Le travail d'inclusion ne peut reposer sur la bonne volonté d'enseignants abandonnés à eux-mêmes pour relever le défi de la différenciation pédagogique et éducative. Le manque de formation des enseignants peut entraver le projet d'inclusion d'un enfant. Autrement dit, il augmente les risques d'échec du projet. L'inclusion n'est pas qu'une affaire de grand-cœur. Pour la construire, il faut aussi des savoirs avérés et des connaissances construites. Le savoir et le savoir-faire de tous et non seulement de quelques-uns se trouvent au cœur de la dynamique d'inclusion scolaire.

IX-6. Quand l'inclusion scolaire s'apparente à une fin en soi

L'inclusion scolaire doit conduire les élèves en situation de handicap à s'affilier au « monde commun », à la communauté. Celle-ci est l'environnement de l'école et doit être son prolongement. « *L'intégration ne peut pas être un fait qui concerne cette école ou cette classe. Elle ne peut pas être un problème exclusif de l'école. Dehors, il doit y avoir des lieux de continuité du travail d'intégration qui se fait à l'école* » (D. T). L'école inclusive est une école incluse dans la communauté à laquelle elle appartient et avec laquelle elle se doit d'interagir pour la création d'opportunités et d'expériences significatives pour chacun. L'école peut engendrer de nouvelles dynamiques sociales en coopérant activement avec le milieu extrascolaire et notamment avec le monde du travail car, le travail est encore considéré comme un puissant facteur d'intégration. Une société inclusive est aussi une société qui insère ses membres, sans discrimination aucune, dans son système de production.

Toutefois, la réalisation d'initiatives de transition école-travail fait encore défaut pour que l'inclusion scolaire serve de tremplin à l'inclusion professionnelle et sociale. La résolution du problème de transition école-travail permettrait de favoriser l'inclusion sociale des élèves en situation de handicap et d'éviter que l'inclusion scolaire s'apparente à une fin en soi et non comme un moyen pour parvenir au but ultime qui se trouve être celui de l'inclusion des personnes en situation de handicap au sein de la société. Concernant le passage du monde scolaire au monde professionnel et social, l'enseignante A. O. estime que :

« Ce qui est plus difficile, c'est la réalisation, l'exécution d'un parcours qui soit orienté vers une vraie insertion dans la société. Pour moi, nous sommes encore défailant de ce point de vue. (...), Le passage de l'école au monde du travail devrait être un peu... Pour moi, il existe un gap qui pourrait être comblé avec une préparation spécifique qui va au-delà de la didactique.(...). Au moment où ils sortent de l'école et doivent s'insérer dans le monde du travail, ils font face au moment le plus difficile surtout dans un contexte où il est déjà compliqué de trouver un travail pour les dits normaux. Alors imaginons le cas des adolescents qui ont des difficultés. Il existe des associations qui s'occupent de la situation de ces derniers, mais elles ne sont pas en grand nombre et devraient mieux coordonner avec les entreprises et les communes pour trouver des emplois.(...). Le monde du travail doit te permettre de vivre. Il fournit aussi une situation professionnelle qui fait de la personne un individu avec une identité et qui dispose des ressources pour préserver l'estime de soi, le sens de soi que le parcours scolaire a cherché à construire. Et c'est seulement à travers une activité professionnelle qu'on réussit à le maintenir.

(...)

Si la finalité de l'intégration scolaire est l'intégration sociale, le talon d'Achille du processus est bien ce passage ».

L'inclusion s'apparente à une fin en soi dès l'instant que les élèves en situation de handicap n'ont aucune possibilité de participation à la vie sociale après la période de leur scolarité. *« Des situations d'intégration, il en existe pas en dehors de l'école » (M. Z). D'après A. C : « le monde du handicap est un monde qui doit être affronté dans tous ses aspects et non pas seulement à l'école mais aussi dans la société. (...). Je vois que quand termine la vie scolaire, la vie sociale est encore une marginalisation, une situation de séparation totale avec le reste du monde. (...), c'est à l'école qu'on acquiert une sécurité majeure ».*

En somme, rappelons qu'on ne doit pas inclure pour le simple plaisir d'inclure. L'inclusion scolaire n'est pas une fin en soi, mais un vecteur d'inclusion sociale des enfants et adolescents en situation de handicap.

IX-7. L'inclusion en perspectives

Dans cette dernière partie, nous cherchons à exposer, sans les commenter, quelques-unes des considérations des enseignants pour une inclusion scolaire de qualité. En s'abstenant de faire des réflexions sur ces propos tenus par nos enquêtés, nous donnons ainsi à notre lecteur la possibilité d'en tirer ses propres conclusions. Nous restituons de façon un peu mêlée les avis des enseignants au sujet des perspectives pour une meilleure inclusion scolaire.

« Pour susciter une conscience sociale sur cet argument, on doit travailler sur les structures de base que sont l'école, la santé, etc. et aider les familles qui ont un enfant handicapé car celles-ci sont souvent abandonnées à elles-mêmes(...). Ce qui est utile en ce moment, c'est de faire de l'intégration une préoccupation politique majeure. La politique doit accorder plus d'intérêt à l'intégration et reprendre les investissements nécessaires. Ce n'est pas vrai que l'argent suffit pour résoudre les problèmes. Le débat sur l'intégration doit être centré d'un point de vue idéologique et philosophique. C'est une nécessité absolue car les enfants d'aujourd'hui sont tous confus, y compris ceux dits normaux » (D. T).

« Pour améliorer la situation, il est indispensable de créer un réseau de personnes plus spécialisées. Dès l'instant que le handicap de l'enfant est décelé, il doit se créer autour de lui et de sa famille un réseau d'interventions très spécifiques. Il est nécessaire d'activer un réseau pour aider la famille à connaître le handicap de leur fils et à être en mesure d'intervenir auprès de lui. La famille a besoin d'éducateurs spécialisés qui l'enseignent les choses à faire avec l'enfant. Très souvent, ces familles ne sont pas aidées de façon convenable. Il est indispensable de la part des services sociaux, de l'ASL, de la commune, de la province, etc. de créer un réseau compétent pour chaque cas de handicap. Voilà mon idée » (P. M).

« Pour favoriser l'intégration d'une personne diversement habile, il faut lui accorder le maximum possible d'interventions de qualité bien sûr. Ces interventions facilitent le processus d'amélioration de la personne et de l'enseignement. Nous devons être clairs de ce point de vue. Les enseignants sont

les premiers à avoir l'obligation morale d'utiliser au mieux leurs compétences. L'enseignant doit toujours faire preuve de professionnalisme. Mais, il doit être mis dans les conditions de pouvoir bien réaliser son travail.

Je pense que la chose la plus importante est d'intégrer le parcours scolaire au parcours de vie. Une coordination entre les interventions de l'école et celles des services peut favoriser une personne diversement habile à créer les capacités et possibilités de s'intégrer dans la vie commune » (M. F).

« Un potentiel humain bien préparé doit être mis à disposition. Nous devons être convaincus que l'enseignant doit être bien préparé, bien formé. Ces trente dernières années, j'ai noté quelques manquements à ce niveau. La formation ne doit pas passer seulement à travers un cours. (...). A mon avis, il faut une formation complète des enseignants et un système de contrôle de leur travail. Qui contrôle l'enseignant ? Qui est en mesure de le contrôler ? Une fois, j'ai vu un film sur le système scolaire français et je me suis rendue compte que des contrôles se font. Il y a des inspecteurs qui effectuent des contrôles en classe. Ce qui est important. Beaucoup d'enseignants doivent être contrôlés. Nous avons un statut de travailleur qui ne consent pas l'instauration d'enregistreur ou de vidéo camera en classe comme moyen de contrôle » (D. F).

« Pour une intégration meilleure, il faudrait plus de personnes qui réfléchissent sur les problèmes des enfants en difficulté et plus d'experts qui nous orientent quant à la voie à suivre pour apporter des changements à nos stratégies. On a aussi besoin de plus de solidarité qui découlerait de l'idée selon laquelle les problèmes des uns sont également les problèmes de tous. Nous ne pensons qu'à nous-mêmes » (E. T).

« Les structures scolaires sont un peu antiques, un peu obsolètes, un peu vieilles et un peu dépassées. Si l'école était fournie d'importants instruments qui encouragent la participation, le travail de groupe des élèves, etc., d'autres formes d'interactions pourraient émerger. Si l'élève qui ne sait pas lire disposait d'un ordinateur portable dans la classe, cela pourrait augmenter d'une certaine façon les possibilités d'intégration. C'est un peu le discours que nous faisons des barrières architectoniques. Si tu me donnes les instruments pour surmonter la barrière, nous faisons tous un petit pas vers le but visé » (O. T).

Les structures mises en place doivent être conçues à telle enseigne qu'elles prennent en considération la spécificité de chacun. Ce sont les acteurs qui justifient l'existence des structures.

« L'enfant porteur de handicap doit trouver un environnement taillé à sa juste mesure. Il ne doit pas avoir des difficultés pour aller aux toilettes. Il ne doit pas se sentir humilié ou qu'on est en train de lui

faire des faveurs pour une chose quelconque. Il doit aussi avoir le soutien de l'ASL; on doit travailler en équipe. Chacun ne doit pas travailler de façon isolée dans son secteur. L'enfant doit être suivi par tous, c'est-à-dire par tous ceux qui sont impliqués dans le projet d'intégration. Il faut surtout beaucoup d'argent.

(...)

Il faut de la formation. Les enseignants non spécialisés doivent être spécialisés. Si les enseignants de classe étaient spécialisés, on aurait deux enseignants dans une classe au lieu d'un seul pour l'élève handicapé. Par conséquent, il n'y aurait plus l'enseignant de soutien et l'enseignant de classe mais des enseignants qui ont la même préparation » (A. M. R).

« Les écoles devraient un peu se spécialiser dans l'accueil de certaines typologies de handicap. Il ne s'agit pas de l'école spéciale mais de l'école spécialisée.(...). Par exemple, si l'école inclut un aveugle, celui-ci a besoin d'une série d'instruments. Les aveugles lisent le braille et les signes en relief.(...). Et quand on inscrit un élève avec le même type de problème, il trouve déjà en place une équipe d'enseignants bien préparée pour affronter le problème.(...). Pour parvenir à cela, nous devons penser à une intégration plus orientée, plus ajustée ; ce qui veut dire que les écoles doivent en quelque sorte se spécialiser par rapport à certaines typologies de handicap.(...). Ce qui éviterait aux enseignants de se trouver continuellement dans le besoin de se former » (S. S).

CONCLUSION

Pour conclure, nous avons tenté de faire le bilan de la recherche, préciser sa « soi-disant » contribution et faire ressortir quelques-unes de ses limites tout en dégagant des perspectives.

Si l'éducation inclusive est analysable au niveau des politiques scolaires générales, au niveau des écoles comme organisations concrètes et au niveau des pratiques pédagogiques, c'est bien à ce dernier niveau que nous nous sommes placé avec comme point de départ les représentations des enseignants sur le handicap et l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap. L'enquête de terrain a cherché essentiellement à répondre à l'interrogation : quelles représentations, quelles pratiques chez les enseignants ? Rappelons ici notre question de départ, fil conducteur de la recherche, dans l'exactitude de sa formulation : **En quoi les représentations sociales identifiables dans les discours des acteurs enseignants influencent-elles les pratiques dans le sens de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap ?** C'est de cette interrogation qu'est née la thèse que nous défendons dans ce travail. A cette question structurante de départ, nous avons apporté une réponse provisoire que nous nous sommes attelé à vérifier tout au long de cette entreprise de recherche. En guise de rappel, cette réponse qui tient lieu d'hypothèse de travail s'établit de la façon suivante : **Les représentations sociales, en agissant sur les pratiques éducatives et les comportements individuels et collectifs, contribuent à la détermination des formes et des contenus de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap.**

Partant de cette hypothèse, nous avons choisi une approche socio-anthropologique axée sur une investigation documentaire et une enquête de terrain. Les données quantitatives et qualitatives obtenues (triangulation des méthodes) ont permis de mettre en relief les effets des représentations sur les pratiques et les comportements individuels et collectifs des enseignants.

En fait, par cette thèse qui porte sur les représentations sociales du handicap et de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap, nous avons cherché à comprendre la nature de la relation existante entre l'univers de la pensée et l'univers de l'action. Par conséquent, nous avons tenté d'appréhender la signification des valeurs, normes et représentations qui régissent le quotidien des enseignants. Les observations de « situations

scolaires concrètes » et les témoignages de nos enquêtés nous ont permis d'analyser les pratiques et les attitudes.

En effet, nous avons cherché à expliquer l'inclusion scolaire, dans ses formes et contenus, à partir des représentations des enseignants étant entendu que nous estimons qu'il existe une incidence des représentations sur les pratiques. Les représentations qui se rattachent aux enseignants portent sur le handicap, l'élève en situation de handicap et l'inclusion scolaire. Les dires ou prises de position, les comportements et les pratiques analysés dans la partie empirique de ce travail permettent, d'une certaine façon, de se rendre compte de l'évolution des « éléments périphériques » du système représentationnel. Considérant les résultats de l'enquête, un certain dynamisme se note dans les représentations des enseignants en ce sens que beaucoup d'entre-eux conçoivent l'inclusion scolaire aussi bien en termes de non séparation, de non exclusion qu'en termes de respect des différences et des droits des élèves en situation de handicap, de participation sociale, etc. Les enseignants de notre échantillon, imprégnés de la réalité de l'inclusion en raison surtout de leur expérience en matière d'accueil ou de soutien aux élèves en situation de handicap, soulignent la nécessité d'aménager des parcours individualisés et des accompagnements singuliers. Cette nécessité va apparemment de concert avec leurs représentations de l'élève en situation de handicap qui se résument en termes de « difficulté », « de manque », « de limitation », « d'impossibilité ou d'incapacité à... ». Ces représentations ont déterminé les modalités mises en œuvre pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap. Selon la grande majorité des enseignants, les pratiques éducatives reposent, pour ainsi dire, sur une « différenciation » de l'enseignement qui met en place une organisation du travail propice à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Les méthodes ou stratégies d'enseignement auxquelles ils font souvent recours pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap sont : l'enseignement coopératif ou le travail en petits groupes, l'apprentissage avec les pairs, le soutien individuel à l'élève, le soutien en petit groupe et l'enseignement simplifié. Cette hétérogénéité des approches – disent les enseignants – permet de faire face à la diversité des besoins du public apprenant.

Toutefois, force est de constater que les représentations que les enseignants ont de l'inclusion et des élèves en situation de handicap sont assez contradictoires : valorisation de l'inclusion d'un côté (respect des différences et des droits, participation, etc.) et dévalorisation des élèves de l'autre (difficultés, manques, incapacités, etc.).

En tout état de cause, les représentations se présentent comme l'esprit de la société qui déteint sur l'imaginaire individuel. A la lumière des significations conférées surtout au handicap (valeur, expression de la diversité, etc.) et à l'inclusion scolaire, nous apprécions mieux combien nos modes de penser relèvent d'un imaginaire culturel et social modelé par le contexte historique. Les définitions des enseignants ne sont que des définitions socialement constituées. Autrement dit, ce qu'ils nous disent du handicap et de l'inclusion scolaire provient d'un entendement, d'un jugement, d'une conception sociale plus ou moins partagée.

Le présent travail nous a permis de démontrer que ce sont les représentations qui sous-tendent les pratiques et les comportements des enseignants. Ainsi, nous considérons que notre hypothèse de recherche a résisté à l'épreuve des faits. En d'autres termes, ce sont les représentations sociales que les enseignants ont du handicap et de l'inclusion scolaire qui déterminent leurs pratiques et comportements. Conséquemment, nous avons atteint nos objectifs qui consistaient essentiellement à examiner les perceptions enseignantes du handicap et de l'inclusion scolaire d'une part et à analyser les effets de celles-ci sur leurs attitudes et méthodes éducatives d'autre part.

Cette thèse a permis donc d'accéder au système de représentations des enseignants dont l'analyse a joué un rôle important dans le décryptage des modalités de l'inclusion. Comme on peut le percevoir, elle contribue modestement à l'amélioration des connaissances dans le domaine des représentations enseignantes sur le handicap et l'inclusion scolaire qui structurent les pratiques pédagogiques. Sous un autre aspect, cette recherche participe à l'effort de production de connaissances éloignées de tout discours officiel, médiatique ou à visée propagandiste sur l'inclusion scolaire en ce sens qu'elle relate les points de vue des acteurs qui la pratiquent dans le quotidien de leur activité professionnelle.

Cependant, les points de vue exprimés par les enseignants vont-ils engendrer de nouvelles représentations de la fonction d'enseignant légitimant des attitudes et des comportements? Dans un contexte scolaire marqué par les fragilités contemporaines, le métier d'enseignant devient un « métier à risque ». L'éducation inclusive est prise de risques et défi. Elle ne va pas de soi. De ce fait, il faut redéfinir le concept d' « élève », déconstruire les évidences et les certitudes en matière d'éducation et passer d'une « pédagogie statique » à une « pédagogie dynamique et évolutive », une « pédagogie des situations quotidiennes » ou « pédagogie du monde scolaire contemporain ». En effet, beaucoup d'enseignants enquêtés soulignent le besoin de connaître les élèves dans leur hétérogénéité en vue d'innover dans la pratique pour

répondre à la spécificité de tous et de chacun. D'un autre point de vue, les résultats de notre investigation nous ont appris que les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants ne sont pas si déterminants par rapports aux contenus de leurs représentations et à leur tendance à changer ou à adapter leurs pratiques pédagogiques. Tout semble davantage dépendre de la sensibilité et de l'humanité de chacun.

Le souci d'étudier les déterminants des comportements nous a aussi conduit à réfléchir spécifiquement sur les fondements des relations entre élèves dans la mesure où l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap joue également une fonction de recherche de liens sociaux. Quel statut des élèves en situation de handicap au milieu de leurs pairs ? Quels liens amicaux ? L'analyse des résultats de l'enquête de terrain a permis de mettre en lumière les types de liens existants entre les élèves « ordinaires » et les élèves en situation de handicap et les logiques qui les régissent. Les liens sont déterminés par deux logiques : une « logique handicap » d'une part et une « logique enseignante » d'autre part. Les relations entre élèves « ordinaires » et élève(s) en situation de handicap sont difficiles à caractériser car tout repose sur la gravité ou non du handicap (logique handicap). Les enseignants sont presque unanimes à reconnaître que les relations entre les élèves dépendent du type de handicap. Autrement dit, les situations sont diverses en fonction du handicap/de la difficulté. Il se constate aussi que les relations varient selon qu'on est à l'école primaire, au collège ou au lycée. Concernant les élèves en situation de handicap léger, les affinités se créent plus facilement. Cependant, la phase de l'adolescence est très compliquée pour les élèves en situation de handicap compte tenu de l'effritement progressif des liens amicaux dû à une série de facteurs repérables dans le fragment de discours ci-dessous. Au niveau notamment de l'enseignement du second degré, les adolescents en situation de handicap vivent, comme qui dirait, une situation de « sécheresse relationnelle ». Ces propos de A. C. corroborent nos observations :

«Une autre conséquence du handicap est le fait que, une fois les enfants sortis des salles de classe d'une école secondaire du premier degré qui les accueille et où on travaille sur l'intégration, le monde extérieur, l'école secondaire du deuxième degré et la société en général accentuent davantage leur diversité. Dans l'école élémentaire et dans le premier cycle de l'enseignement moyen, les camarades accueillent, acceptent, intègrent et partagent les mêmes problématiques. Mais, quand les autres grandissent et ont un autre type de problématique que l'enfant avec handicap ne peut pas partager, leurs chemins se séparent. Je pense par exemple aux problèmes de type sentimental et relationnel. A

un certain niveau, les enfants commencent leurs premiers amours ; ce qui est déjà un élément de séparation entre l'enfant dit normal et l'enfant avec handicap. Pire encore quand l'enfant avec handicap tombe amoureux et est rejeté.

(...)

...Il devient difficile que les autres puissent partager ses angoisses, ses préoccupations. J'imagine la marche d'un enfant handicapé au sein d'une classe comme un chemin droit qui, à un certain moment, se divise en deux : une partie va à droite et l'autre partie va à gauche. Les enfants normaux entre guillemets vont à droite et les enfants handicapés vont à gauche. Mais cela dépend beaucoup du type de handicap.

(...)

Jusqu'à l'école secondaire du premier degré, il y a de l'intégration. Dans le second cycle de l'enseignement moyen.... Les camarades n'ont pas le temps de prendre soin de l'enfant handicapé car ils ont un emploi du temps très chargé ».

Cette réalité, constatée et exprimée par beaucoup d'enseignants, pose en quelque sorte l'hypothèse de la situation « liminale » de ces élèves (Schneider, 2007). Du reste, comme les liens ne s'établissent pas de façon systématique, la médiation de l'enseignant est fondamentale pour encourager les relations surtout quand il s'agit d'un élève en situation de handicap lourd (logique enseignante).

Les interactions entre les « acteurs adultes » de l'inclusion (enseignants, parents et professionnels) ont également fait l'objet d'une analyse approfondie basée sur ce que les enseignants nous ont dit.

En effet, comme nous l'avons examiné au chapitre consacré aux enjeux de l'inclusion, la mise en œuvre effective de l'inclusion renferme des bénéfices pour tous : élèves en situation de handicap, élèves « ordinaires », enseignants, parents, etc. Chacun en ce qui le concerne et à des niveaux différents.

Notre effort de compréhension et d'explication de la réalité a rencontré des difficultés qui fondent ses faiblesses et insuffisances. Comme toute œuvre humaine, celle-ci n'est évidemment pas parfaite et comporte bien des limites. La complexité et le caractère abstrait des représentations, l'aspect difficile de l'objectivation du subjectif et la relativité du regard sociologique invitent à plus de mesure dans l'analyse des faits observés. De plus, les subtilités de la langue italienne et la profondeur du lexique de nos interviewés – les entretiens étaient réalisés en Italien avant d'être traduits en Français – ont été une limite sérieuse dans la

restitution des discours des enseignants dans leur rectitude. Au moment de conclure cette recherche doctorale, beaucoup de questions se bousculent encore dans notre tête et nous sommes obligé de nous arrêter.

En réalité, la réflexion ne saurait se terminer et une thèse n'est jamais achevée. C'est du moins le sentiment que nous laisse ce travail. En nous relisant et en considérant les remarques d'amis, nous nous disons qu'on aurait dû l'allonger (chaque chapitre de cette thèse peut être approfondi et enrichi) ou s'y prendre autrement. A y regarder de près, on aurait pu s'attendre à une présentation inversée : d'abord l'enquête de terrain et ensuite les réflexions théoriques et historiques qu'elle rejoint ou minimise. Par ailleurs, même si nous montrons à la fin de ce travail les problèmes, les ambivalences et les risques de dérives, les enseignants de notre échantillon semblent déjà conquis à l'inclusion. N'y a-t-il que ceux-là en Italie ? Cette question mériterait une réponse, car la présente étude ne prétend pas épuiser le sujet.

En définitive, seul un important changement de représentations – il ne suffit pas d'inclure les élèves en situation de handicap en ayant d'eux des images de manques, de difficultés, d'incapacités, etc. – et d'attitudes de la part des enseignants est susceptible de transformer en profondeur les pratiques éducatives et les relations pédagogiques. Pour l'établissement d'une bonne relation pédagogique, il est nécessaire de passer d'une relation de sujet à objet à « *une relation de sujet à sujet où les ressemblances et les différences, les capacités et les incapacités, les rendements et les difficultés, les projets et les craintes, les freins et les motivations sont acceptés* » (Mercier et Bazier, 2001 : 530). Une telle perspective nous semble essentielle du point de vue surtout éducatif lorsque l'on aborde la problématique de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap.

BIBLIOGRAPHIE

Nous tenons à préciser que les références bibliographiques suivantes ne constituent pas une bibliographie complète. Seuls les ouvrages cités en cours de rédaction sont mentionnés. Nous savons qu'il y a beaucoup d'auteurs qui ont écrit des livres très intéressants et qui ne figurent pas sur cette liste.

Ouvrages

Abric J-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.

Abric J-C. (1994), « Méthodologie de recueil des représentations sociales », in J-C. Abric, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 59-82.

ABRIC Jean-Claude, 2003, « L'étude expérimentale des représentations sociales » in Denise JODELET (sous la dir.), *Les Représentations sociales*, Paris, PUF, 447p.

Armstrong F. (1998), « Curricula, Management and Special and Inclusive Education », in P. Clough (dir.), *Managing Inclusive Education : from Policy to Experience*, London, Paul Chapman, pp. 48-63.

Armstrong F. et Barton L. (2003), « Besoins éducatifs particuliers et inclusive éducation », in B. Belmont et A. Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?*, Paris, CTNERHI-INRP, pp. 85-99.

Assogba Y. (1999), *La sociologie de Raymond Boudon. Essai de synthèse et applications de l'individualisme méthodologique*, Paris, L'Harmattan.

Bachelard G. (1971), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.

Bardin L. (2009), *L'analyse de contenu*, Paris, Quadrige/PUF.

Basaglia F. (sous la dir.), 1970, *L'institution en négation*, Paris, Le Seuil.

Beaud S. et Weber F. (2003), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.

Becker H. (1985), *Outsiders, études de sociologie de la déviance*, Paris, Editions Métailié.

- Berger P. et Luckmann T. (1966), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin.
- Berthelot J-M. (1990), *L'intelligence du social. Le pluralisme explicatif en sociologie*, Paris, PUF.
- Blanchet A. et Gotman A. (2001), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan.
- Cambi F., (1995), *La ricerca storico-educativa in Italia 1945-1990*, Milano, Mursia.
- Canevaro A. (1996), *Quel bambino là...*, La Nuova Italia, Firenze.
- Canevaro A. et Chierregatti A.(2006), *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. et Goussot A.(a cura di), 2005, *La difficile storia degli Handicappati*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. (2005), «Handicap, le storie e la storia», in A. Canevaro et A. Goussot (a cura di) *La difficile storia degli Handicappati*, Roma, Carocci, pp.11-25.
- Castel R. (2009), *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Seuil, coll. « La couleur des idées ».
- Chauvière M. (2003), « Handicap et discriminations : genèse et ambiguïtés d'une inflexion de l'action publique », In D. Borillo (Ed.), *Lutter contre les discriminations*, Paris, La Découverte, pp.100-122.
- Corradini L., Fornasa W. Et , Poli S. (a cura) (2003), *Educazione alla convivenza civile*, Roma, Armando.
- de Anna L. (1983), *Aspetti normativi dell'inserimento sociale degli handicappati in Italia e all'estero*, Roma, tempinovi.
- de Anna L. (2002), *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*, Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA.
- de Anna L. (2006), « Handicap ed identità – percezione di sé, consapevolezza dei propri limiti e delle proprie possibilità », in *Tutti uguali, tutti diversi*, Roma, Agesci, pp. 53-60.

De Martino E. (1961), *La terra del rimorso. Contributo a una storia religiosa del Sud*, Milano, Il Saggiatore.

De Martino E. (2002), *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Turin, Einaudi.

Durant J. P et Weil R. (1997), *Sociologie contemporaine*, Paris, Vigeo.

Durkheim E. (2005), *Education et sociologie* ((1^{re} édition 1922), Paris, Quadrige/PUF.

Ewald F. (1986), *L'Etat providence*, Paris, Grasset.

Ferréol G. (1995), *Exercices d'analyse sociologique*, Paris, Armand Colin.

Fichte J. B (1984), *Fondement du droit naturel*, trad. Alain Renaut, Paris, PUF.

Foreman P. (2001), *Integration and inclusion in action*, Victoria : Nelson.

Foucault M., (1966), *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard.

Foucault M. (1972), *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard.

Foucault M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

Fougeyrollas P. (2001), « Le processus de production du handicap : l'expérience québécoise » in R. de Riedmatten (Ed.), *Une nouvelle approche de la différence : comment repenser le « handicap »* Genève : Médecine et Hygiène, pp.101-122.

Fougeyrollas P. (2007), « Susciter le changement » in C. Gardou et D. Poizat (sous la dir), *Désinsulariser le handicap, quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?* Ramonville Saint-Agne, Érès, pp. 199- 203.

Freud S. (1985), *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Editions folio essais.

Fuchs E. (1995), *Comment faire pour bien faire ? : introduction à l'éthique*, Genève, Labor et Fides.

Gardou C. (dir.) (2003), *Connaître le handicap, reconnaître la personne* (1^{re} édition 1999), Ramonville Saint-Agne, Érès.

Gardou C. (2004), «Susciter une révolution culturelle pour ouvrir l'école aux enfants et aux adolescents en situation de handicap », in D. Poizat, *Education et handicap. D'une pensée territoire à une pensée monde*, Toulouse, Érès, pp. 175-194.

- Gardou C. et Poizat D. (2007), *Désinsulariser le handicap: quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?*, Ramonville Saint-Agne, Editions Erès.
- Gardou C., (2007), « Cheminer vers l'universel », in C. Gardou et D. Poizat (sous la dir), *Désinsulariser le handicap, quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?* Ramonville Saint-Agne, Erès, pp. 315- 324.
- Gardou C. (2009), *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action* (1^{re} édition 2005), Toulouse, Érès.
- Gardou C. (2010), «Le handicap dans le grand livre des cultures» in C. Gardou et des chercheurs des 5 continents, *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*, Toulouse, érès, pp. 9-24.
- Gardou C. (2010), « Face au dédale des significations conférées au handicap », in C. Gardou et des chercheurs des 5 continents, *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*, Toulouse, érès, pp. 405-412.
- Goffman E. (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Goode D. (2003), *Le monde sans les mots. Comment l'identité sociale des enfants sourds-muets et aveugles est-elle construite ?* (1^{re} édition 1994 sous le titre original A World Without Words), Ramonville Saint-Agne, érès.
- Goussot A. et Canevaro A. (2010), « En Italie, la culture de la désinstitutionalisation » in C. Gardou et des chercheurs des 5 continents, *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*, Toulouse, érès, pp. 285-299.
- Hollenwenger Haskell J. (2001), « Sur le chemin d'un langage commun : la révision de la CIDIH en Suisse et au niveau international », In R. de Riedmatten (sous la dir), *Une nouvelle approche de la différence. Comment repenser le « handicap » ?*, Cahiers médico-sociaux, Genève : Médecine et Hygiène, pp.71-83.
- Jacquard A. (2002), *De l'angoisse à l'espoir. Leçons d'écologie humaine*, Paris, Calmann-Lévy.
- Javeau C. (1990), *Leçons de sociologie*, Paris, Meridiens-Klincksieck.

- Jodelet D. (1984), « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », in S. Moscovici (sous la dir.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, pp 357- 378.
- Jodelet D (sous la dir.), 1997 (1989), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Kristeva J. (2003), *Lettre au président de la République sur les citoyens en situation de handicap, à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne sont*, Paris, Fayard.
- Kant E. (1981), *Traité de pédagogie*, traduction de J. Barni, Paris, Hachette.
- Lassarre D. (1995), *Psychologie sociale et économie*, Paris, Armand Colin.
- Maragliano R. et Vertecchi B. (1992), *La programmazione didattica*, Roma, Editori Riuniti.
- Mead G.H. (1963), *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.
- Meijer J.M. (dir.) (1998), *Intégration en Europe : dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques*, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mercier M. et Bazier G. (2001), « Les représentations sociales du handicap et de la mise au travail des personnes handicapées » in J. A. Rondal et A. Comblain (sous la dir.), *Manuel de psychologie des handicaps, sémiologie et principes de remédiation*, Mardaga, pp. 511-532.
- Montuschi F. (2002), *L'aiuto fra solidarietà e inganni*, Assisi, Cittadella.
- Moscovici S. (1976), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- Moscovici S. (sous la dir.), (1984), *Psychologie sociale*, Paris, PUF.
- Mura A. (2007), «Tra passato e presente : l'identità professionale dell'insegnante specializzato», in A. Leone e G. Moretti (a cura di), *Formazione continua e Ricerca nell'Università. Progettazione e valutazione di un Corso di specializzazione per insegnanti*, Cagliari, CUEC, pp. 71-98.
- Murphy R. (1990), *Vivre à corps perdu*, Terre humaine, Plon.
- Neri S. (1999), *L'integrazione delle persone in situazione di handicap nella scuola di tutti*, Roma, IRSEF (Istituto di Ricerca Studi Educazione e Formazione).

Nuss M. (2001), « Un autre regard », in R. de Riedmatten (sous la dir), *Une nouvelle approche de la différence. Comment repenser le « handicap » ?*, Cahiers médico-sociaux, 4^{ème} trimestre, Genève : Médecine et Hygiène, pp. 213-226.

O.M.S. (2001), *Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé*, Genève.

Perrenoud P. (2008), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF.

Plaisance E. (2009), *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, Paris, les Éditions Autrement.

Quivy R. et Campenhoudt L. V. (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

Ravaud J. F. (2001), « Vers un modèle social du handicap : l'influence des organisations internationales et des mouvements de personnes handicapées », In R. de Riedmatten (Ed.), *Une nouvelle approche de la différence : comment repenser le « handicap »*, Genève : Médecine et Hygiène, pp.55-68.

Reboul O. (2010), *La philosophie de l'éducation* (1^{re} édition : 1989), Paris, PUF.

Rocher G.(1968), *Le changement social*, Editions HMH, Ltée.

Rondal J. A. et Comblain A. (sous la dir). (2001), *Manuel de psychologie des handicaps, sémiologie et principes de remédiation*, Mardaga.

Roussiau N. et Bonardi C. (2001), *Les représentations sociales. Etat des lieux et perspectives*, Hayen, éditions Mardaga, coll. « Psychologie et Sciences Humaines ».

Sanchez J. et Bourderon P. (1994) , « Modèles culturels dans le champs du handicap ou de la maladie et positions identitaires des sujets », in *Insertion sociale des personnes handicapées : méthodologies d'évaluation*, Paris : INSERM.

Sanches Da Fonseca I. (2007), *A la recherche des indicateurs d'éducation inclusive. Ce que disent de leurs pratiques les enseignants de soutien au Portugal*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2.

Seca J-M. (2005), *Les représentations sociales*, Paris, Armand Colin.

Stiker H-J. (2005), *Corps infirmes et sociétés, essais d'anthropologie historique*, Paris, Dunod.

- Stiker H-J. (2009), *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*, Presses universitaires de Grenoble.
- Swain G., (1985), *Dialogue avec l'insensé*, Paris, Gallimard.
- U.N.E.S.C.O. (1994), *Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour répondre aux Besoins éducatifs spéciaux*, Paris, U.N.E.S.C.O.
- Van Gennep A. (1981), *Les rites de passage*, Paris, Picard.
- Vernant J-P. (2004), *La traversée des frontières*, Paris, Seuil.
- Villanella G. (2003), « Méthodologie d'un projet éducatif personnalisé » in B. Belmont et A. Vérillon, *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) et CTNERHI, pp. 60-81.
- Vygotsky L. S. (1986), *Thought an language*, Cambridge, MA:M.I. T. Press.
- Wolfensberger W. (1972), *The principle of normalization in human services*, Toronto, National Institute on Mental Retardation (N.I.M.R).
- Zaffran J. (2007), *Quelle école pour les élèves handicaps?* Paris, Editions La Découverte.
- Zaffran J. (2007), *L'intégration scolaire des handicapés*, Paris, L'Harmattan.

Revues

- Armstrong F. (2001), Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas, *Revue française de pédagogie*, n°134, pp. 87-96.
- Belmont B., Plaisance E., Vérillon A. et Schneider C. (2007), « Intégration ou inclusion? Eléments pour contribuer au débat » , *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°37, pp. 159-164.
- Benoit H. (2008), « De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants » in *Reliance : revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, n°27, Faire culture commune, Toulouse, Editions érès, pp. 99-104.

Benoit H. et Plaisance E. (2009), « Présentation », in *L'éducation inclusive en France et dans le monde*, hors série n°5 de La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, pp. 3-8.

Bolduc G. et Van Neste M. (2002), « La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques », *Vie pédagogique*, n°123, Education, Loisir et Sport, Québec.

Bordeau M. (2008), « Plaidoyer pour la formation des AVS. Une expérience de professionnalisation des AVS en Languedoc-Roussillon » in *Reliance : revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, n°27, Editions érès, pp. 95 - 98.

Boucher N. (2003), « Handicap, recherche et changement social. L'émergence du paradigme émancipatoire dans l'étude de l'exclusion sociale des personnes handicapées », in *Lien social et Politiques*, n°50, pp. 147-164.

Chauvière M. et Plaisance E. (2008), « Les conditions d'une culture partagée », in *Reliance : revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, n°27, Faire culture commune, Toulouse, Editions érès, pp. 31-44.

de Anna L. (2008), « Les processus d'intégration scolaire en Italie et la formation des enseignants » in *Reliance : revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, n°27, Editions érès, pp. 111-120.

de Anna L. (2009), « Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés », *Recherche et Formation*, n° 61, pp 55-70.

Durkheim E. (1967), « Représentations individuelles et représentations collectives » in *Revue de métaphysique et de morale*, tome IV, mai 1898, Edition de sociologie et de philosophie, Paris, PUF, pp. 1-48.

Ebersold S. (2009), « Autour du mot inclusion », *Recherche et Formation*, n°61, pp. 71-83.

Fougeyrollas P. (1978), Normalité et corps différents : regard sur l'intégration sociale des personnes handicapées physiques, *Anthropologie et sociétés*, vol. n°2, pp. 51-71.

- Gardou C. (1998), « L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes », in *Revue Européenne du Handicap Mental*, n° 17, pp. 3-9.
- Gossot B. (2005), « La France vers un système inclusive », *Reliance*, n°16, pp. 31-33.
- Hegarty S. (1993), « Reviewing the literature on integration », *European journal of special needs education*, 8, pp. 194-200.
- Lapeyre M. (2004), « L'exclusion scolaire », in *CREAI. Processus d'exclusion*, numéro spécial, pp 49-54.
- Moro M. R. (2008), « Refuser cette peur de l'autre qui infiltre les cours d'école comme elle habite le champ social », in *Reliance : revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, n°27, Faire culture commune, Toulouse, Editions érès, pp. 18-22.
- Plaisance E. (1999), « L'éducation spéciale...ou comment les mots font les choses », *Education*, 17, pp. 49-61.
- Plaisance E., (2009), « Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation », *Recherche et Formation*, n° 61, pp11-40.
- Ravaud J.-F. (1999), « Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet », *Handicap, revue de sciences humaines et sociales*, n°81, pp. 64-75.
- Rioux M.-H. (1997), «Disability : the place of judgment in a world of fact», in *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(2), pp. 102-111.
- Rufo M. (2008), « « Pacser » le secteur médico-social et l'Éducation nationale » in *Reliance : revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, n°27, Editions érès, pp. 23-28.
- Schneider C. (2007), « Etre intégré, être en marge, être reconnu ? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire », *Education et sociétés*, n°2 (20), pp. 149-166.
- Soder M. (1981), «Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído», *Correio da Unesco*, n°8, pp. 20-23.

Vergès P. (2001), « L'analyse des représentations sociales par questionnaire » in *Revue française de sociologie*, vol 42, n°3, pp. 537-561.

Sites Web

de Anna L., 1996, school integration of handicapped children in Italy in *The European Electronic Journal on Inclusive Education in Europe*.

<http://www3.uva.es/inclusion/texts/deanna01.htm>

Gaudreau J., 2002, Histoire des débuts de la pédagogie spéciale. Du savoir-faire au savoir

http://www.adaptationscolaire.org/themes/adapsco/documents/hist_ped.pdf

Goussot A., 2009, La démarche anthropologique d'Ernesto De Martino - entre historicisme et phénoménologie

<http://geza.roheim.pagesperso-orange.fr/html/goussot.htm>

Goussot A., 2010, L'intégration sociale et scolaire du sujet handicapé en Italie. Le modèle de la formation en situation dans la région Emilie-Romagne. Etude de cas

<http://www.inrp.fr/vst/LettresVST/pdf/52-mars-2010-integrale.pdf>

Itard J.M.G., Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron (1801 et 1806)

http://classiques.uqac.ca/classiques/itard_jean/victor_de_l_Aveyron/itard_victor_aveyron.pdf

Musset M. et Thibert R., 2010, « Ecole et handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap », *Dossier d'actualité de la veille scientifique et technologique*, n° 52.

http://www.inrp.fr/Acces/Innova/Savoirs_nouveaux/Etudes_de_cas/Egalite_chances/Italie_1_13_page_totale.htm

ANNEXES

Annexe 1- Questionnaire

Gentile Professore/Professoressa,

Chiedo la sua collaborazione nel compilare il questionario che fa parte di un'indagine sulle rappresentazioni sociali dell'inclusione. Si rende noto che i dati rilevati con il presente questionario verranno utilizzati solo ed esclusivamente ai fini della ricerca condotta dal dottorando Cheikh Tidiane TINE ai sensi dell'Articolo 13 D. Lgs. 196/2003.

I - IDENTIFICAZIONE SOCIOLOGICA

101 - Et  :

102 - Sesso : maschio femmina

103 - Materia di insegnamento :

104 -   Specializzato per il sostegno? Si No

105 - Anni di insegnamento :di cui come:

 a) insegnante curricolare.....b) insegnante di sostegno.....

106 - Insegna attualmente sul posto di sostegno? Si No

107- Ha un figlio o un vicino con disabilit ? Si No

108 - Nell'attuale anno scolastico, ha nella/e sua/i classe/i alunno/i con disabilit ? Si No

II - RAPPRESENTAZIONE DELLA DISABILIT 

201- Secondo Lei, che cos'  la
disabilit ?.....

202- Come definirebbe un/a alunno/a con
disabilit ?.....

203- Secondo Lei, che cosa produce/crea la
disabilit ?.....

Positiva In alcuni casi positiva In alcuni casi negativa Negativa

Perché? Può motivare la sua risposta?.....

310 - Secondo Lei, cosa si può fare per migliorare il processo di inclusione?.....

IV - PRATICHE EDUCATIVE

401- Quali sono le risorse pedagogiche e didattiche che lei utilizza per l'inclusione?.....

402 - Quale tipo di strategia di lavoro lei svolge per l'alunno/a con disabilità?

(indicare la strategia di lavoro che svolge mettendo 4 (sempre); 3 (quasi sempre); 2 (poche volte); 1 (mai), in conformità al suo caso)

Lavoro individuale

Lavoro integrato alle attività di classe

Lavoro in piccolo gruppo

Lavoro insieme alla classe

403- Dov'è si svolge questo lavoro?

(indicare il luogo dove si svolge il lavoro mettendo 4(sempre); 3(quasi sempre); 2(poche volte); 1(mai), in conformità al suo caso)

Nell'aula

In uno spazio all'interno della classe

Nel banco dell'alunno/a

Fuori della classe

404- Quale tipo di lavoro lei svolge con il resto del team docente (di sostegno e/o curricolare) della classe per favorire l'inclusione?

(indicare il tipo di lavoro che svolge con l'insegnante di sostegno o curricolare mettendo 4(sempre); 3(quasi sempre); 2 (poche volte); 1(mai), in conformità al suo caso).

Lavoro di programmazione

Lavoro di riflessione/valutazione

Lavoro per l'orientamento delle attività dell'alunno/a con disabilità

Altro (da specificare).....

Annexe 2- Guide d'entretien

Tema 1 : Rappresentazione della disabilità

- Percezione della disabilità
- Le cause della disabilità
- Le incidenze della disabilità sulla persona
- Definizione dell'alunno/a con disabilità

Tema 2 : Rappresentazione dell'inclusione scolastica

- Punto di vista sulla presenza dell'alunno/a con disabilità alla scuola
- Il significato dell'inclusione e suoi indicatori
- Il perché dell'integrazione
- Il ruolo dell'integrazione nella ricomposizione dei legami sociali intorno all'alunno/a con disabilità

Tema 3 : Rapporti e sguardo dell'insegnante sul suo ambiente

- Relazione dell'insegnante con l'alunno/a con disabilità
- Sguardo sulle interazioni tra alunno/a con disabilità e compagni di classe

- Rapporto tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno
- Rappresentazione della mission della scuola

Tema 4 : Costruzione dell'inclusione scolastica

- Costruzione dell'inclusione nella classe : metodi e strategie
- Rappresentazione della funzione d'insegnante, del ruolo dei genitori e delle altre figure professionali nel processo di inclusione
- Il posto dell'inclusione nella politica educativa italiana
- L'inclusione scolastica : problemi e prospettive

Annexe 3- Entretiens traduits

Nous indiquons que les entretiens qui suivent – loin d'être l'intégralité des entrevues réalisées – sont uniquement ceux que nous avons eu avec les enseignants cités dans la partie pratique de la thèse.

Entretien avec l'enseignante de classe M. F.

- **Comment percevez-vous le handicap ?**

Depuis des années, cette école technique accueille des élèves avec handicap ou diversement habiles. Les définitions ont été nombreuses. J'ai des proches qui sont diversement habiles et c'est pourquoi j'ai toujours cherché le meilleur moyen pour obtenir de bons résultats avec ces élèves. Nous cherchons d'abord au niveau de l'école si les capacités de l'élève peuvent lui permettre d'avoir un diplôme ordinaire ou s'il est nécessaire pour lui de suivre un parcours individualisé. Dans les deux cas, le travail de l'enseignant de classe et celui de l'enseignant de soutien seront ajustés en fonction des spécificités de l'élève. ce que nous cherchons à observer généralement quand cet élève entre en classe, au-delà des résultats et de la réalisation des objectifs scolaires pour les différentes matières, ce sont les progrès qu'il a accompli dans le champ de la socialisation, de l'acquisition de l'autonomie, de la sérénité, etc. Dans cette école, les progrès que font les adolescents avec handicap sont considérables.

La première chose que j'observe chez l'adolescent avec handicap est ses capacités et jusqu'où il peut arriver, c'est-à-dire les objectifs qu'on doit se fixer. Les chemins à emprunter pour atteindre les objectifs fixés sont toujours multiples. Il y a de cela 20 ans que j'ai dans mes classes des élèves avec handicap et je ne me suis jamais trouvée face à la même situation. Chaque cas est totalement différent de l'autre. Par conséquent, les moyens que j'ai utilisés pour obtenir des résultats ont été toujours différents. Je me rappelle d'une élève très studieuse qui avait le syndrome de Down et avec qui j'ai découvert qu'avec la répétition réussissait à apprendre des mots et expressions. Il est évident qu'on ne peut pas atteindre le niveau du reste de la classe mais, elle faisait quelque chose et arrivait tout de même à atteindre les objectifs minimums ou à ce qu'on s'était fixé au départ.

Que dois-je vous dire de plus ? Seulement une œillade sur comment le reste de la classe traite l'élève avec handicap. Vous avez observé une classe particulièrement positive et ouverte au discours d'acceptation de la diversité. Les élèves de cette classe renoncent la plupart du temps à leur récréation pour s'occuper de leur camarade qui est en fauteuil roulant. C'est un esprit de sacrifice et de disponibilité qui est à saluer. Mais, cela ne se passe pas toujours de la sorte. Une fois, j'étais suppléante dans une classe où j'ai vu que les autres élèves se jouaient de leur camarade handicapé. Il était ridiculisé. J'ai saisi l'occasion et j'ai fait un beau discours à toute la classe allant dans le sens du respect d'autrui dans toute sa différence. J'ai saisi ensuite tous les enseignants de cette classe et je leur ai fait part de ce qui s'est produit. Les élèves normaux doivent aussi être guidés parce qu'ils empruntent parfois le mauvais chemin.

- **Comment définiriez-vous un élève en situation de handicap ?**

La première chose qui me vient à l'esprit ce sont les difficultés. Je pense aux difficultés que cet adolescent aura à affronter tout au long de sa vie. Parlant avec les parents de ces élèves, j'ai découvert toute la richesse qu'ils constituent. Je ne pense pas que leur existence se résume aux problèmes qu'ils posent à leur famille au premier chef. Parfois, avoir un enfant avec des difficultés, qu'on l'appelle handicapé ou non, on ne sait même plus comme le définir, peut être une richesse, une valeur. Par conséquent, comment le définirais-je ? C'est un enfant différent des autres. Mais je voudrais savoir qui égal aux autres car, ici nous sommes tous différents. Chacun est différent de l'autre. La norme se distingue parce qu'il ne marche pas, se distingue parce qu'il s'enferme sur soi-même, se distingue parce qu'il provient d'une malformation des chromosomes ou parce qu'il a un niveau de compréhension qui n'arrive pas à... C'est tellement difficile à définir. C'est pourquoi quand tu m'a dit élève handicapé j'ai

pensé d'abord aux difficultés et ensuite... Quand je parlais avec la mère de Ricardo qui est un élève avec handicap et qu'elle m'a dit qu'avoir cet enfant à la maison est notre chance, notre richesse, lui qui a toujours le sourire aux lèvres me fait oublier mes soucis, moi en tant que mère de trois enfants normaux j'ai très souvent eu le sentiment contraire et je voudrais vraiment savoir qui est le handicapé et qui est le normal et l'effet que ça fait d'avoir un handicapé à la maison ou à l'école. Quand les adolescents handicapés sont en classe et sont ceux qui t'écoutent le plus, ceux qui, quand tu leur donnes une chose ils le prennent avec un contentement, une satisfaction sont peut-être ceux qui te donnent plus de joie et plus de richesse.

- **Qu'est-ce qui justifie l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap ?**

Dans les faits, si dans une classe j'ai 20 à 25 élèves et que je dois suivre le programme, faire les évaluations écrites et orales, etc. je sens toujours que je néglige l'élève avec handicap. Il aurait besoin d'une plus grande attention. Dès fois, les autres élèves me disent que l'élève avec handicap apprécie beaucoup le temps que vous lui consacriez et ils ont raison. Mais tu te sens toujours défaillant. En dépit de nos défauts et de nos manques, il est important que l'élève avec handicap soit avec les normaux. Avant tout, c'est important pour la socialisation. Apprendre à entrer en relation avec les normaux est fondamental pour leur vie future car ils sortiront de l'école. Ils acquièrent durant leur présence à l'école des capacités d'indépendance spectaculaires même s'ils n'atteignent pas les objectifs ordinaires, c'est-à-dire même s'ils ne prennent pas un diplôme ordinaire. A cet effet, tous ceux qui sont ici et pas seulement les enseignants contribuent au travail : les assistants, les vigiles, les nettoyeurs, les *barmen*, etc. Si vous allez discuter avec Stefano qui est le *barman*, vous vous rendrez compte de combien il aide ces élèves du point de vue de l'autonomie. Il fait un travail énorme. Tous les gens qui sont ici interagissent avec les handicapés et les aident dans leur développement personnel. Donc vous comprenez par là que ce n'est pas seulement les enseignants et les camarades de classe qui aident l'élève avec handicap. C'est un travail qui requiert la participation de tous et chacun apporte sa contribution en fonction de la place qu'il occupe. Même dès fois le directeur de l'école s'entretient avec ces enfants pour voir comment on peut mieux les aider. C'est surtout les gens qui n'ont rien à voir avec la pratique didactique qui font beaucoup de chose pour cette catégorie d'élèves. Les contacts avec ces personnes constituent une bonne chose. Il y a après la vie en dehors de l'école et qui hante le sommeil des parents. Ces derniers

sont habités par le souci de ce deviendra leur fils après sa scolarité mais aussi après leur existence. Voilà la plus grande peur des parents d'enfants handicapés.

- **Peut-on dire que l'intégration profite à tous ?**

Voilà ce que je voulais dire dans un premier temps. Le bénéfice que nous tirons d'eux est gigantesque. Les élèves avec handicap se servent de tout le monde pour acquérir des capacités d'autonomie plus grandes. Pour s'intégrer, ils s'appuient sur tout le monde. Et nous recevons tous beaucoup d'eux également. Nous qui avons affaire à des personnes entre guillemets « normales », nous nous rendons compte, face au handicap de l'autre, que nous exagérons les problèmes auxquels nous nous confrontons. Ce sont sûrement de petits problèmes comparés à ceux dont sont confrontées les personnes avec handicap dans leur quotidienneté. Nous recevons beaucoup d'eux du point de vue de l'attitude positive et de la sérénité qui les caractérisent le plus souvent.

- **Comment interagissez-vous avec l'élève en situation de handicap ?**

Parfois, je suis très dure avec ceux qui se moquent de l'élève handicapé. Je ne peux pas supporter certaines moqueries et injustices des autres élèves à l'endroit de l'élève handicapé. Les élèves ont besoin d'être contrôlés et guidés dans leurs actes et paroles à l'égard de celui qui est différent d'eux.

Quand c'est possible, on cherche à faire travailler l'élève avec handicap avec un autre élève. j'utilise peu les travaux de groupe dans certaines classes car les élèves sont peu disciplinés et trop agités. Ce qui rend compliqué le travail en petits groupes. Souvent, on fait travailler deux élèves ensemble et surtout quand l'enseignant de soutien n'y est pas. Dès fois, il y a des élèves qui refusent de travailler avec l'élève handicapé car ils ne se sentent pas capable de le faire. Ils ont beaucoup de temps pour vaincre la peur qu'ils éprouvent vis-à-vis de l'élève handicapé. Ils ne savent pas entrer en relation avec autrui. Quand je vois quelqu'un prendre l'initiative de travailler avec Marco, ça me fait beaucoup de plaisir. C'est en ce moment que se manifeste leur capacité de guider l'autre en travaillant ensemble. C'est la meilleure chose qui puisse se faire. Quelque soit le but poursuivi, c'est-à-dire si l'élève doit avoir un diplôme normal ou doit atteindre des objectifs différents précisés dans le PEI, cette stratégie est toujours mise en œuvre. Je cherche toujours à faire travailler la classe avec l'élève handicapé.

- **Vous avez plus ou moins répondu à la question que j'allais même vous poser et qui est celle relative aux méthodes et stratégies dont vous faites recours pour favoriser l'intégration de l'élève en situation de handicap dans la classe !**

C'est vrai que j'en ai parlé au début. Pour ce qui de l'apprentissage de l'élève handicapé, les stratégies sont très variées. Il faut user de beaucoup de fantaisie, d'imagination. Tu vois que cet élève s'intéresse particulièrement au dessin, alors mets l'accent sur les images ; un autre aime la musique, utilises alors les sons. Tu dois comprendre cela et lui donner ce qui l'intéresse. Quand tu mets au centre de l'enseignement ce qui l'intéresse, il apprend comme tous les autres. Si tu es ennuyant, personne ne te suit. En fin de compte, ça s'apparente à un jeu.

- **Que doit-on faire de plus pour améliorer le système d'intégration?**

D'un point de vue structurel, je ne suis pas en mesure de te donner la réponse car je ne suis pas si experte. Mais, il y a des problèmes pratiques comme la façon dont les espaces sont aménagés. Nous essayons de mettre en valeur les moyens dont nous avons à disposition en impliquant au maximum les autres élèves dans le travail d'inclusion. Il m'arrive, les premiers jours de la reprise des cours après les vacances d'été, de profiter de l'absence de l'élève handicapé pour faire passer un certain type de message aux autres élèves dans le but de faciliter son inclusion. Parfois, la présence de l'élève avec handicap nous empêche de tenir certains propos de peur de ne pas le mettre mal à l'aise. Ainsi, je profite de son absence pour sensibiliser les autres. Quelquefois quand les élèves me demandent ce qu'ils doivent faire pour leur camarade handicapé, je leur répond que vous ne devez rien faire d'autre que ce que vous faites avec les autres camarades. Manifestez-le l'entière disponibilité que vous avez envers tous les autres.

Un travail doit aussi être fait sur les enseignants. Ceux-ci ne manifestent pas tous la même disponibilité à l'égard de l'élève handicapé. Il y a ceux qui sont plus flexibles et ceux qui sont plus rigides. Certains font un excellent travail. Je ne sais pas si vous avez discuter avec la professeure Spaccia qui est un miracle vivant car elle réussit à obtenir des résultats grandioses. C'est elle qui obtient les meilleurs résultats parce qu'elle cherche à simplifier son programme pour permettre aux élèves en difficultés d'atteindre les objectifs préfixés. Elle parle leur langage. Elle comprend leurs difficultés. Elle a l'expérience du terrain et la compétence requise en ce qui concerne l'intégration de ces élèves.

- **Peut-on dire qu'inclure requiert un savoir-faire et un savoir relationnel ?**

Exactement. Il est fondamental de comprendre le mode par lequel tu dois entrer en relation avec ces élèves. C'est effectivement cela. C'est-à-dire savoir ce qui doit ou peut être fait pour la croissance ou le développement progressif de l'enfant. Quand ces élèves sont arrivés, il y a certains d'entre eux qui ne parvenaient même pas à dire que je veux aller aux toilettes. Il y a ici des cas extrêmement graves. Je ne sais pas si vous avez rencontré un élève qui est maintenant en *seconda C*, en l'espace d'une année il a fait un progrès énorme. Et chaque année de pareils cas se produisent. Tout le personnel de l'école fait un travail remarquable. On peut dire que c'est un cas particulier car n'est pas toujours comme ça que les choses se passent. Dès fois, les gens cherchent à se débarrasser des élèves handicapés. Les problèmes sont réels mais, avec beaucoup de disponibilité et d'amour, les progrès sont visibles. C'est ça. Je pense que l'essentiel a été dit.

Entretien réalisé le 21 avril 2010

Entretien avec l'enseignante de classe S. P.

- **Pouvez-vous vous présenter ?**

Je m'appelle S. P. et je suis enseignante de lettres.

- **Selon vous, qu'est-ce que le handicap ?**

Le handicap est une condition. C'est se sentir différent et se rendre compte qu'on ne réussit pas à faire ce que font les autres. Au-delà de l'aspect physique, ça peut être aussi un handicap que la personne porte à l'intérieur de soi. Dans ce cas d'espèce, le handicap n'est pas visible.

- **Comment définiriez-vous un élève en situation de handicap ?**

Un élève avec handicap est un élève qui, parfois, peut se rendre compte de son handicap comme il peut ne pas s'en rendre compte. Si nous parlons d'un handicap physique qui attire l'attention, le rapport avec le handicap est évident et direct. Mais, si nous parlons d'un handicap qui touche l'attention et la capacité de concentration de l'élève, le discours devient plus délicat.

- **Comment se réalise l'intégration d'un élève en situation de handicap grave ?**

On cherche à programmer des activités avec lesquelles on réussit à intégrer l'élève. On fait normalement les leçons en classe sans trop mettre en évidence ou faire noter excessivement les difficultés ou spécificités de l'élève. Nous essayons au maximum de considérer la situation comme normale. Je pense que ça peut se faire de cette façon.

- **Quel est votre point de vue sur la présence de l'élève en situation de handicap à l'école et dans la classe ?**

Je pense que c'est juste et que l'enfant ne doit pas être abandonné à lui-même. Il doit être assisté par un personnel expert et aussi par les enseignants. Mais, si l'enseignant n'a pas d'expérience, il ne parvient pas à donner le meilleur à l'enfant et à obtenir le maximum de lui. Il m'est arrivé en classe de cinquième de travailler avec un enfant autiste et, méconnaissant cette forme de handicap, je ne parvenais pas parfois à entrer en relation avec lui. C'est après que j'ai appris qu'il faudrait un autre type d'approche et que les autistes évoluent dans un monde qui leur est propre et qu'ils ont des canaux préférentiels de communication. Si nous ne sommes pas soutenus par des activités de formation et par un personnel expert, l'intégration consisterait à jeter ces enfants dans les classes et les faire apercevoir davantage leur différence par rapport aux autres enfants non handicapés. Par contre, avec un personnel approprié, le matériel et les instruments nécessaires, l'intégration peut se réaliser facilement. Quand je fais l'évaluation, je distribue des feuilles aux élèves et ces feuilles doivent aussi être appropriées à l'élève handicapé. Il est vrai aussi que c'est une chose qui s'apprend avec l'expérience. Mais, comme les formes d'autisme sont très variées, il n'est pas évident qu'après une seule expérience avec un élève autiste qu'on soit à même de travailler avec un autre enfant autiste. Par conséquent, il faut être bien préparé et beaucoup étudier.

- **Quelle est la justification, le sens de l'intégration ?**

Sans l'intégration, nous aurions, j'utilise une vilaine expression, les normaux et les différents du point de vue de leur aspect physique ou mental. L'intégration est ce sans quoi nous pouvons constituer la catégorie des différents à tout point de vue : la couleur de la peau, la façon de penser, d'être et d'agir, les religieux et les athées, etc. A défaut d'intégrer, nous aurions des classes différenciées et même là nous ne pourrions faire une classe composée d'enfants ayant plusieurs types de handicap. Ce faisant, nous aurions une classe pour les

enfants avec un handicap physique, une classe pour les enfants qui ont des difficultés de concentration, une autre pour les handicapés mentaux graves, etc. Alors, pourquoi ne pas les unir aux autres enfants et leur rendre normaux dans la normalité de tous. Même les enfants qui ne sont pas déclarés comme étant handicapés peuvent avoir beaucoup de limites car provenant de familles dites problématiques ou à risque. En fin de compte, qui est normal et qui est handicapé !

- **Comment interagissez-vous avec l'élève en situation de handicap ?**

Au début, je dois dire que j'étais un peu préoccupée car ne savant pas comment interagir avec l'élève avec handicap. Peut être que si tu élèves trop la voix, tu peux l'effrayer. Si tu es trop maternelle, trop gentille, tu peux créer un préjudice. Il en va de même si tu es trop sévère. D'entrée, je cherche sans me faire comprendre d'aménager un temps d'observation et d'étude. Ensuite j'y vais par tentatives. Je tente de voir ce qui peut le stimuler, ce qui peut l'intéresser tout en cherchant à faire une activité pas trop différente de ce que fait le reste de la classe. Car, il arrive dès fois que les autres enfants demandent pourquoi il a ce type d'exercice. Ils ne voient pas la diversité. Parfois, ils disent que l'élève avec handicap a l'exercice le plus facile.

- **De ce point de vue, quelles sont les méthodes et stratégies appropriées pour réaliser l'intégration de l'élève en situation de handicap ?**

La stratégie est de l'impliquer dans les activités, de trouver des espaces et des moments au cours desquels l'enfant travaille avec ses autres camarades, bref, lui faire faire les activités du groupe. Si on crée les conditions, l'enfant s'intègre bien. Il faut que les enfants avec un handicap grave ou léger restent le maximum possible avec les autres camarades de classe.

- **Comment voyez-vous les rapports entre les élèves en situation de handicap et les autres?**

Cela dépend beaucoup de la maturité de l'enfant. Je vois que les filles sont plus sensibles et plus attentives au handicap. Les élèves interagissent avec un élève qui a un trouble de l'attention ou un retard mental comme ils le font avec un enfant normal. Ils tendent par contre à isoler un enfant qui a un handicap grave, qui ne parle pas et n'interagit pas. Les compagnons ont dès fois peu de patience et de constance. Ce faisant, ils vont plaisanter, interagir et jouer avec un camarade avec qui ils ont un rapport plus direct. Pour les cas de handicap grave, les

enfants ont besoin d'être guidés dans leurs comportements. Je cherche à trouver des occasions pour les faire interagir.

- **Comment définiriez-vous l'intégration ?**

C'est difficile de la définir. Ça dépend de la sensibilité de l'enseignant et de la possibilité ou non d'avoir un personnel de soutien. Malheureusement, le soutien diminue de plus en plus. Il est clair que l'union fait la force. Avoir plusieurs têtes, plusieurs expériences et différentes méthodologies aide à faire de bons résultats. C'est difficile car chaque fois tu as en face une intégration différente, un nouveau règlement. Ce n'est pas possible d'apprendre une règle et de l'appliquer comme en grammaire ou en mathématiques. Ayant affaire à des personnes, des êtres humains qui ont des sentiments, tu dois inventer, innover à chaque fois. Tout dépend de la classe et du handicap que tu as en face. Il faut de la fantaisie et du génie. Comme le disait l'autre, faire l'enseignant c'est comme faire le missionnaire. Nous travaillons avec le futur, c'est-à-dire avec les personnes qui doivent construire l'avenir. Toutes les opportunités doivent être données à l'enfant avec handicap afin qu'il se réalise. Je me rappelle quand j'allais à l'école, il y avait un enfant qui était à l'école pour passer simplement le temps. Personne ne s'occupait de lui. Il ne faisait absolument rien. Il était là comme dans un garage. L'école était pour lui non une voie d'issue mais une voie de garage. Il restait hors de la classe avec le personnel non enseignant de l'école et l'important était qu'il ne dérange pas. J'ai 43 ans et beaucoup d'années sont passées et des choses considérables ont été faites.

L'école est un investissement à long terme. Ces élèves deviendront les futurs politiques, les futurs médecins et ingénieurs, etc. Ils composeront notre société future. C'est un investissement dont nous ne verrons peut-être pas les fruits ou nous les verrons dans un avenir lointain. Aujourd'hui, chaque école est devenue pratiquement une entreprise qui doit produire. Il y a un peu la logique du profit qui régit toute chose. Au lieu d'investir, on cherche plutôt à retirer des sous à l'école. Si les élèves non handicapés sont déjà un investissement à long terme, pensons de ce qui en sera des enfants avec handicap.

- **Selon vous, qu'est-ce qui crée ou produit le handicap ?**

Il y a des handicaps que la science peut expliquer en identifiant les causes comme c'est le cas du handicap. Par contre, on ignore par exemple si les troubles de l'attention ont des causes d'ordre génétique ou social. Des recherches sont en train d'être faites pour identifier les vraies causes. Le handicap est provoqué par nous-mêmes, du comment on l'affronte, le traite et se

comporte à son vis-à-vis. Le handicap peut être « normalisé » ou amplifié par l'affolement et l'angoisse qu'on éprouve à son égard. Nous transmettons la confusion et l'agitation que nous éprouvons aux enfants.

- **Comment vivez-vous et appréciez-vous les rapports entre enseignants de classe et enseignants de soutien ?**

J'ai été chanceuse. Quand j'étais suppléante pour une période brève, il m'était certes difficile d'avoir de bons rapports. Depuis trois à quatre années que je travaille comme enseignant titulaire, j'ai eu à interagir avec des enseignants compétents avec lesquels j'ai eu de bons rapports. Nous cherchons à collaborer, à coordonner et à travailler ensemble en classe sauf durant les circonstances où il était nécessaire de passer un temps hors de la classe. Je ne pense pas qu'on puisse faire autrement. Je ne vois pas pourquoi je ne dois pas collaborer avec l'enseignant de soutien. Parce qu'il m'est antipathique ! Comme nous travaillons avec des personnes, nous devons chercher à être impartial et mettre de côté nos sympathies et antipathies. C'est la première règle. Nous collaborons et s'il y a des choses sur lesquelles on n'est pas d'accord, on en discute. En ce qui me concerne, les rapports sont excellents.

- **Que pensez-vous de la politique italienne de l'intégration ?**

Nous faisons une politique simpliste qui consiste à obtenir certaines choses en se conformant à ce que font d'autres pays. L'Italie a une histoire diverse du point de vue culturel, traditionnel et également du point de vue étude. Je ne pense pas qu'on est en train de faire une bonne politique pour le soutien. Pour avoir le soutien, il faut tout un ensemble de certificats. Le parcours emprunté est trop long et très difficile pour les familles qui veulent avoir un enseignant de soutien pour leur enfant.

- **Que pensez-vous du rôle des parents dans le processus de construction de l'intégration ?**

Le rôle des parents est fondamental à tout point de vue. Les parents sont les premiers qui doivent être aidés dans la prise en charge du handicap. Je ne parviens pas à me mettre dans la peau des parents qui ont un enfant avec handicap. Peut-être que s'il m'arrivait d'avoir un fils handicapé, je nierai l'existence du handicap quoique évident. Les parents ont besoin d'un grand soutien. Il faut un soutien pour eux et pour nous et créer un point de rencontre entre l'école et la famille pour construire un discours commun et aller de l'avant. On se rend

compte que si ce sont les parents qui souffrent en premier du handicap, ils transmettent immédiatement cette souffrance à l'enfant. Il est aussi possible de trouver des parents sereins. Mais je répète que tout dépend de la culture de la famille, de ses conditions économiques et de sa sérénité intérieure. Dans le passé, on voyait certaines choses comme les maladies comme une punition divine. Il y avait cette façon de voir les choses. Si on réfléchit de la sorte, on se trompe. Cette façon de penser porte à croire qu'on a une chose qu'on ne mérite pas.

- **Quel est la fonction essentielle des enseignants dans le processus d'intégration ?**

Je pense que nous jouons un rôle sérieux et important dans la formation des enfants. Avant la grammaire, la littérature, de l'histoire, etc. nous les préparons à la vie. Nous leur faisons savoir comment on se comporte en dehors de la famille, avec les camarades, amis et aussi avec l'adulte, qu'il s'agit de l'enseignant ou d'un agent de l'école. Nous sommes conscients du grand rôle que nous avons mais, parfois, nous le vivons peut-être comme une chose qui nous est confiée sans y être préparés. Quelquefois, on m'appelait pour suppléer un enseignant de soutien et c'est une fonction que je n'ai jamais exercée. Je disais non car je ne me sentais pas préparée. On voit que la suppléance du soutien peut-être donnée à toute sorte de personne même s'il n'a aucune formation dans le domaine du handicap et qu'il ignore comment réagira un enfant avec tel type de handicap une fois jeté au milieu de 23 enfants. C'est une grande responsabilité. Notre premier rôle est celui d'éducateur et nous devons l'ajuster en fonction de ce que l'enfant avec handicap réussit à faire et parvient à atteindre.

- **Selon vous, quels sont les problèmes actuels de l'intégration ?**

Ils sont nombreux. L'intégration ne se réfère pas seulement au handicap. Nous nous acheminons de plus en plus vers une société un peu sélective. La valeur de la sélection, je me répète et peut-être c'est ma conception, se résume en ceci : combien tu as ? Combien tu produis ? quelles sont tes capacités par rapport aux études que tu as ? Je me demande si nous ne sommes pas en train de perdre certaines valeurs comme la générosité, la disponibilité envers l'autre, etc. ces valeurs commencent à disparaître tant à l'école que dans les familles. Il est vrai qu'il y a une situation de crise économique et je comprends certaines difficultés. Mais, je ne vais pas m'attarder sur cet aspect. L'argent ne peut pas tout. Il y a des choses qui ne s'achètent pas avec l'argent. Nous cherchons à transmettre aux enfants et adolescents quelques valeurs fondamentales.

- **Qu'est-ce qui reste à faire pour parfaire l'intégration ?**

Il faut augmenter la tolérance pour donner à tous et à chacun la place qu'il mérite dans la société. L'intégration requiert aussi beaucoup de patience.

Je voudrais terminer en disant que tu es en train de faire un travail très intéressant et je souhaite que tu parviennes à de bons résultats. Je souhaite aussi que votre travail et d'autres travaux soient évalués à un niveau supérieur afin de voir ce qu'il y a lieu de faire pour aider au mieux ces enfants, leurs familles et les personnes auxquelles ils sont confiés pour une durée de 6 heures par jour au minimum. Je comprends aussi que c'est un travail qui nécessite beaucoup de temps et qu'il n'y a pas de baguette magique.

Entretien réalisé le 19 mai 2010

Entretien avec l'enseignante de soutien S. S.

- **Qu'est-ce que le handicap ?**

Le handicap est un fait un peu complexe dans la mesure où, comme le dit le terme, est un manque de quelques habiletés. Habilité qui peut être de type physique ou ayant trait à la personnalité de l'individu. Nous pouvons avoir un handicap moteur qui est la conséquence d'un déficit moteur sur lequel peu de choses peuvent être faites. On peut aussi avoir un handicap qui est précisément le manque d'une habileté lié à un problème visuel, sensoriel ou cognitif. Le déficit initial crée une série de handicaps qu'on peut qualifier de type secondaire. Tandis que le handicap de type primaire est la conséquence d'un déficit, le handicap de type secondaire est plutôt la conséquence d'un manque, d'une absence d'intervention sur le handicap primaire qui devient un phénomène de type culturel et social.

- **Comment définissez-vous un élève en situation de handicap ?**

Un élève avec handicap est un élève qui présente quelques difficultés spécifiques. Le risque de définir un élève comme handicapé est celui de regarder uniquement ce qui ne va pas chez cet élève par rapport à ce qui va. Dire ou penser qu'un élève est un handicapé, c'est lui donner une étiquette. Au moment où on catégorise les enfants, nous effectuons un processus de sélection mais aussi et surtout nous rendons plus visible un aspect par rapport à d'autres. Si je désigne un élève par la couleur de ses cheveux, cela veut dire que tout le reste ne m'intéresse pas. Seule la couleur des cheveux m'intéresse. Par commodité, on utilise les termes qui aident à définir, à faciliter la communication. Ces définitions contiennent aussi un risque car, elles se

concentrent sur un aspect plutôt que sur d'autres. Dans l'histoire, il y eu une succession de termes. On parlait d'enfants handicapés, d'enfants porteurs de handicap, d'enfants diversement habiles, etc. La substance des classifications ne changent pas. Ce qui change, c'est le comportement que nous avons à l'égard de cette réalité. Chaque définition représente un mode d'entrer en relation, de se rapporter à cette réalité. Quelquefois, il y a une attention excessive en ce sens que si nous prenons le terme handicapé et celui de autrement capable, il est clair que l'un met en évidence les habiletés qui manquent et l'autre les capacités qui existent. Donc, la différence est une différence de substance, c'est-à-dire de contenu. Quand on entre dans la spécificité des handicaps singuliers, il y a parfois la peur de nommer ou de dire les choses comme elles sont, comme elles existent. Par exemple, la différence entre aveugle et non-voyant, entre sourd et malentendant. En ce qui concerne les définitions de ces catégories, je ne suis pas d'accord. Un professeur disait que quand une personne me dit que tu es un non-voyant, je mets en colère car je suis quelque chose, je ne suis pas autre chose. Je veux être défini par ce que je suis et non par ce que je ne suis pas. Le monde des voyants entre guillemets voyaient comme une offense l'usage du terme d'aveugle. Non-voyant était par conséquent utilisé comme une forme de respect. Le voyant doit aussi avoir le courage d'affronter la réalité et la réalité est celle de l'aveugle et non du non-voyant.

- **Que pensez-vous de la présence de l'élève en situation de handicap dans le contexte classe ?**

La présence de l'élève avec handicap dans la classe a représenté une vraie révolution dans le monde de l'école. L'école tend à se fixer et c'est pour cela que se font les cours de formation et de mise à jour. Si nous revisitons le passé, nous nous rendons compte que l'école est restée pendant longtemps plus ou moins la même. On faisait des réformes qui changeaient les programmes et non le mode d'enseignement, ou, si celui-ci changeait, il changeait très peu. Le changement concernait seulement la relation enseignant/élève. Disons que c'était plutôt une école statique basée surtout sur le modèle de transmission selon lequel le professeur est celui qui sait et l'élève celui qui ne sait pas et qui doit apprendre. Les modèles d'enseignement étaient toujours les mêmes. Ils étaient transmis de génération en génération. De ce fait, l'enfant apprenait et s'il venait à être professeur, il ne faisait qu'appliquer de nouveau la même méthode qu'il avait subi comme élève. La formation des enseignants était très liée aux contenus des disciplines. Elle n'était pas vraiment liée à comment enseigner. Personne n'enseignait aux enseignants comment enseigner. En réalité, cela n'était pas

considéré comme important. Le professeur devait seulement transmettre ses propres connaissances.

Je pense que l'adoption de la loi sur l'intégration scolaire des handicapés, comme on les appelait à l'époque, a été la révolution la plus importante. Car, elle n'a pas mis en discussion les programmes mais le modèle de l'école. Elle a mis en discussion le rapport entre enseignant et élève, les certitudes des enseignants, la certitude de leur méthodologie. Avant l'insertion des porteurs d'handicap, les enseignants avaient leurs cahiers et dictaient la leçon aux élèves. Ces cours restaient les mêmes durant plusieurs années parce qu'il n'y avait pas une attention portée sur les enfants et qui voulait apprendre apprenait et qui ne voulait pas apprendre c'était son problème. Ce qui veut dire qu'il n'était pas en mesure de fréquenter l'école parce que soit il n'avait pas les capacités, soit il n'étudiait pas.

L'intégration des handicapés à l'école a mis réellement en discussion ce modèle. Les premières années de l'intégration ont été très difficiles car les enseignants ont été contraints d'ouvrir la classe à un autre enseignant. Cela a représenté une première révolution. Avec l'intégration des handicapés, on assiste à l'arrivée de l'enseignant de soutien. Au début, l'enseignant de soutien n'était pas une figure perçue d'un bon œil surtout de la part des enseignants qui avaient probablement des difficultés à collaborer avec une autre personne. Ils se sentaient violer dans leur propre environnement, dans leur chasse gardée. La présence de l'élève avec handicap met en discussion la méthode d'enseignement. La didactique doit être différente. Ce n'est plus l'enseignant qui, du haut de son piédestal, regarde la classe dans sa complexité. Mais, il s'agit de l'enseignant qui regarde en prêtant attention au singulier, au particulier. Après l'observation du singulier, il doit revenir sur soi-même pour reconstruire son mode d'intervention qui ne sera pas nécessairement celui qu'il a toujours utilisé. Ce fut un processus de croissance, de développement.

En Italie, l'intégration est partie de l'école élémentaire et il y avait peu de parents qui inscrivaient leurs enfants à l'école ordinaire. Ensuite, l'intégration est passée progressivement à l'école secondaire. A l'école élémentaire, il y avait déjà une attention accordée à l'enfant et une attention basée surtout sur l'affection, sur l'émotivité. A l'école secondaire, il y a un détachement, une séparation ou une distance entre l'enseignant et les élèves. Ce faisant, quand l'intégration est arrivée à l'école secondaire, il y a eu de grandes difficultés. Durant les années 80, il y avait des enseignants qui ne toléraient pas la présence des handicapés en classe. Je ne parle même pas de handicaps très graves. Je parle d'enfants avec des problèmes visuels, des enfants avec des problèmes et qui sont en difficulté dans les apprentissages. A un moment

donné, ils étaient mis en discussion à l'intérieur d'un modèle qui, des années durant, est resté le même. Cependant, tout cela a représenté un grand bon en avant dans le monde de l'école. Les enseignants ont été contraints à revoir leurs modèles. Je me suis trouvée durant les années 80 à un conseil de GLH où une personne externe, un psychiatre, m'a dit que vous ne pouvez pas faire ainsi, vous ne pouvez pas prétendre à ces choses avec cet enfant. Vous devez trouver une autre stratégie de travail. Et ceci provenant de la bouche d'une personne dépourvue de compétences pédagogiques mettait en crise les enseignants qui réagissaient parfois avec fermeté.

Dans la Grèce, les handicapés étaient exterminés. L'évolution de la société a mis fin au massacre des handicapés. Fermer les handicapés dans des instituts spéciaux, c'est leur nier une possibilité de vie, d'une vie qui a une valeur authentique. Disons que le handicapé est une personne socialement dangereuse entre guillemets parce que mettant en discussion des modèles socialement partagés. L'insertion des handicapés à l'école a été un grand choix culturel et politique. Ces personnes font partie de la société et elles ne représentent pas un danger pour la société, un danger d'un point de vue culturel. Les personnes normales tendent à se conformer à des modèles que la société nous propose. Soit elles sont dans ces modèles, soit elles sont en dehors de ceux-ci. La présence des handicapés est une invitation à sortir de l'uniformisation. Nous ne sommes pas tous égaux et nous ne devons pas nous efforcer d'être égaux. Et ceci aide au développement d'une société plus dynamique, plus ouverte et beaucoup plus tolérante. Ce qui signifie la mise en discussion des modèles rigides qui naissent de la peur de perdre le contrôle des situations.

J'ai grandi en ignorant le handicap. Certes, je connais quelques personnes... Mais, durant mon parcours scolaire, je ne les ai pas connues. Si une personne n'a pas vécu une expérience à côté du handicap, elle ne connaît pas cette réalité. Si on ignore la réalité du handicap, cette réalité nous fait peur. Les élèves qui ont grandi dans un contexte intégratif ont eu l'opportunité de rencontrer le handicap. Sûrement, cela les a enrichis sur le plan personnel. C'est un enrichissement... Je pense que chaque enfant, plus il fait des expériences, plus il augmente sa richesse intérieure comme capacité à faire face aux situations sociales. Dans une société où on tend à séparer la diversité, sa rencontre, pour quelque motif que ce soit, fera peur. Maintenant, le handicap se rencontre dans le parcours scolaire comme une composante normale de la vie.

L'intégration d'un enfant avec handicap comporte un avantage sur le plan comportemental, cognitif, formatif, etc. Le développement global de la personne se produit dans le rapport, la

rencontre avec la diversité. Pour les sourds, le discours est très différent parce que le langage d'un sourd se réalise ou advient à 18-20 ans. Et, à côté du développement du langage, il y a le problème du développement cognitif. De ce fait, du point de vue cognitif, l'enfant sourd est en retard par rapport à ses camarades de classe. L'intégration a permis aux enfants sourds de se confronter avec ceux qui entendent. Les familles ont plus de confiance, de certitudes par rapport aux capacités de leurs enfants. Quand on a commencé l'intégration, les parents ont pu suivre de très près le développement, la croissance de leurs enfants. Ils ont choisi de les porter à l'école la plus proche de la maison familiale.

Souvent, quand les enseignants n'ont en classe que des élèves normaux entre guillemets, ils parlent et ne se préoccupent pas du niveau de langage qu'ils utilisent. Nous commençons très souvent un discours et on passe à un autre type de discours pour revenir ensuite au discours initial. Ce faisant, tous les élèves ne réussissent pas à suivre parce que même le mode de suivre une leçon est différent d'un élève à un autre. Par contre, quand il y a un enfant qui a quelques difficultés, les enseignants sont contraints à parler lentement et à utiliser un langage plus simple. Parfois, ils font même des schémas au tableau et cela aide tous les élèves. Toute la classe tire avantage de l'intégration d'un point de vue didactique. Sur la plan formatif et éducatif, se confronter à des personnes qui ont des problèmes est utile dans la mesure où cela te prépare à la diversité de la société. Une école fermée est une école qui n'accepte pas la diversité comme le handicap, la couleur de la peau, etc. Une école fermée est une école qui n'accepte pas la diversité comme culture. Celui qui est disponible envers les autres vit mieux dans la société. Quand une personne développe une pensée rigide, sa propre rigidité se transmet aussi aux autres. Si nous sommes habitués à avoir une mentalité flexible, nous nous trouvons mieux dans la vie. Etre accueillant envers les autres nous aide à mieux vivre. Dans une société aussi dynamique que celle d'aujourd'hui... La situation a beaucoup changé ces dix dernières années. Maintenant, être fermé te fait vivre mal. L'enfant qui, à l'école, apprend à rester avec les autres qui ont des problèmes de comportement apprend la tolérance. Si je suis une personne rigide et je ne réussis pas à interagir avec les autres, mon travail me détruit en fin de compte. Qu'est-ce que je gagne à accueillir un handicapé ? Tu en gagnes énormément comme enfant normal entre guillemets parce que si tu apprends à faire toutes ces choses, tu seras un citoyen non seulement plus correct éthiquement mais qui vivra mieux dans une société très dynamique.

Pensons aussi aux difficultés qu'éprouvent certains parents à accepter le handicap de leur propre enfant. Ils tendent souvent à le cacher. Cependant, j'ai noté qu'au fil des ans ce

comportement a changé car le comportement de la société a changé. Plus je marginalise le handicapé, plus le handicapé devient une chose qui fait peur. Personne ne sait s'il aura un fils handicapé ou non. Les handicapés étaient envoyés dans des instituts spéciaux et même ceux provenant de familles riches parce qu'ils représentaient une honte. Je pense que le sentiment de honte qui se faisait sentir dans le passé n'existe plus. Un fils handicapé était interprété par les parents comme une transgression qu'ils ont commis quelque part durant leur existence. Je pense que le contact avec le handicapé durant le temps de l'école aide en réalité à développer une mentalité plus disponible et plus ouverte. Quand on parle d'éduquer au handicap, moi je n'y crois pas. On ne s'éduque pas au handicap. On s'y éduque quand on s'y confronte. Il n'y a aucun cours de formation qui peut m'enseigner à respecter le handicap. S'il n'y a pas le contact... Quand les parents disent à leurs enfants qu'il faut respecter les handicapés, c'est une forme de respect qui n'est pas une forme d'acceptation ou une forme de partage.

- **Comment voyez-vous les interactions entre les élèves en situation de handicap et les autres élèves ?**

Tout dépend du type de handicap et de la gravité du handicap. Pour les handicaps légers, il n'y a pas de problème. Nous pouvons avoir plusieurs types de comportements. Parfois, il y a une pleine intégration et une pleine acceptation et cela se produit quand les camarades perçoivent l'autre, le handicapé, comme un des leurs, un qui fait partie d'eux. Dans ce cas de figure, je parle de ceux qui ont des problèmes, des difficultés d'apprentissage qui ne sont pas de vrais handicaps. Quand un handicap plus important se présente comme c'est le cas des handicaps sensoriels, les camarades sont assez disponibles pour aider l'élève handicapé. Cette aide est souvent fournie parce que les camarades savent que l'autre est en difficulté. Cependant, des formes de jalousie émergent dès l'instant que l'autre qui est handicapé obtient une bonne note. C'est comme s'il se créait une sorte de compétition subtile. Il y a des situations où il semble qu'il y a une grande acceptation. Les autres élèves sont disponibles et aident leur camarade. C'est l'exemple du cas de Simone. Quand l'élève avec handicap obtient une bonne note, les autres élèves disent parfois que ce n'est pas juste, vous l'avez trop aidé ; il doit mériter entièrement la note. Parfois, on a l'impression qu'on oublie complètement les problèmes de l'autre. C'est une chose positive qui signifie qu'ils ne voient plus le handicap et considèrent l'élève comme leur propre camarade. Comme ce sont des enfants, ils ne parviennent pas toujours à faire la distinction entre l'apprentissage, l'évaluation... Ils ne parviennent pas à évaluer le résultat de leur camarade handicapé qui, certainement, est un

résultat de plusieurs heures de travail. Ils estiment seulement qu'il a été aidé. C'est vrai qu'il reçoit une aide de plus. Combien a-t-il travaillé pour arriver à ce résultat ? C'est sur cet argument que je discute souvent avec les élèves. Simone a travaillé 10 heures pour arriver à ce niveau et c'est juste que son travail soit évalué positivement. Tu es arrivé à ce niveau en travaillant une heure. A mon avis, il est important de discuter sur ces choses pour relativiser la valeur de la note. La note ne doit pas seulement être vue en fonction du résultat atteint. Nous ne sommes pas dans une entreprise. L'école est un parcours formatif et dans le parcours formatif, le niveau de départ et les efforts consentis doivent être considérés.

Les enfants n'adoptent pas certains comportements par méchanceté ; ils sont trop enfermés dans leur monde, leurs problèmes d'adolescence. Je crois aussi que le modèle de société dans lequel nous vivons est un modèle qui contraint chacun à faire des efforts pour préparer son propre futur. En dépit du modèle que la société propose aux enfants normaux entre guillemets, ils sont accueillants à l'égard de leurs camarades handicapés. Dans le modèle de société qui émerge aujourd'hui, les valeurs sont : gagner de l'argent, faire carrière et jouer un rôle socialement important. Il apparaît que la culture ne sert à rien. A quoi sert d'aider une personne entre guillemets différente qui ne me facilitera sûrement pas la carrière, le succès ou la richesse ? Plus je pense à moi, plus j'ai des possibilités de réussir. Voici les valeurs vers lesquelles la société d'aujourd'hui nous dirige.

- **Quelles sont les stratégies auxquelles vous faites recours pour favoriser l'intégration dans le contexte classe ?**

Je dirais que tout part de l'idée que nous avons du concept de diversité. Nous entendons par diversité non pas la normalité ou l'anormalité mais tout simplement diversité. Si nous avons cette idée de la diversité, cela peut nous aider à tout point de vue. Dès lors, nous mettons en discussion l'idée d'une stratégie unique, l'idée d'une didactique unique, d'un modèle unique définit une fois pour toute, c'est-à-dire statique. Nous devons entrer dans une optique de dynamisme et de recherche de solutions ou d'alternatives face à une quelconque situation. Ceci est une optique très fatigante mais c'est pour moi l'unique moyen qui peut donner une possibilité de succès.

Au fil des années, je me suis intéressée, dans une recherche personnelle, sur la didactique et les ressources dont nous avons parlées. Il y a beaucoup de livres qui ont été publiés. Mais, aucun de ces livres ne m'a vraiment convaincu car, ce sont des livres qui donnent des solutions. La solution est possible quand il y a une unicité du problème. La stratégie de travail

avec le sourd n'est pas la même car chaque sourd est différent. Même les élèves dits entre guillemets normaux sont différents. Si nous entrons dans la perspective que nous n'avons pas de certitudes et que l'enseignement est une sorte de laboratoire qui se construit ensemble, enseignants et élèves, nous trouverons les solutions aux problèmes qui émergent et le succès aura une forte probabilité de se réaliser.

Au fil du temps, je me suis souvent retrouvée à faire les mêmes choses de façon différente. Parfois, face à un argument, je me rends compte que je l'ai déjà affronté et je le cherche dans mes archives... Mais, je me rends compte que cela ne fonctionne pas parce que quand je le préparais, c'était pour un élève avec certaines caractéristiques et ayant suivi un certain type de parcours. Et, dès l'instant que je l'applique à un autre élève, il ne fonctionne plus. Ce qui me fait dire qu'en général, une didactique qui a des possibilités de réussir est calée dans la réalité.

- **Quels sont les procédés que vous utilisez en classe pour enseigner à l'élève en situation de handicap ?**

Disons qu'au-delà de ceux que j'utilise, ceux que je voudrais utiliser. Les instruments peuvent être diversifiés en fonction du handicap qu'on a en face. Tout d'abord, il faut distinguer les élèves qui suivent le programme de la classe des élèves qui font un programme complètement différent. Pour ces derniers, le travail en classe permet un partage au niveau émotionnel. Il n'y a pas un partage des contenus. Pour ceux qui suivent le programme de la classe, les instruments sont variés. Disons que si l'élève suit le programme de la classe, je tiens à ne pas utiliser des instruments différents. Dans certaines écoles, on a commencé à introduire les tableaux multimédias. Ces instruments sont très utiles car ils permettent de voir le texte et l'enseignant ne lit plus sur son livre mais à travers l'écran. Pour ce qui est du matériel didactique, les livres sont très complexes du point de vue du langage utilisé. Les élèves qui ont des difficultés dans les apprentissages rencontrent beaucoup de difficultés avec les livres. Le travail qui est effectué par certains enseignants de soutien est un travail de simplification. Simplifier le texte non pas du point de vue conceptuel mais du point de vue linguistique. Ce qui requiert beaucoup de temps. Il n'existe pas de matériel déjà structuré.

- **Comment vivez-vous et voyez-vous les rapports entre enseignants de classe et enseignants de soutien ?**

La loi stipule que l'enseignant de classe et l'enseignant de soutien sont co-titulaires de la classe. Ce qui signifie que dès l'instant que je suis en classe avec l'enseignant de mathématiques, nous sommes tous deux des enseignants de même niveau et nous devons nous occuper de la classe et de l'élève handicapé. C'est ce que dit la loi. Dans la réalité, cela ne se passe pas ainsi dans la majeure partie des cas. L'enseignant de classe tend à déléguer à l'enseignant de soutien tout le travail qui concerne l'élève handicapé. Cela survient parce que le rôle de l'enseignant de soutien est socialement et culturellement considéré comme secondaire par rapport au rôle principal qu'assume l'enseignant de classe. L'échange de rôles n'est pas possible. Je suis une enseignante de lettres et je ne peux pas me mettre devant la classe pour expliquer le droit. Cette interchangeabilité est difficile voire inexistant au niveau du collège et du lycée. Et, sans l'interchangeabilité, le rapport se définit en ces termes : moi enseignant de classe je m'occupe de la classe et toi enseignant de soutien, tu t'occupes de l'élève handicapé. En général, je peux dire que c'est l'enseignant de soutien qui s'adapte au programme des enseignants de classe même si selon la loi, cela ne devrait pas se passer de la sorte. Quand l'enseignant de soutien tend à ne pas s'y soumettre, se créent des problèmes, des conflits qui jouent au détriment de l'élève.

- **Quel est le rôle des parents dans la construction de l'intégration ?**

Les parents ne collaborent pas toujours avec l'école. Il y a d'une part ceux qui ne collaborent pas par manque de temps et, d'autre part, ceux qui ne collaborent pas parce qu'ils ont des difficultés à vivre le handicap de leur fils. Ce faisant, il y a une sorte de délégation à l'école. Dans certains cas, la responsabilité de l'échec de leur fils est attribué à l'école. S'il y a une bonne collaboration entre l'école et la famille, l'élève fait d'importants progrès du point de vue scolaire. Au cas où l'élève a des difficultés, il peut être récupéré grâce à un gros travail sur ses difficultés qui sont la conséquence du handicap. L'école insiste à ce que ce travail soit fait par l'enfant. Mais, la famille ne collabore pas toujours en ce sens qu'elle ne s'organise pas dans l'après-midi de telle sorte que l'enfant continue le travail scolaire. Les parents qui sont peu disponibles à travailler avec leur enfant sont ceux qui accusent très souvent l'école de ne pas comprendre les problèmes de leur fils. Les situations optimales sont celles où fonctionne bien l'équipe des GLH. Ces derniers fonctionnent bien quand il y a une composante sanitaire qui collabore non pas parce qu'elle vient deux fois l'année aux réunions mais parce que

périodiquement, elle rencontre l'enfant et fait un travail avec la famille pour la convaincre des potentialités de l'enfant. Parfois, les parents sont très fermés. Ils voient aussi le malheur d'une façon plus grave que ça ne l'est. Là où le travail avec l'équipe sanitaire fonctionne, les parents comprennent les potentialités dont dispose leur enfant. L'école travaille avec l'enfant en lui demandant un travail et la famille collabore d'un certain mode en travaillant pour que l'enfant s'acquitte des exercices qu'il doit accomplir. Quand l'école donne une note, elle envoie en réalité un message positif à la famille. Le message est généralement formulé ainsi : attention, ton fils pouvait mieux faire mais ne l'a pas fait. Les parents devraient appuyer l'école en disant à l'enfant : tu peux le faire et il est juste que tu le fasses. Souvent, les parents ne sont pas convaincus des potentialités de leur enfant. Ce qui n'aide pas en réalité l'enfant. Le processus de développement d'un enfant, d'un adolescent dépend de beaucoup de facteurs.

- **Que pensez-vous du rôle de l'enseignant dans le processus d'intégration?**

Le rôle de l'enseignant dans l'optique de l'intégration est un rôle très divers de celui qu'il avait dans le passé. Le rôle de l'enseignant devient un rôle plus complexe et sa formation doit aussi être une formation plus complexe. L'enseignant est celui qui transmet des contenus, qui sollicite les enfants et adolescents à réfléchir sur certaines thématiques. A mon avis, l'enseignant doit aussi être attentif aux dynamiques qui sont à l'intérieur de la classe. Ce qui signifie prêter attention à chaque fois aux dynamiques qui se créent. Parfois, ce sont des dynamiques très subtiles. Le travail de l'enseignant pour faciliter le processus d'intégration doit être un travail très subtil et qui s'inscrit dans la quotidienneté. Dès fois, il faut saisir une occasion pour travailler, réfléchir ensemble sur des thématiques relatives à la diversité, à l'acceptation de la diversité dans un sens plus large. Nous sommes souvent amenés à dire qu'il y a la normalité d'une part et la diversité d'autre part. Il y a celui qui est habile et celui qui ne l'est pas. Nous procédons par dichotomie. En fait, la réalité n'est pas dichotomique. Il n'y a pas le normal et le différent, le normal et l'anormal. J'ai une série de d'anormalités ou une série de normalités. La réalité n'est pas comme la mathématique. La mathématique est une science construite et comme telle, elle a été construite sur les certitudes. Soit c'est juste, soit c'est faux. C'est noir ou c'est blanc. La réalité n'est pas faite ainsi. Dans la réalité, on trouve une grande variété et il y a rien d'absolu. Par conséquent, l'identité de l'enseignant est une identité qui, à mon avis doit être basée sur la flexibilité, sur la capacité de se mettre en discussion, sur la capacité de lire et d'interpréter la réalité avec une pensée libre. Si je continue à travailler sur les catégories, je ne réaliserai jamais l'intégration. Quand je reçois

une réponse fausse, je ne pars de l'idée qu'il a commis une erreur, mais je cherche plutôt à comprendre le pourquoi de cette réponse. En cherchant à comprendre pourquoi il a donné ce type de réponse, je réussis à donner une valeur positive ou partiellement positive à la réponse fausse qu'il m'a donnée.

La loi stipule que l'enseignant de soutien et l'enseignant de la classe sont tous les deux des enseignants titulaires de la classe. Mais la réalité n'est pas ainsi. Même la loi stipule que l'enseignant de soutien ne doit pas travailler avec l'enfant handicapé ; il doit coordonner le travail des enseignants de la classe tout en donnant des indications, des suggestions méthodologiques, etc. Voilà ce que dit la loi. Je la sais parfaitement mais, quand j'entre en classe, je m'assois à côté de l'élève. Loi ne tient pas beaucoup compte des cas particuliers.

Dans le général, on peut dire que l'expérience d'intégration est une expérience positive, mais il n'est pas vrai qu'elle est toujours positive. Il n'est pas vrai que des résultats positifs ont été toujours atteints. Ce qui ne se dit pas au niveau universitaire. On pense que tout est positif comme si tout était facile.

- **Que reste-t-il à faire pour améliorer l'intégration ?**

Le problème le plus sérieux est celui de la formation. Ce n'est pas l'enseignant de soutien qui fait l'intégration parce que pour qu'il y ait intégration, on a besoin d'un travail qui requiert la collaboration entre enseignants de soutien et enseignants de classe. Cependant, le problème de l'élève handicapé est souvent délégué complètement à l'enseignant de soutien. Et cela ne fonctionne pas parce que le processus d'intégration passe surtout à travers l'enseignant de classe. L'intervention de l'enseignant de soutien doit être une intervention spécifique. Le travail de l'intégration est encore beaucoup plus complexe. L'élève est parfaitement inclus dans la classe quand il est un élève à part entière de la classe et que l'enseignant de classe le perçoit comme son élève. Comme les pathologies sont nombreuses, la didactique doit être revue continuellement en fonction des pathologies. Il est vrai que cela n'est pas du tout facile. Le discours est de construire l'intégration, c'est-à-dire une intégration orientée. Dans cette perspective, le discours est que les écoles devraient un peu se spécialiser dans certaines typologies de handicap. Ce n'est pas l'école spéciale mais l'école spécialisée. Ce n'est pas facile que les écoles... Par exemple, si l'école inclut un aveugle, celui-ci a besoin d'une série d'instruments. Les aveugles lisent le braille et les signes en relief. Nous parlions de la formation des enseignants. Une bonne partie de la formation des enseignants provient de l'expérience. Quand se développe une expérience didactique positive, c'est comme s'il

s'agissait d'un cours de formation de cinq ans. De ce fait, les enseignants apprennent à travers l'expérience. Et quand on inscrit un élève avec le même type de problème, il trouve déjà en place une équipe d'enseignants bien préparée pour affronter le problème. C'est donc une richesse à ne pas perdre. Pour parvenir à cela, nous devons penser à une intégration plus orientée, plus ajustée ; ce qui veut dire que les écoles doivent en quelque sorte se spécialiser par rapport à certaines typologies de handicap. Si l'enseignant sait que la formation dans le champ du handicap lui servira toute sa carrière durant, il peut être plus motivé. Ce qui éviterait aux enseignants de se trouver continuellement dans le besoin de se former. Voilà en gros ce que je pense de la question.

Entretien réalisé le 21 mai 2010

Entretien avec l'enseignante de classe A.M.R.

- **Comment voulez-vous vous présenter ?**

Je m'appelle A. M. R. Je suis enseignante de classe à l'école primaire. J'ai un certificat d'enseignement spécialisé et j'ai exercé la fonction d'enseignante de soutien pendant six ans.

- **A votre avis, qu'est-ce que le handicap ?**

Le handicapé est une personne qui a des problèmes de type moteur et/ou intellectuel qui ne lui permettent pas d'exercer certaines activités d'une certaine façon. Le handicap est une difficulté. C'est une difficulté qu'on peut localiser dans un monde constitué de personnes ayant les mêmes caractéristiques. C'est une personne qui a des caractéristiques diverses de celles de la grande masse.

- **Comment définiriez-vous un élève en situation de handicap ?**

C'est un élève qui a des potentialités diverses, des habilités différentes.

- **Que pensez-vous de sa présence à l'école et dans la classe ?**

Mon travail est celui d'un facilitateur. Je dois mettre en œuvre des stratégies adaptées afin qu'il puisse parvenir aux mêmes objectifs que les autres. Les handicaps sont multiples. Nous pouvons partir du handicap mental au handicap comme trouble spécifique de l'apprentissage. Avec des instruments et des méthodologies appropriés, quelque chose peut être faite. L'enseignant de soutien doit être un médiateur ou devrait être un médiateur. Dans la réalité

actuelle, l'enseignant de soutien est le gardien de l'enfant dans la classe. Il n'a pas une grande préparation. Beaucoup de nos enseignants spécialisés n'ont ni qualification, ni expérience. Ils n'ont pas non plus la compétence requise pour entrer en relation avec les autres. Ils exercent une activité d'aide et de contrôle. [Notre interviewé fait un geste de la tête pour dire que ce n'est pas exactement cela le travail qui leur est demandé avant de poursuivre en disant...]. C'est comme ça que je vois les choses.

- **Selon vous, cet état de fait est-il un des problèmes de l'intégration ?**

C'est un des problèmes de l'institution scolaire. Pour ce qui est de l'intégration, des contrats de soutien doivent être créés et non des baby-sitters pour l'enfant. Tout provient de la conception de l'enseignant de soutien. L'enseignant de soutien est celui qui fait le projet. Il n'est pas le baby-sitter de l'enfant. Il est celui à qui tout le monde doit s'adresser. C'est lui qui connaît les stratégies et instruments adaptés à cet enfant. Mais ce n'est pas comme ça dans la réalité. Pour pouvoir assumer cette fonction, il faut avoir une excellente préparation, savoir communiquer et faire comprendre aux autres enseignants son rôle. Dans notre école, il y a beaucoup d'enseignants qui ne sont pas spécialisés.

- **Qu'est-ce qui justifie la pratique de l'intégration ?**

Elle se justifie par le fait que les enfants ont besoin d'être socialisés. On ne peut pas les ghettoïser. Le rapport avec l'adulte et les autres enfants est un stimulus pour l'enfant avec handicap. Les stimulus qui résultent du vivre ensemble sont meilleurs que ceux qui découleraient de la vie menée à côté de personnes qui ont les mêmes comportements.

Je peux te dire une chose. Je suis un peu contraire à l'intégration de l'enfant aveugle et sourd pour la simple raison que l'école italienne ne dispose pas des instruments nécessaires à cet effet. Je suis d'accord avec l'intégration de l'enfant ayant des troubles intellectuels. Ce dernier peut rester avec les autres. Je ne suis pas d'accord avec l'intégration des enfants violents et des enfants difficilement canalisables. Ces derniers créent un climat nuisible à toute la classe. Un sentiment de peur risque de s'emparer en fin de compte de l'ensemble de la classe. Ce qui n'est pas bon pour les autres. L'intégration doit être bénéfique pour les enfants porteurs de handicap mais elle doit aussi être bénéfique pour les autres. J'entends par handicap grave les cas d'autisme. Les cas graves sont les cas qui posent un problème de type relationnel. Ici, la force physique entre en jeu. Tous les autres types de handicap sont récupérables et, dans une certaine mesure, gérables.

- **Quelles sont les méthodes et stratégies utilisées dans la classe pour construire l'intégration ?**

Je te l'ai déjà dit. Pour faire l'intégration, il faut des instruments adaptés à l'élève, des méthodologies adéquates en plus de l'aide apportée par l'enseignant de soutien. L'enfant dyslexique ou dysgraphique ne peut pas se concentrer sur l'écrit, tu dois alors travailler avec lui sur l'oral. Ce qui implique le recours à d'autres types de supports comme l'image, le son, l'ordinateur, etc. Tu peux faire aussi une leçon multimédia. C'est une stratégie didactique différente qui permet à cette catégorie d'élèves d'apprendre sans grandes difficultés. Si un élève ne parvient pas à compter, ne parvient pas à mémoriser les tableaux, donne lui le tableau déjà fait et explique lui la procédure. Je ne sais pas si j'ai été claire.

- **Comment voyez-vous les interactions entre les enfants en situation de handicap et leurs compagnons de classe?**

Les enfants normaux ne marginalisent pas les porteurs de handicap. Mieux, ils tentent de les inclure, de les protéger et de rester avec eux. Mais, ceci est valable quand le handicap est gérable. A défaut, on note un refus.

- **Qu'en-est-il des rapports entre enseignants de soutien et enseignants de classe ?**

Le rapport n'est pas défini. L'enseignant de classe perçoit l'enseignant de soutien comme celui qui doit seulement s'occuper de l'enfant. L'enseignant de classe ne comprend pas qu'au-delà de cette tâche, l'enseignant de soutien est appelé à gérer les dynamiques de la classe, à trouver des stratégies appropriées pour tous et qu'il doit aussi lui enseigner la meilleure stratégie à adopter pour la classe et pour l'enfant handicapé qui en est membre à part entière.

- **Que pensez-vous du rôle des parents dans le processus d'intégration ?**

C'est un rôle très important. Toutefois, les parents ne veulent pas parfois aider l'enfant avec handicap. Ils tendent à vivre dans un monde qu'ils se sont un peu créés et qui est un peu surréel. C'est un rapport un peu difficile.

- **Collaborent-ils avec l'école ou...**

Ils collaborent avec l'école tant que l'école fait ce qu'ils veulent ou ce qu'ils pensent que est mieux pour leur enfant.

- **Que pensez-vous de la politique italienne de l'intégration ?**

Dans la politique de l'intégration, on ne dit jamais qu'on doit mais qu'on devrait. Le conditionnel utilisé veut dire qu'il n'y a pas de contrainte. En peu de mots, cela veut tout dire.

- **Quelles doivent être les qualités de l'enseignant pour mener à bien le travail d'intégration ?**

Il doit surtout avoir les compétences et les connaissances requises. Il doit aussi avoir une capacité relationnelle car il doit entrer en relation avec tous. La relation est dans la figure de l'enseignant. L'intégration se fait quand l'enfant suit la classe, c'est-à-dire quand il peut suivre les apprentissages des autres. Si l'enfant est dans la classe et fait des exercices différents de ceux des autres, nous ne l'avons pas intégré mais nous l'avons inséré. Quand il joue ensemble avec les autres et fait des activités communes, il est intégré. Sinon, on l'insère uniquement. Et notre école fait plus d'insertion que d'intégration.

- **De ce point de vue, comment définiriez-vous l'intégration ?**

L'intégration est un mot... [inaudible]. Intégrer signifie que le groupe travaille ensemble même pour la réalisation de petites choses. Intégrer signifie la participation de l'enfant handicapé dans l'exécution des tâches communes. Intégrer ne veut pas seulement dire que je te désire du bien mais le faire sentir membre du groupe à travers la participation. C'est cela la vraie intégration.

- **Selon vous l'intégration est une chose positive ou...**

L'intégration est positive et l'insertion est négative. Si on s'arrête à l'insertion, cela signifie que le processus n'a pas évolué, est bloqué. Nous devons tendre vers l'intégration et celle-ci n'arrive pas tout d'un coup. Dès fois, on risque d'insérer l'enfant au lieu de l'intégrer.

- **Pouvons-nous dire que l'Italie a atteint l'objectif de l'intégration ?**

L'Italie a montré le modèle de l'intégration mais ne l'a pas atteint. En Italie, il y a l'insertion. Les différents entre guillemets ne sont pas intégrés en Italie. Son modèle prévoit l'intégration mais celle-ci n'est pas atteinte. C'est mon point de vue. Prenons votre cas. Etes-vous intégré à cent pour cent dans la société italienne ? (rires). Non. Et pourtant, on parle d'intégration en Italie ou je me trompe ! Nous parlons des handicapés, des diversement habiles et nous parlons

de personnes de cultures diverses. Ils sont tous différents non ! Nous avons le modèle et qui n'entre pas dans ce modèle est différent.

- **Quels sont les problèmes concrets de l'intégration ?**

L'enfant porteur de handicap crée entre guillemets un problème à l'intérieur d'une classe. Face à cette diversité, l'enseignant ne cherche pas toujours à trouver des stratégies pour pouvoir l'insérer mais, le plus souvent, il préfère l'isoler en le laissant à l'enseignant de soutien. Pour un enseignant qui a une classe de vingt enfants, cette solution est la plus simple. Il n'est pas toujours dit que l'enseignant de classe dédie un peu de son temps à l'élève handicapé ou pense que ce dernier fait partie de la classe. Dans certains cas, lorsque l'enseignant de soutien est absent, l'enseignant de classe ferme le registre de l'élève handicapé car il suppose qu'il n'y a pas possibilité de faire des activités avec lui. Ceci pour te faire comprendre que nous n'avons pas atteint l'intégration. Ceci est l'attitude que beaucoup d'enseignants ont vis-à-vis du handicap. Ils se disent que nous ne sommes pas spécialisés et, par conséquent, nous ne devons pas penser à celui-là. Aujourd'hui, dans notre école, on ferme le registre parce qu'il n'y a pas l'enseignant de soutien pour l'élève non voyant. C'est ça l'intégration !

- **Si je vous suis bien, on dirait que les autres enseignants ne tirent pas avantage de l'intégration !**

Quand tu te trouves dans une réalité où l'enseignant de classe n'est pas sensibilisé au problème du handicap ou ne sait pas faire avec le handicap, il ne fait pas partie de la classe.

- **Selon vous, qu'est-ce qui reste à faire pour améliorer l'intégration ?**

La formation des enseignants de classe. La formation de ces derniers est indispensable. La formation est la seule chose qui reste à faire.

- **Certains enseignants que j'ai rencontrés m'ont dit qu'ils ne sont pas motivés !**

L'enseignant n'est pas motivé car il est mal payé. S'il était bien payé, il serait motivé. Celui qui fait l'enseignant doit être motivé. L'enseignement est une mission, une passion. Pourquoi ils ne sont pas motivés ? Quelle est leur motivation ? La motivation doit venir du dedans et non du dehors.

- **Qu'est-ce qui crée le handicap ?**

Le handicap crée l'incertitude. Au début, tu ne sais pas comment le gérer et où cela peut te mener. Le handicap nous fait parfois penser à beaucoup de choses mais fait aussi peur. C'est aussi un problème de comportement envers le différent. Il faut savoir lire ce que l'enfant handicapé te propose. Il ne peut pas lire comme les autres. De ce fait, tu dois comprendre que quand il pleure, il a besoin de quelque chose ou parce que tu lui fatigues, etc. Tu dois le comprendre et procéder autrement. C'est comme un petit enfant. Il faut être sensible et savoir se mettre dans la peau des autres. C'est seulement en ce moment que nous pourrions récupérer quelque chose.

Après trois ans de soutien, j'ai décidé d'abandonner le travail de soutien parce que ce n'était plus pour moi un environnement... [incompréhensible]. J'ai pensé que j'aurais récupéré beaucoup plus d'enfants en faisant l'enseignante de classe. On ne peut pas jouer un rôle pour lequel tu ne possèdes pas les valeurs requises à cet effet, et pour lequel tu es un baby citer. Mieux vaut progresser pour être l'enseignante de tous, d'avoir bien sûr l'enseignant de soutien mais de le faire aussi savoir ce qu'est le soutien car, il ne comprend pas parfois ce qu'est le soutien, l'intégration. J'ai abandonné le soutien parce que je n'en pouvais plus. Ma personnalité ne pouvait plus s'intégrer aux structures, à l'équipe enseignante car je suis opposée à la façon de gérer. Par conséquent, j'ai pensé à me le gérer personnellement.

- **Aviez-vous des problèmes avec les enseignants de classe ?**

Les enseignants de classe te renvoient la gestion de l'enfant. Cette façon de faire doit être dépasser. Ainsi, l'enseignant de soutien, à mon avis, devient enseignant ordinaire et les enseignants de classe se lamentent de ce que ce dernier est devenu. Et, c'est seulement en ce moment qu'il y aura intégration.

- **Nous avons fait un peu le tour d'horizon de la question. Peut-être votre mot de la fin !**

Nous ne sommes pas encore à l'intégration. Nous sommes même au début de l'intégration. Il faut du temps pour y parvenir. Avant tout, il faut de l'argent et du bon sens. Il faut investir sur l'intégration. Il faut de la formation. Les enseignants non spécialisés doivent être spécialisés. Si les enseignants de classe étaient spécialisés, on aurait deux enseignants dans une classe au lieu d'un seul pour l'élève handicapé. Par conséquent, il n'y aurait plus

l'enseignant de soutien et l'enseignant de classe mais des enseignants qui ont la même préparation. Ensuite, ce nouveau parcours ne doit pas devenir source d'octroi de travail parce que c'est l'unique secteur par lequel on peut entrer facilement dans l'école. Très souvent, le soutien est un moyen pour entrer dans la classe. Les gens en font un pis – aller alors que le soutien est une chose sérieuse. Gérer une classe avec un enfant porteur de handicap est une chose sérieuse et lourde. Ça doit être fait de la meilleure des façons. L'administration doit y repenser. C'est un argument sur lequel est encore ouverte la réflexion et sur lequel nous devons faire aussi beaucoup de choses. Nous devons en parler sérieusement. Discuter sur ce qu'est un PEI. Parler clairement des vrais problèmes de la gestion du handicap. Comment peut-on penser que..., rien ne va bien. Pour moi ça suffit comme ça. J'ai assez parlé.(Rires)

- **Quand vous parlez des vrais problèmes de l'intégration, faites-vous aussi allusion à ce que vous disiez un peu au début ou bien...**

Le problème de l'intégration est que l'enfant porteur de handicap doit trouver un environnement taillé à sa juste mesure. Il ne doit pas avoir des difficultés pour aller aux toilettes. Il ne doit pas se sentir humilié ou qu'on est en train de lui faire des faveurs pour une chose quelconque. Il doit aussi avoir le soutien de l'ASL ; on doit travailler en équipe. Chacun ne doit pas travailler de façon isolée dans son secteur. L'enfant doit être suivi par tous, c'est-à-dire par tous ceux qui sont impliqués dans le projet d'intégration. Il faut surtout beaucoup d'argent. Regardez les classes, les enseignants n'ont pas de tableaux interactifs avec lesquels ils pouvaient surmonter certains problèmes de l'intégration. Nous les avons insérés et nous ne voulons même pas les donner un baiser. Il faut tout recommencer et abandonner le faux modèle qu'on s'est créé. Autrement, on peut dire qu'en Italie, il y a beaucoup d'insertion.

Les acteurs sont l'Etat, les enseignants, l'ASL, les parents et tous ceux qui tournent autour de l'enfant porteur de handicap. Chacun de ses acteurs travaille pour son propre compte. Il n'y a pas de travail d'équipe. Ils se réunissent quelquefois mais il ne s'agit pas vraiment de cela. Un PEI est un PEI. Un PEI n'est pas une programmation d'un enseignant de soutien. Il est le produit des interventions de tous. Il y a quelque chose qui manque mais personne ne se pose le problème. Ça suffit que l'enfant soit dedans, c'est-à-dire inséré. Et après ! Ce n'est pas de l'intégration. L'intégration est quand un enfant malentendant ou non voyant termine l'école élémentaire devient un enfant normal car il sait se rapporter, s'adapter au monde et a des connaissances comme les autres. Voilà l'intégration. Certes, un enfant avec de sérieux problèmes mentaux ne pourra pas arriver à l'acquisition de connaissances mais, il peut

parvenir à l'autonomie et acquérir la capacité d'entrer en relation avec l'autre. C'est suffisant maintenant j'espère.

Entretien réalisé le 24 mai 2010

Entretien avec l'enseignante de soutien O.T.

- **Comment aimez-vous à vous présenter ?**

Je m'appelle O. T. Je suis une enseignante de soutien spécialisée depuis environ 20 ans. Je fais partie des premiers qui ont fréquenté les cours de spécialisation. J'ai suivi ces cours dans une école privée. Avant le soutien, j'enseignais le dessin et l'histoire de l'art. j'ai enseigné cette matière durant 4 ans dans cette école comme suppléante. Quand j'ai eu la spécialisation, j'ai pris mes fonctions d'enseignante de soutien. C'est une présentation professionnelle.

- **Qu'est-ce que le handicap à votre avis ?**

Le handicap est la difficulté d'interagir dans un environnement structuré pour les groupes des normaux et qui ne tient pas compte de la diversité. Je retiens qu'une personne est handicapée ou moins handicapée en fonction du contexte dans lequel elle se trouve. On ne peut pas être « normal » dans un environnement qui ne te permet pas de t'exprimer et d'interagir avec X car il ne tient pas compte de tes besoins. Ceci est valable pour tout le monde en dehors des pathologies physiques ou mentales. C'est un discours sur les possibilités d'entrer en relation avec l'environnement dans la mesure où celui-ci nous aide à interagir avec le ou les autres. Prenons l'exemple des barrières architectoniques. En tant que personne normale disons, je peux me trouver en difficulté si l'environnement m'empêche de me déplacer avec désinvolture. Si une personne en fauteuil roulant a la possibilité de se déplacer, son handicap est dès lors moins handicapant ou, mieux, est quasiment nul, c'est-à-dire sans effet réel. L'handicapé peut être plus ou moins habile selon l'environnement dans lequel il se trouve.

- **Comment définiriez-vous un élève en situation de handicap ?**

Ça dépend avant tout du degré du handicap. Un élève avec handicap est un élève qui a des limitations pour participer aux initiatives scolaires. C'est celui qui a des difficultés à être avec les autres. Le handicapé est celui qui n'a pas accès aux canaux de communication et de relation du monde qui l'entoure. C'est une limitation due à des facteurs génétiques ou à des

facteurs qui sont survenus au cours de la vie. Ce qui l'empêche de pouvoir échanger à égalité avec ceux qui l'entourent.

- **Quel est votre point de vue sur la présence de l'élève en situation de handicap à l'école et dans la classe ?**

C'est un argument un peu compliqué. La présence de l'élève handicapé en classe peut être une grande richesse pour tous car tous ont la possibilité de se confronter à la diversité. C'est un moment de développement personnel pour ce qui est des autres. Pour l'élève avec handicap, je pense que ce qui est important c'est ce qu'on appelle en psychologie *il modellamento*, c'est-à-dire apprendre en restant avec les autres, apprendre en observant celui que j'ai en face. De ce fait, j'apprends de l'autre. Je pense que c'est cela la force du processus d'intégration ou d'inclusion qui existe en Italie. Je sais qu'il existe encore dans d'autres pays des classes spéciales en fonction du type de handicap. A ce propos, je ne suis pas particulièrement rigide en ce sens qu'il y a des situations où il est utile que l'enfant ait un environnement adéquat à ses canaux d'accès si je peux m'exprimer ainsi. Je crois qu'avoir une structure qui lui permet de s'exprimer convenablement peut aussi être un processus de développement de sa propre personne. La confrontation avec les pairs qui le stimulent et le sollicitent est une grande opportunité pour le développement de ses capacités. Un travail qui tient compte de sa présence en classe doit être accompli. Ce n'est pas seulement l'élève avec handicap qui doit s'adapter aux autres. Ces derniers doivent également s'adapter à lui, à sa façon d'être et d'agir.

- **Quelle signification donnez-vous à l'intégration ?**

L'intégration signifie avoir les mêmes droits dans la participation à la vie sociale. C'est donner les possibilités futures à être dans ce contexte, dans cet espace et culture à égalité, avec les mêmes droits et devoirs. C'est la possibilité d'avoir un futur et de se développer à côté des autres. C'est pour moi la signification de l'intégration.

- **Quelles sont les méthodes et stratégies que vous utilisez en classe pour intégrer l'élève en situation de handicap ?**

L'intégration se fait peu en classe à mon avis. Je suis désolée d'être un peu critique. L'école s'inscrit encore dans la perspective de faire croître ou de favoriser ce lui qui sait déjà plutôt que celui ne sait pas ou sait peu. Mais, des choses bougent qu'à même dans ce sens. On

sensibilise le groupe classe à l'accueil et à l'acceptation de la diversité vue comme une plus-value. Au-delà de la peur de ce que nous ignorons, c'est aussi un plaisir de découvrir ce que nous méconnaissons. Donc, l'intégration est faire de telle sorte que ces deux mondes se communiquent et s'enrichissent mutuellement.

Dans cette école, il y a des choses positives comme les laboratoires qui ont été au fil des années d'un grand apport au travail d'intégration. Ces laboratoires sont devenus des lieux de création et de recherche de parcours transversaux. L'école n'est pas seulement le livre et le tableau ; elle est aussi autre chose. On a aussi des ordinateurs pour les élèves qui ont des problèmes visuels, moteurs, etc. avec des logiciels spécifiques. Pour le reste, on s'arrange, on se débrouille. Nous recourons beaucoup à notre fantaisie. L'école publique est une école pauvre en Italie.

Travailler avec un élève handicapé n'est pas une chose aisée. Il y a malheureusement la pratique de la délégation. L'enseignant de soutien continue à être l'enseignant de l'élève handicapé. Il y a de la part des enseignants un comportement consistant à te confier l'élève. Il y a un peu du pense à cet élève, du occupes toi de lui ; il est le tien. Il y a peu de programmes faits en équipe.

Je travaille souvent avec l'élève qui a un handicap réduisant sa capacité à apprendre en dehors de la classe avec un groupe d'élèves qui pourraient avoir besoin d'un enseignement beaucoup plus simplifié. Ce faisant, j'utilise des textes simples et bien illustrés. Ces textes écrits dans un langage simple et plus adéquat facilitent la compréhension et l'assimilation. En ce qui me concerne, je dois te dire la vérité. Mon travail de soutien est totalement conditionné par le type d'enseignant avec lequel je travaille durant mon temps de présence en classe. Dans le passé, j'ai fait de très belles expériences avec des collègues en impliquant toute la classe dans des activités théâtrales, dans des travaux de représentation, de comédie où tout est exprimé par des gestes, des mimiques, etc. Tout dépend de la possibilité qu'on te donne de faire des projets de ce genre. Autrement, il n'y a rien du tout. Si l'enseignant est angoissé par son cours d'histoire qu'il doit finir, il n'a pas de temps à autre chose et tout le reste n'a pas de sens à son niveau et dérange en fin de compte. C'est un peu difficile. Il faut beaucoup de flexibilité et de programmation. Les interventions doivent être programmées jour après jour, c'est-à-dire savoir qu'à telle heure on fait une activité prenant également en compte les besoins spécifiques de l'élève handicapé. Ce que je fais et je dois te dire la vérité, c'est de chercher à grand-peine un petit espace pour moi et pour l'élève qui, de toute façon, est mon élève parce que c'est comme ça. Sinon, il reste là [l'interviewé désigne du doit la cour].

- **Comment sont les rapports entre enseignants de classe et enseignants de soutien ?**

La nature des rapports dépend des deux catégories d'enseignants. Partant de ce que j'ai vu, les jeunes enseignants de classe, d'italien, de mathématiques, etc., sont plus disposés à travailler avec l'enseignant de soutien. Ils sont plus flexibles et plus disponibles à recevoir de nouvelles propositions. Les enseignants qui sont à l'école depuis un bon bout de temps sont un peu plus limités en matière de collaboration. Ce n'est pas par manque de volonté. Je pense plutôt qu'il y a la peur d'accepter le handicap de l'autre. C'est une limite profonde. Ce n'est pas facile de se confronter à la diversité, à la maladie, etc. Il y a beaucoup de petites résistances. C'est comme si quelqu'un voulait s'éloigner du mal. Par conséquent, il y a peu d'empathie et peu de collaboration. Il m'est arrivé à plusieurs reprises et même durant les conseils de classe de parler d'un élève et de voir un enseignant qui accorde peu d'importance au cas de l'élève en question et un autre qui dit : ça va, ne perdons pas de temps. Pensons aux autres. On investit peu sur qui on estime qu'il ne peut pas donner grand-chose. Ça donne plus de satisfaction de travailler avec quelqu'un qui est bien en mathématiques et qui peut avoir de grands succès plutôt que de travailler avec une élève qui n'interagit pas. C'est un peu frustrant de travailler sans voir le résultat. Toutefois, un petit résultat a une valeur à l'intérieur de cette réalité.

- **Comment voyez-vous les rapports entre les élèves en situation de handicap et les autres élèves ?**

Ce sont des rapports très positifs. Ils sont très disponibles et collaborateurs. Il faut les préparer et les remercier pour leur efforts. Ils ont une capacité d'acceptation mais aussi d'endurance et de tolérance du remue-ménage que provoque leur camarade handicapé. Ils ont une grande sensibilité surtout quand le handicap est visuel. Ce qui n'est pas le cas pour un trouble spécifique de l'apprentissage qui n'est pas très souvent compris. De coup, ils n'acceptent que l'élève qui a ce type de problème ait plus de temps qu'eux pour faire un exercice.

Ce type de comportement positif est aussi le produit d'une culture catholique qui recommande d'aider les nécessiteux. Il y a plusieurs aspects qui influencent ce genre de comportement. Certainement, les enseignants jouent aussi un rôle de sensibilisation auprès des élèves dits normaux afin qu'ils soient plus attentifs vis-à-vis de leurs camarades qui ont des difficultés particulières.

Je pense de façon générale que l'élève avec handicap bénéficie d'un réseau de soutien de la part de tous. Même les collaborateurs scolaires sont formés pour l'assistance et participent également au travail d'intégration. Je pense qu'il y a un réseau de soutien interne assez dense.

- **Quel rôle jouent ou devraient jouer les parents dans le travail d'intégration ?**

Ils ne participent pas trop. Ce qui se justifie en partie par le fait que l'école ne favorise pas trop l'ouverture vers l'extérieur. La majeure partie des familles ont beaucoup de difficultés à accepter le handicap de leur enfant ou le problème dont il souffre. Il y a une forte négation. Ce qui est étroitement lié aux résultats qu'on peut avoir. Je m'explique mieux.

Quand les parents sont capables de donner à l'enfant des informations équilibrées ou similaires à celles qu'on le transmet en dehors de la famille, plus l'enfant acquiert une claire conscience de soi en recevant des messages réels. Il y a souvent un défaut ou un écart communicationnel. Dans certains contextes, tu es quasiment « normal » et dans d'autres tu ne l'es pas du tout. De ce point de vue, il y a à mon avis un peu de confusion qui arrive jusque chez l'enfant. Les stimulus ne sont pas aussi toujours cohérents. Si j'offre l'opportunité de faire un travail au laboratoire de cuisine tandis que les parents veulent que leur enfant fasse des calculs algébriques, il y a une grande divergence. Les parents sous-évaluent ce genre de travail qui constitue pourtant la base pour construire tout autre type d'apprentissage. De ce fait, il y a un peu de confusion. Toutefois, ceci n'est pas une règle absolue. Il y a des situations dans lesquelles les parents participent, collaborent et se fient à tout ce que les enseignants proposent. Ce qui est une bonne opportunité pour faire un bon travail.

- **Qu'en-est-il de la participation des autres figures professionnelles dans le processus de construction de l'intégration ?**

Les autres figures professionnelles comme les agents de l'ASL participent quand nous formulons la demande. Ils participent de moins en moins pour des raisons d'ordre économique. Il y a peu de rencontres pour discuter des différentes interventions sur le plan clinique et psychologique. Cependant, ils sont des figures précieuses qui devraient être plus présentes à l'école pour créer un réseau d'échange des informations. Ils sont nos points de référence quand nous devons affronter des situations plus d'ordre clinique que didactique. Pour ce qui est de mon expérience, j'entretiens une bonne collaboration avec la psychologue de l'ASL de notre territoire. Nous nous connaissons depuis longtemps et quand j'ai des doutes, je l'appelle afin qu'elle m'aide et m'éclaire sur certaines questions. Il y a aussi les assistants

sociaux qui s'occupent des situations d'une particulière gravité. Il y a une bonne collaboration qui, malheureusement, s'est commencée à se dégrader ces deux dernières années du fait d'un effectif limité ayant du mal à répondre à tous les besoins du territoire.

- **Pouvez-vous revenir sur l'idée d'une école sélective dont vous avez fait mention un peu au début de votre analyse. Autrement dit, pensez-vous qu'une école sélective peut favoriser l'intégration ?**

Je pense sérieusement que non. Je ne me rappelle plus à quel sujet j'ai parlé d'école sélective. Peut-être que je me suis trompée en utilisant le mot de sélection. Je pense que l'école est établie sur le concept de mérite. C'est une école qui mise sur le résultat. Alors, advient la sélection. L'école progresse sur la base d'évaluations objectives. Tu mérites ce que tu as produit. Il y peu d'investissements sur les maillots faible de la chaîne. Mieux, les plus faibles sont laissés en rade et vivent une exclusion de l'intérieur. Il y a effectivement une sélection de ce point de vue. Moins je suis demandeur, moins je prétends de toi. Je me contente car je sais que tu ne peux que donner peu. L'élève qui est particulièrement doué sort toujours vainqueur. Il est le cheval gagnant. Je te donne beaucoup et tu me rends beaucoup avec tes succès. Ce qui est une satisfaction morale.

Je répète que cette réalité n'est pas due à un manque d'attention mais dérive éventuellement de nos modestes connaissances ou d'un héritage culturel. Beaucoup d'enseignants font ce qu'ils peuvent bien qu'il ne soit pas facile de prendre en compte plusieurs niveaux d'apprentissage en étant seul dans une classe. C'est une grande exigence. Etre seul face à 20-25 élèves en plus de l'élève handicapé est une charge de travail énorme. C'est ce que déplore tous les enseignants. Ce n'est pas un manque de volonté mais plutôt une impossibilité à préparer un travail pour chacun et l'évaluer en fonction ses progrès personnels. Il me semble que c'est ce qu'on nous demande au niveau des ministères. Mais, on tend à tout uniformiser pour réussir à gérer l'ensemble.

- **Quelles sont les qualités que doit avoir l'enseignant dans un contexte scolaire intégratif ?**

Il doit avant tout disposer de savoirs et d'une grande capacité d'observation et être aussi en mesure d'ajuster ses interventions à la réalité du groupe. Le travail que j'ai fait l'année dernière avec les élèves que j'avais en classe de troisième ne doit pas être appliqué à ceux qu'y sont cette année car c'est un autre groupe, une autre réalité que j'ai maintenant en face.

Ce qui manque dès fois, c'est la connaissance. D'abord, je dois connaître les personnes car mon intervention porte sur chaque personne dans sa singularité irréductible et chacune est différente de l'autre. Ce faisant, la réalité de ce groupe est différente et mes interventions en tant qu'enseignant de soutien et celles de l'enseignant de classe devraient être à mon avis focalisées sur cette matérialité.

L'autre chose qu'il faudrait avoir et qu'aucun enseignant ne possède en raison de caractéristiques personnelles est la capacité de travailler en équipe, de se confronter aux autres. Le fait de chercher à atteindre les mêmes objectifs avec des stratégies communes, une méthodologie commune facilite le travail qui s'effectue non seulement auprès de l'élève handicapé mais aussi de tous les élèves de la classe. Je pense que c'est une caractéristique fondamentale à part la capacité de communication, de gérer les dynamiques d'un groupe, etc. Il y a beaucoup d'éléments qui sont en jeu. Le travail en équipe serait une grande opportunité pour parvenir à des objectifs bien définis. Par contre, les enseignants ont tendance à travailler de façon trop isolée. Dans les réunions, on entend dire de part et d'autre : « il est excellent avec moi », « il ne l'est pas avec moi ». C'est comme si tout était séparé. Il manque beaucoup de... [et l'interviewé effectue avec des deux mains le geste de l'union, de l'association et de la collaboration/coopération]. C'est un peu comme ce qui arrive quand les parents ne sont pas d'accord sur les principes éducatifs du fils qui cherche à profiter de la situation. C'est la même chose qui se produit ici. Plus le conseil de classe est uni, mieux fonctionne la classe.

Par rapport à l'enseignant de soutien, je trouve qu'il reste encore beaucoup de chemin à faire pour qu'il soit considéré comme un enseignant égal aux autres. L'enseignant de soutien est le dernier sur l'échelle hiérarchique des enseignants parce qu'il travaille avec le dernier de l'échelle hiérarchique des êtres humains. [L'interviewée étouffe mal un trémolo, marque une pause, puis articule difficilement les propos suivants avec une voix frémissante et frissonnante]. Malheureusement, je ressens un peu d'amertume à le dire.

En théorie tous les enseignants savent le rôle de l'enseignant de soutien, mais ils ignorent ce que ça signifie dans la réalité. Je m'explique. Par exemple, lors d'une leçon d'anglais, je ne peux pas dire que je suis comme l'enseignant d'anglais car je ne parle pas cette langue. Ce n'est pas possible. Il peut enseigner des choses que je ne suis pas capable d'enseigner. Que veut dire que l'enseignant de soutien est de la classe ou appartient à toute la classe ! Cela veut dire que l'enseignant de soutien, de concert avec l'enseignant d'anglais, projette une intervention durant l'heure du cours et qui peut être bénéfique tant à l'enfant avec handicap qu'au reste de la classe. Moyennant certaines initiatives, je cherche à les faire apprendre à

travers le faire. *Apprendere attraverso il fare* signifie par ailleurs apprendre dans un contexte réel. Le temps que dure cette façon de faire école est toujours un temps de grande joie pour les enfants. Déplacer les bancs, modifier la situation, etc. Et, en changeant la situation, on change aussi l'attitude mentale vis-à-vis du savoir. Ce qui se passe très souvent, c'est que la mémoire se ferme avant même d'arriver à la communication car je sais déjà que ce sera une chose ennuyeuse et difficile. Alors, sortir de l'ordinaire et de l'habituel en déplaçant les objets rend tout possible parce que ça active la créativité, la fantaisie, l'imagination.

- **Que pensez-vous de la législation italienne en matière d'intégration ?**

C'est une bonne législation. Les principes qui la fondent sont excellents mais l'application pose problème. Si nous appliquions ce dit la loi, nous serions déjà très en avant. Dans la réalité, la loi est appliquée seulement en partie et dans certaines situations. Un des principes de la loi sur l'intégration est que la programmation, le fameux PEI, doit être le résultat de tout le conseil de classe. C'est une utopie. L'enseignant, si ça lui va bien, il te remet une feuille où il mentionne que pour ce qui est de cet élève, voilà ce que je veux. Autrement, les enseignants te disent de le faire, c'est-à-dire de penser à la programmation des activités de l'élève handicapé. Voici les chemins qui restent encore à parcourir et il faut beaucoup de temps et de préparation. Tous les enseignants sans exception aucune ont besoin, au cours de leur formation, d'une bonne préparation sur le thème du handicap et de sa prise en compte dans l'enseignement. C'est sûrement un autre pas qu'il faudrait effectuer.

- **Pouvez-vous revenir sur quelques problèmes concrets de l'intégration ?**

Les structures scolaires sont un peu antiques, un peu obsolètes, un peu vieilles et un peu dépassées. Si l'école était fournie d'importants instruments qui encouragent la participation, le travail de groupe des élèves, etc., d'autres formes d'interactions pourraient émerger. Si l'élève qui ne sait pas lire disposait d'un ordinateur portable dans la classe, cela pourrait augmenter d'une certaine façon les possibilités d'intégration. C'est un peu le discours que nous faisons des barrières architectoniques. Si tu me donnes les instruments pour surmonter la barrière, nous faisons tous un petit pas vers le but visé.

- **Qu'est-ce qui reste à faire pour améliorer le processus d'intégration ?**

Préparer les personnes et les éduquer tous, grandes et petites. C'est une longue marche car la culture ne se fait pas en un seul jour. Mais, c'est un travail de sensibilisation et de connaissance ; connaissance qui porte ensuite à un respect car je sais.

- **Peut-on dire que l'Italie a atteint aujourd'hui l'objectif de l'intégration ou est toujours en marche vers sa réalisation?**

Je crois que l'Italie est en train de marcher vers cette finalité. Je suis convaincue de cela. L'Europe s'est unie et il y a effectivement moins de barrières entre les différents peuples d'un point de vue socio-historique et géographique. Tout le monde voyage. Il y a la perception d'un grand mouvement de personnes qui se déplacent sur le globe terrestre. Je pense que ce grand mouvement pourra ouvrir davantage la mentalité des gens. Partant de ce fait, je crois qu'on progresse pas à pas même si c'est avec beaucoup de difficultés. Peut-être qu'on ressent parfois trop la peur de créer un ghetto et, par conséquent, on pense que les enfants avec handicap ne doivent pas être seuls au laboratoire. Par contre, cela peut parfois être fonctionnel. Il est vrai que le principe d'intégration consiste à mettre ensemble plusieurs sujets. Cependant, il est quelquefois stratégique de mettre ensemble tous les enfants qui ont le soutien comme nous l'avons expérimenté avec les activités de musicothérapie. Ce qui s'est très bien passé. Les règles existent mais, il existe aussi la possibilité de les contourner, de s'en écarter.

- **Il me semble que nous avons fait le tour d'horizon de la question en discutant des points qui m'ont parus essentiels. Peut-être votre mot de la fin !**

Je crois en une chose et peut-être même que je me répète. Le savoir aide à se rapprocher. Ce que nous ignorons nous fait toujours plus peur. Autrement dit, ce qui fait le plus peur, c'est ce que nous ne connaissons pas. Le handicapé aussi fait parfois peur parce que nous ne savons pas qui est. C'est seulement à travers la rencontre et le contact que nous pouvons découvrir que chacun a quelque chose de bon. Même l'enfant qui ne communique pas ou qui semble refuser de s'ouvrir au monde, en le connaissant, on découvre qu'il communique d'une autre façon. C'est ce qui donne à l'intégration toute son importance, son sens et sa signification véritable. L'intégration permet de se connaître pour s'accepter. Elle permet de découvrir qui est l'autre et combien il vaut.

Ce fut un plaisir de te connaître et de t'avoir parmi nous pour tout ce temps. Je souhaite que tu puisses tirer de cette discussion les éléments nécessaires pour le bon déroulement de ta recherche.

Entretien réalisé le 26 mai 2010

Entretien avec l'enseignante de classe D. T.

- **Voulez-vous vous présenter ?**

Je m'appelle D. T. et j'ai une série de spécialisation que j'ai utilisé dans le cadre de mon travail à l'école quand je travaillais comme enseignant de soutien. J'ai cessé de travailler dans le soutien quand j'ai commencé à travailler comme enseignant de classe. Ce n'était plus possible de projeter des parcours qui ont un sens. J'avais commencé à me retrouver avec 5 à 6 enfants par semaine avec lesquels il n'était pas possible d'affronter des projets sérieux. Un projet de récupération et de soutien suppose des objectifs spécifiques. Comme il n'y avait pas les espaces et les moyens de parvenir aux objectifs fixés, j'ai décidé, malgré mes compétences, de quitter la fonction de soutien. La condition de l'école s'était empirée. Je suis enseignante de classe depuis 12 ans.

- **Selon vous, qu'est-ce que le handicap ?**

Le handicap est une condition individuelle de la personne. Il pourrait aussi être un problème subjectif influencé par l'environnement qui n'est pas organisé de manière à supporter la présence du handicap. Le handicap peut aussi provenir d'une malformation, de maladies qui peuvent rendre la vie de la personne et de sa famille très difficile. Ceci parce que, à mon avis, il n'y a pas un comportement adéquat de la part de la société. J'ai travaillé dans une coopérative sociale où on s'occupait d'enfants et d'adultes handicapés. De ce fait, j'ai la perception que s'ils sont bien pris en charge, ils peuvent être une valeur pour la vie de tous.

- **Comment définiriez-vous un élève en situation de handicap ?**

L'élève avec handicap est un élève à l'intérieur du groupe. Si un enseignant considère que tous les enfants qu'il a en face sont tous différents et qu'ils ont leurs capacités et habilités qui sont à développer, alors l'enfant handicapé ne sort pas du groupe. Il ne ralentit, n'empêche et ne diminue l'efficacité du groupe. Il faut une sensibilité et une préparation professionnelle de la part des enseignants afin qu'ils puissent percevoir le handicap de cette façon.

- **Qu'est-ce qui fait la spécificité de l'enfant en situation handicap ?**

La singularité de l'enfant avec handicap dépend du niveau de handicap. Chacun a ses caractéristiques. De ce fait, l'enfant handicapé a ou aura ses caractéristiques comme un enfant timide ou agressif aura les siennes. Dès fois, j'ai des problèmes à penser l'enfant handicapé comme idée car, avec l'expérience, j'ai vu la nécessité de le comprendre à l'intérieur du groupe. N'importe qui est convaincu que nous sommes tous égaux et différents.

- **Quel est votre point de vue sur la présence de l'élève en situation de handicap à l'école et dans la classe ?**

A mon avis, tous les enfants ont droit à accéder à l'école normale publique. L'Etat doit investir pour rendre possible l'intégration, c'est-à-dire permettre la mise en œuvre concrète de projets spécifiques pour ces enfants. Ces types de projets valent pour tout le groupe et pas uniquement pour l'enfant handicapé.

- **Quel est l'intérêt de l'inclusion tant pour l'élève en situation de handicap que pour les autres élèves ?**

Ça a une importance capitale. Si on travaille avec attention sur les groupes constitués de petits enfants de l'école maternelle à l'école primaire, on peut, en s'appuyant sur les stades de développement de l'enfant, renforcer de façon positive certains sentiments à l'égard de l'autre. Si on ne travaille pas sur les enfants quand ils sont encore petits, on se retrouvera avec des enfants qui traverseront leur adolescence en faisant des commentaires et des jugements erronés.

Le sens de l'intégration part toujours du principe que tous les enfants doivent être intégrés dans le groupe. Dans tous les cas, la présence d'un enfant avec handicap particulier peut donner la possibilité à l'autre de croître moyennant la connaissance d'un camarade qui a des possibilités diverses, une modalité de communication différente et des problèmes spécifiques. A travers leur intégration dans le groupe, ils font tout un travail de médiation entre les familles. La présence d'un enfant handicapé à l'école provoque souvent l'incertitude et la peur des parents des autres élèves. Et, à travers une éducation de leurs fils dans le groupe, éducation qui pourrait, au fil des ans, se diffuser éventuellement jusqu'à la demeure familiale, les personnes les plus sensibles peuvent parvenir à comprendre que certains aspects du problème peuvent être affrontés en s'en approchant et non en s'y éloignant.

- **Quelle signification donnez-vous à l'intégration?**

Dans le travail d'intégration, nous devons tenir compte des facteurs émotionnels, de la compréhension/connaissance profonde de l'autre qui passe non seulement à travers l'émotion mais aussi à travers des activités superficielles. L'intégration peut se faire avec plusieurs méthodologies qui rapprochent un enfant de l'autre ou qui facilitent les processus de rapprochement des enfants. Si on réussit à travailler sur l'émotion, la sensation, le corps et les sens, ça pourrait être un début pour parvenir à l'intégration. Arriver à l'intégration, signifie se sentir membre du groupe, se reconnaître à l'intérieur du groupe et reconnaître également les autres au sein du groupe. Reconnaître dans le sens d'avoir du respect, de pouvoir être temps en temps de ceux qui font des propositions et par moment de ceux qui reçoivent des propositions.

- **De ce point de vue, pouvons-nous dire que l'Italie a atteint l'objectif de l'intégration scolaire ou...**

Non. Je me suis formé à une époque où il y avait effervescence de la réflexion sur ces arguments. Et, de nos jours, nous sommes arrivés, d'un point de vue théorique, à beaucoup d'études, de découvertes et d'élaborations. Si on ne réussit pas à faire une formation sérieuse des enseignants de l'école publique qui est le lieu où grandissent la plupart des citoyens, l'inclusion sera toujours une chose difficile, voire impossible à réaliser. Comme contexte socioculturel, l'Italie est un peu en difficulté. L'intégration n'est pas au premier rang des préoccupations de l'Etat, du gouvernement. C'est cette impression que j'ai. D'un point de vue théorique, beaucoup de choses ont été faites mais leur application dans la réalité concrète pose encore problème. Et, en fin de compte, c'est plus un discours politique.

- **Comment voyez-vous l'intégration dans son aspect pratique ?**

Dans la pratique, au-delà de ce je disais de la politique, je dois dire que l'école italienne, grâce à la bonne volonté des enseignants, a toujours affronté les dynamiques complexes qui se présentent à l'intérieur des groupes, plus ou moins si nous voulons. J'observe l'intégration au niveau relationnel et communicationnel. On arrive à l'apprentissage par le biais de la relation et de la communication. Autrement, tous les enfants seraient dans l'impossibilité d'apprendre. La communication et la relation entendues comme approche globale au groupe doivent être au centre de l'intégration.

- **Pouvez-vous revenir sur les stratégies didactiques que vous utilisez dans la classe pour faciliter l'intégration de l'élève en situation de handicap ?**

En dépit du fait que j'ai abandonné le travail de soutien, j'utilise encore la musicothérapie avec le groupe. Cette année j'ai une élève avec un désavantage léger. Nous recourons à une approche musico-thérapeutique. Nous faisons une par semaine cette activité. Nous l'appelons musique-mouvement. Cependant, tout se réfère à la musicothérapie comme méthodologie qui met la personne au centre avec son identité sonore et musicale. Sonore dans la mesure où en fonction de l'environnement ou du lieu dont provient la personne, elle porte en elle-même des sonorités. Réussir à connaître ces sonorités est un moment de perception et d'échange très profond car elles appartiennent à la personne. C'est une façon de reconnaître et de mettre en valeur ce que la personne a. A travers l'acquisition du, du rythme et des paramètres de la musique, nous réussissons avoir une facilitation dans l'apprentissage. Par exemple, les enfants, dans l'apprentissage de la langue italienne travaillent d'abord sur l'étirement des syllabes, sur le rythme. Expérimenter cela avec le corps est un renforcement à l'activité didactique. En ce qui concerne l'aspect émotionnel toujours à travers la musicothérapie, il y a une participation totale de la personne. Ce faisant, il y a une reconnaissance de soi-même d'abord et de ses propres possibilités. Il y a la possibilité d'expérimenter une certaine liberté dans les mouvements. Dans tout cela, il n'y a pas la prétention d'enseigner la musique ou la danse. Tout ce qui se fait est fait de façon libre et spontanée. Imaginons d'un point de vue physique, combien y-a-t-il de possibilités de relations physiques. Pour les enfants qui ont des difficultés, ils peuvent utiliser le corps pour communiquer. Ce qui peut faciliter la communication verbale dans l'acceptation de l'autre, la connaissance et le partage des objets et des moments avec lui. Ceci pour ce qui est de l'aspect relationnel et communicationnel orienté vers la didactique.

Ensuite, il y a l'aspect qui concerne l'apprentissage de chaque enfant. Dans ce cas, l'enseignant de soutien fournit une aide pour toute la classe. On fait un projet particulier pour chaque enfant et on sollicite une aide de la part de l'enseignant de soutien. Tous les enseignants de la classe doivent savoir quel est l'objectif fondamental pour tel enfant et les objectifs précis sur lesquels on est en train de travailler.

- **Considérant les stratégies déployées ici et là, est-il possible de dire que l'intégration profite aussi à tous les enseignants ?**

Certes que l'intégration peut être une grande ressource pour l'enseignant. Cependant, je retiens que toutes les personnes constituent une grande ressource à l'intérieur du groupe. Car, la façon de vivre ne permet pas à tous de manifester réellement tout ce qu'ils ont dedans. Même les enfants entre guillemets « non handicapés » ne manifestent pas toujours tout ce qu'ils ont dedans. Les enfants constituent un monde de richesse. La présence d'enfants avec des particularités peut être une source d'enrichissement pour le groupe.

- **Comment voyez-vous les interactions entre les élèves en situation handicap et les autres élèves ?**

Elles sont très influencées par les préjugés des familles. Si par contre ces préjugés n'existent pas, les relations sont facilitées par la compréhension et la sensibilité de certaines familles. A cet âge, les enfants sont splendides et s'ils ont un bon guide qui est attentif à la question du handicap, ils deviennent père et mère des enfants qui ont de grandes difficultés et ils deviennent également des frères protecteurs. Les enfants qui composent le groupe s'enrichissent mutuellement à travers la relation d'aide qui participe à leur développement. Généralement, si les enfants ont un bon guide à l'école primaire, ils peuvent tous se reconnaître à l'intérieur du groupe indépendamment du handicap, se respecter et s'entre-aider.

- **Comment vivez-vous et voyez-vous les rapports entre les enseignants de soutien et les enseignants de classe ?**

Dans cette école, nous avons atteint un assez bon niveau d'équilibre pour ce qui est des rapports entre enseignants car, on cherche réellement à partager les travaux qui se font avec l'enfant handicapé. Dans la majeure partie des cas, on cherche à ne pas faire sortir de la classe les enfants et adolescents avec handicap. On cherche à organiser le travail à tel enseigne que l'enseignant de soutien puisse travailler avec l'enfant dans la classe. Quand c'est possible, on constitue aussi de petits groupes de travail. Dans cette école, je ne vois pas actuellement des enseignants de classe qui délèguent le travail à faire avec l'enfant handicapé à l'enseignant de soutien d'autant plus que ce dernier a aujourd'hui peu d'heures à sa disposition pour pouvoir travailler convenablement avec l'enfant. En fin de compte, c'est l'enseignant de classe qui doit faire l'essentiel du travail. Si l'enseignant de soutien ne vient pas toute la matinée en

raison du fait qu'il dispose peu d'heures et ne peut plus travailler en plein temps, l'enfant avec handicap travaille de toute façon avec l'enseignant de classe. Ce faisant, il y a un échange, une communication réciproque entre les enseignants.

Dans certaines écoles, les enfants avec handicap travaillent par moment en dehors de la classe. Dès fois aussi, cela se fait ici, c'est-à-dire exclure du groupe les enfants avec handicap. Malheureusement, certains enseignants qui viennent d'intégrer fraîchement ne prennent pas le temps de s'inscrire dans la dynamique de travail de l'équipe enseignante qu'ils ont trouvée sur place et optent le plus souvent pour des raccourcis qui consistent à faire sortir les enfants avec handicap. J'ai peur que ce qui est en train de se passer soit un problème d'ordre politique. La volonté et la curiosité que je peux avoir vient du fait que j'ai fait une série de formations. Je travaille à l'école depuis la période d'expérimentation de l'intégration, de l'insertion comme on disait à l'époque. De ce fait, j'ai grandi avec le désir de le faire d'une certaine manière. Mais, aujourd'hui, s'il n'y a pas un certain type de formation, s'il n'y a pas un contexte dans lequel il y a les ressources nécessaires, s'il n'y a pas une valorisation de la profession, quelqu'un peut dire pourquoi je dois le faire. Par exemple, je peux venir à l'école et faire beaucoup moins de ce que je suis en mesure de faire car il n'y a pas de stimulants. Toutes les formations dont je t'ai parlé ont été payées par moi-même. Je n'ai rien reçu de l'Etat. Mais c'était un travail que je devais faire pour participer au processus d'intégration. Aujourd'hui, j'ai peur de cela est à risque car l'Etat n'investit pas. Il y a un problème politique et économique.

Les enseignants qui choisissent de faire sortir l'élève avec handicap de la classe sont certainement dépourvus de professionnalisme. Ils ignorent la finalité de leur travail. Parmi les finalités du travail de l'enseignant de soutien, il y a essentiellement celle d'intégrer. Si tu dois intégrer, il y a aucun motif qui puisse justifier le fait que tu portes l'enfant hors de la classe. Ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire. Ils n'ont pas les compétences requises. Il n'est pas possible de faire travailler une personne avec un enfant handicapé si elle n'a pas les compétences adéquates.

- **Vous parliez tout à l'heure du fait que vous avez commencé à travailler à l'école à une époque où on parlait plutôt d'insertion. Peut-on dire aujourd'hui qu'on assiste toujours à une insertion ou à une intégration proprement dite ?**

Aujourd'hui, on assiste à une évolution conceptuelle. L'intégration est certainement un concept plus pertinent que celui d'insertion. Mais nous n'avons pas autant amélioré les

conditions. Je continue à penser que s'il n'y a pas la bonne volonté et le sérieux de certaines personnes à l'intérieur de l'école, ce processus sera en danger permanent et pas seulement pour les enfants avec handicap ou avec un désavantage particulier mais aussi pour nous tous. Je répète que nous avons amélioré la terminologie et le concept d'intégration est plus complet et plus complexe que celui d'insertion. C'est une très bonne chose. Mais nous ne devons pas rester à ce niveau pour parler du handicap. Nous devrions parler des enfants, des groupes. Il y a tout à l'intérieur des groupes. Chaque enfant est différent. Nous parlons encore du handicap entendu comme quelque chose qui doit intégrer le groupe. Nous sommes encore en train de faire une marche à reculons. Il y a certains qui s'expriment d'une certaine façon, d'autres qui marchent et se déplacent d'une autre manière, etc. Je dois bien connaître chaque enfant du groupe dans sa singularité irréductible. Après cela, s'il y a un enfant avec handicap, je dois déployer des stratégies spécifiques car je ne peux pas dire qu'ils sont tous égaux. Avec d'autres enfants, je dois recourir à des comportements et stratégies différents.

L'école devrait être aidée par l'ASL et les structures territoriales. L'intégration à l'école se réalise aussi grâce à d'autres ressources. Le handicap des enfants est diagnostiqué et certifié par l'ASL qui, dans le cadre des GLH, suit individuellement ces enfants par le biais de ses spécialistes. Aujourd'hui, l'ASL est confrontée à des problèmes économiques. C'est pourquoi il y a un psychologue pour 200 enfants, il n'y a plus de postes pour faire les thérapies spécifiques comme la logopédie, la physiothérapie pour les enfants qui en ont besoin. Nous traversons une période de vacillation. La marche qui a été faite est bonne. En Italie, les connaissances et les études sont à un bon niveau. Mais, nous avons mieux travaillé sur l'intégration dans le passé.

- **Peut-on dire qu'il y a aujourd'hui la culture de la collaboration ou du travail en équipe?**

L'esprit est de travailler ensemble et c'est ce que nous avons fait dans le passé. On peut dire que comme comportement et capacité, cela s'est assez bien acquis. Le problème est que nous tournons à l'enseignant unique. C'est le travail d'équipe qui va prendre un sacré coup. Quand j'ai commencé à travailler à l'école il y a de cela 30 ans, il y avait l'équipe socio-médicale et psychopédagogique. Et quand nous devions insérer un enfant, nous discutons du projet de celui-ci avec le neuropsychiatre, le psychologue, l'enseignant accueillant, l'assistant social, etc. Il y avait un échange avec ces figures professionnelles selon le domaine de compétence de chacune d'entre elles. Aujourd'hui, il y a seuls l'enseignant de classe et l'enseignant de

soutien qui cherchent pratiquement à voir ce qu'ils peuvent faire pour l'enfant. Il y a moins d'échange. Le fait de travailler en équipe est positif pour l'enfant parce qu'il permet d'avoir plusieurs approches qui concourent au même objectif.

- **Qu'en-est-il du rôle des parents dans le travail l'intégration?**

Dans certaines classes, il y a des enfants dont les parents travaillent. Dans ce cas de figure, les parents sont moins impliqués dans la vie de l'école. Il y a un groupe de parents qui ne travaillent pas à temps plein. Ce faisant, ils collaborent assez bien. S'ils sont disponibles, ils sont disposés à collaborer. Je ne parlerais pas de certains groupes de parents qui ont des préjugés qu'ils transmettent à leurs enfants déterminant ainsi leur comportement vis-à-vis du handicap. Généralement, ils collaborent. Mais on est parfois confus car on ne voit plus la frontière qui sépare le travail d'enseignant de celui de parent. Les parents ne font pas entièrement confiance aux enseignants. Ils tendent à superviser le travail des enseignants. Ils s'immiscent un peu trop dans le travail de l'enseignant. Ce qui s'explique par le fait que l'enseignant n'a plus la valeur sociale qu'il avait jadis. La société n'accorde plus la même importance à l'enseignant comme ce fut le cas dans le passé. Si la société me dit que l'enseignant est compétent, je peux me fier. Si par contre la société me dit que l'enseignant est incompetent, alors les parents se sentent autoriser à penser et à dire que l'enseignant ne fait pas bien son travail. Toutefois, si on parvient à entretenir une relation de respect avec eux, ils collaborent.

- **Cette conception sociale négative ne crée-t-elle pas des conflits entre enseignants et parents ?**

Si. C'est très difficile à contrôler. C'est une situation qui doit être mise sous contrôle tous les jours. Avec le temps, certains parents parviennent à s'édifier et d'autres non. Il peut y avoir aussi des conflits très sérieux. C'est une situation très compliquée. Comme je l'ai dit, si les enfants sont conditionnés par la famille qui les transmet des idées qui ne correspondent pas avec celles que tu veux faire passer en classe, il est alors nécessaire d'effectuer un grand travail auprès des enfants pour désintoxiquer leur mentalité. Il existe encore beaucoup de parents qui ont des préjugés. Je fais un gros travail sur les enfants et certains d'entre eux sont parvenus même à faire changer les comportements de leurs parents. Mais, si on travaille sur le groupe, les enfants sont très sensibles. Certes, le travail demandé à l'enseignant est fatigant

dans la mesure où tu dois dépasser... sans stigmatiser la famille. Les parents doivent comprendre que les enfants ont leur façon de s'exprimer.

- **Comment procédez-vous pour modifier les comportements des enfants ?**

Les enfants ont besoin d'une éducation socio-affective pour se connaître. De ce fait, il y a une relation verbale continue, une relation non verbale à travers le travail qui s'effectue dans les laboratoires, des activités de type expressif à faire ensemble et où on se prête les objets, etc. A travers l'éducation socio-affective, les laboratoires de musique-mouvement et une approche de disponibilité et de dialogue, je cherche à faire de telle sorte qu'ils communiquent entre eux car l'incompréhension provient du manque de communication. Quand ils communiquent, ils finissent par se connaître et parviennent à dépasser et à vaincre les préjugés.

- **Que pensez-vous des lois relatives à l'intégration scolaire?**

Je sais que les lois italiennes, jusqu'à un temps récent, ont vraiment été à l'avant-garde. Elles ont permis d'initier des parcours importants pour les enfants. Les lois actuelles portant sur l'école publique soustraient des ressources économiques, réduisent le temps de présence des enseignants de soutien à l'école, hypothèquent la formation, etc. L'argent soutiré à l'école rend les choses compliquées. Dans les objectifs de la politique actuelle, il n'y a pas un renforcement des ressources pour l'intégration. Les lois garantissent la non exclusion scolaire des enfants handicapés mais, on a dès fois peur que cela advienne. Nous traversons un moment difficile.

- **Selon-vous, quels sont les problèmes concrets de l'intégration ?**

Nous avons ici une bonne expérience d'intégration d'un enfant sourd. Il est bien intégré dans la classe et tous les autres élèves ont appris le langage des signes. Cet élève communique très bien avec les autres. C'est un des points forts de cette école. Nous avons un cas très grave et il y a souvent des problèmes avec la famille de cet élève. il y a une difficulté objective à prendre en charge un handicap grave à l'intérieur de la famille. Toutefois, en dépit du fait que cet élève a peu de possibilités de communication, nous avons réussi à l'intégrer dans une classe. Ensuite, il y a des enfants avec un handicap moins grave et ils font partie du groupe classe et effectuent les mêmes travaux que leurs camarades. Je répète que les ressources manquent. Même au niveau territorial, ce n'est pas seulement l'école qui doit faire

l'intégration. Des situations d'intégration, il en existent pas en dehors de l'école. L'intégration ne peut pas être subordonnée à la disponibilité des fonds.

Si l'école est entendue comme lieu de développement social, on peut dire qu'à travers le travail que nous faisons, nous éduquons la société. Je parle d'une façon un peu utopique. La finalité de l'école consiste à aider le citoyen à se développer. Dans l'école obligatoire, nous cherchons à faire développer l'individu afin qu'il puisse communiquer et entrer en relation avec les autres tout en les respectant. Si l'école ne joue plus ce rôle, qui donnera aux personnes les éléments nécessaires à la construction de la société.

L'intégration est la base de la constitution de chaque groupe. Autrement, elle devient un fait isolé de la classe. L'intégration ne peut pas être un fait qui concerne cette école ou cette classe. L'intégration ne peut pas être un problème seulement de l'école. Dehors, il doit y avoir des lieux de continuité du travail d'intégration qui se fait à l'école. L'expérience vécue à l'enfance est fondamentale car elle favorise le développement personnel.

- **Quelle doit-être l'identité de l'enseignant dans le cadre de l'intégration ?**

L'enseignement s'apprend. On apprend à enseigner. C'est une profession, ce n'est pas une question de bonne volonté. L'enseignement doit être une profession. Si tu dispose des outils nécessaires à l'exercice d'une profession, tu peux affronter avec sécurité et sérénité les choses que tu fais. Les personnes qui perdent rapidement la patience n'ont certainement pas assez d'outils pour affronter leur profession. Je retourne à la formation qui ne doit pas aussi être séparée d'une formation de type socio-affectif et émotionnel. Il ne suffit pas seulement de connaître les techniques pour exercer le travail d'enseignant. La formation ne doit pas être de type encyclopédique. L'enseignant doit travailler sur lui-même pour expérimenter ses propres potentialités communicatives. Il serait bon de travailler sur l'aspect socio-affectif de la personne. La figure de l'enseignant doit être celle d'une personne qui assume son rôle. Nous avons une grande responsabilité. Assumer cette responsabilité signifie avoir des points de référence théorique qui te rassurent sur ce que tu fais. Les enfants sont très fragiles et il suffit d'un rien du tout pour les faire du mal. Le simple fait d'élever la voix peut les faire du mal. Si on ne travaille pas sur le relationnel et sur l'affectivité à l'intérieur du groupe, ils peuvent se faire du mal entre eux.

Comme enseignant de classe, je vole beaucoup de temps à la didactique pour pouvoir faire d'autres types de travaux. Mais, tous ces travaux reviennent dans l'activité didactique. Tous les arguments que j'aborde avec eux sont transversaux. Quand je fais une activité de

mouvement, il y a dedans la géométrie et l'utilisation de l'espace. Et, quand arrive le moment de reproduire l'activité, ils ont déjà l'expérience corporelle de l'espace. Réussir à faire plusieurs activités de type plastique, relationnel, communicationnel et physique avec la musique ou le théâtre par exemple, signifie retrouver des stimulus majeurs à l'intérieur du groupe, enrichir le groupe d'expériences. Sinon, nous restons assis dans la classe avec des propositions verbales, à faire des discussions sur ce qui est écrit sur les pages du livre ; on ne peut pas se développer de cette façon. Nous avons récupéré des plantes qui sont dans la cour et nous allons tous les jours voir si elles ont besoin d'eau. C'est une perte de temps dira un autre enseignant. Pour moi, ce n'est pas une perte de temps. C'est eux qui s'occupent de ces plantes. C'est une façon de les apprendre à se préoccuper de quelqu'un car la plante est un être vivant. Ayant été satisfait du travail du groupe, ils ont un comportement positif dans l'apprentissage. Après ce travail, ils sont intéressés quand je fais de l'histoire ou développe une thématique. Ils ne sont pas fatigués et ne s'ennuient pas non plus. Ils sont enthousiastes de faire les mathématiques avec moi comme ils le sont quand ils vont voir les plantes ou faire de la musique. Nous faisons les choses avec enthousiasme. Je souhaiterais que cette approche soit adoptée par tous. Mais, tout le monde ne la partage pas. J'obtiens les mêmes résultats que les autres avec moins de rigidité et plus de flexibilité. Nous devons affronter les choses d'un point de vue interdisciplinaire et y mettre après de l'ordre.

- **Quelles perspectives pour améliorer le processus d'intégration ?**

Pour susciter une conscience sociale sur cet argument, on doit travailler sur les structures de base que constituent l'école, la santé, etc. et aider les familles qui ont un enfant handicapé car celles-ci sont souvent abandonnées à elles-mêmes. Nous sommes en difficulté actuellement. Mais je ne crois pas que la mentalité italienne soit contraire à l'intégration. L'intégration scolaire date depuis de longues années et les expériences sont positives. Il y a aussi de grands centres d'étude sur l'intégration. Ce qui est utile en ce moment, c'est de faire de l'intégration une préoccupation politique majeure. La politique doit accorder plus d'intérêt à l'intégration et reprendre les investissements nécessaires. Ce n'est pas vrai que l'argent suffit pour résoudre les problèmes. Le débat sur l'intégration doit être centré d'un point de vue idéologique et philosophique. C'est une nécessité absolue car les enfants d'aujourd'hui sont tous confus, y compris ceux dits normaux. Le travail sur la relation et la communication qui est indispensable dans le cadre du handicap est aussi une nécessité pour notre société.

Entretien réalisé le 27 mai 2010

Entretien avec l'enseignante de classe A. C.

Je m'appelle A. C. et je suis enseignante de lettres depuis environ 25 ans. J'enseigne dans cette école depuis 15 ans. Quand je suis arrivée il y a de cela 15 ans, j'enseignais le soutien. J'ai travaillé pendant 9 ans dans le soutien. Le monde du handicap est un monde qui doit être affronté dans tous ses aspects et non pas seulement à l'école mais aussi dans la société. Je suis spécialisée et j'ai enseigné pendant quatre ans dans une école spéciale où on faisait l'intégration à l'inverse, c'est-à-dire qu'il y avait plus d'enfants handicapés que d'enfants normaux. Dans les écoles spéciales, la didactique est plus centrée sur les enfants handicapés que sur les enfants normaux. Par contre, dans les écoles ordinaires, la didactique est surtout centrée sur les enfants normaux et il y a les plans éducatifs qui sont élaborés par le conseil de classe en faveur des enfants avec handicap.

- **A votre avis, qu'est-ce que le handicap ?**

Le handicap est le fait de ne pas avoir au complet toutes les potentialités. C'est avoir des zones d'ombre où nous ne sommes pas habiles, où nos habiletés sont réduites. Etre handicapé veut dire devoir travailler sur les zones résiduelles, sur les zones de potentialités. Ne pas aller chercher à travailler sur le handicap parce qu'il est tel et restera comme tel. Il est plus opportun d'aller travailler sur les potentialités, sur tout ce qui n'est pas altéré, sur les habiletés résiduelles. Je le dis souvent à mes élèves. Nous sommes tous un peu handicapés dans la mesure où chacun d'entre nous a des zones de sa propre vie physique ou de sa propre vie intellectuelle où il n'est pas à cent pour cent. Nous sommes tous différents, tous un peu handicapés dans le sens d'obstacles que nous devons rencontrer et que nous rencontrons tous et qui sont à dépasser en quelque sorte. Chacun trouve ses chemins. Au fond, le travail de l'école est d'aider les enfants à trouver le juste chemin pour surmonter leur handicap en le substituant avec une habileté réciproque ou équivalente.

Il y a quelques années que fut introduit le terme de diversement habile pour définir les enfants et adolescents handicapés. Cela signifiait pour moi que comme ils sont diversement habiles, ils n'ont pas besoin de l'enseignant de soutien. Peut-être que c'est ce qui était visé. Il m'a semblé plus une procédure visant à supprimer les organes de soutien qu'un simple contenu linguistique, un mode d'expression d'une situation. Personne n'est totalement handicapée. Chacun a des habiletés différentes. J'ai un élève avec de sérieux problèmes de dyslexie et de dysgraphie qui sont des types de handicap faisant obstacle au processus normal

d'apprentissage. Cet élève est très brave en communication à travers le dessin par exemple. Il a une capacité communicative très importante. Ce qui confirme mon idée selon laquelle tout le monde a des potentialités. Le devoir de l'école est de valoriser au maximum ces potentialités. L'erreur commise dans le passé est celle de chercher à travailler sur les zones déficitaires. Je pense qu'on ne peut pas intervenir sur le déficit. L'aveugle ne cherche pas à voir ; il cherche plutôt à voir à travers le toucher, l'audition et à travers d'autres sens. Travailler sur ce qui reste et qui peut remplacer ce qui n'existe plus.

- **Quelles sont les causes du handicap ?**

Il y a les causes génétiques, l'incapacité des médecins à affronter des situations d'urgence. J'ai eu beaucoup d'élèves qui ont eu des problèmes au moment de la naissance. Ensuite, il y a les handicaps qui sont sûrement aujourd'hui les plus diffus et qui sont les handicaps de type psychologique, environnemental, comportemental et relationnel. Les enfants suffisamment normaux entre guillemets d'un point de vue intellectuel ont des problématiques affectives, relationnelles, familiales, comportementales et sociales au point de devenir handicapés. Une affectivité pathologiquement vécue crée des problèmes sur l'apprentissage. L'apprentissage n'est pas une chose séparée de notre vie relationnelle et affective. L'apprentissage sera facilité par des situations émotivement équilibrées tandis qu'il sera obstrué par une situation difficile d'un point de vue émotif. Peut-être que ceux-ci sont les pires handicaps et qui sont pour nous enseignants le plus grand défi parce qu'ils requièrent de la part de l'enseignant un équilibre psychologique très fort de sorte qu'il puisse accueillir le déséquilibre d'autrui. Ce qui exigerait des enseignants des compétences d'ordre psychologique dont ils ne disposent pas. Les compétences pour affronter les élèves en difficulté devraient autres que celles dont nous disposons. A l'école, il pourrait y avoir quelques figures professionnelles mais tel n'est pas le cas. Même les élèves qui sont suivis par l'ASL sont des enfants fondamentalement abandonnés. Le problème est que les opérateurs sont peu nombreux et les enfants ayant besoin du suivi médical sont nombreux. Tous les enfants qui ont des problématiques de nature caractérielle pouvant provenir de leur vécu et qui peuvent même être, à bien des égards, récupérés si on s'en occupe, ne sont pratiquement pas suivis à l'école par le psychologue ou le neuropsychiatre. Ces enfants, s'ils viennent à être négligés, leur situation personnelle peut s'empirer et ils peuvent s'exposer à des risques de déviance sociale. L'école a la responsabilité de contenir ces enfants. Il est plus difficile de diagnostiquer un handicap de type affectif et relationnel.

- **Vous avez parlé des effets du handicap sur la personne. Pouvez-vous y revenir de façon plus détaillée ?**

Ils sont nombreux. Quand la prise de conscience du handicap est forte, il y a souvent un sentiment de frustration, d'inadéquation et un niveau d'auto estime très bas. Quand cette situation se présente et se vérifie effectivement, il devient difficile d'obtenir même la collaboration de l'enfant. La perception de son propre handicap comme un élément qui empêche l'apprentissage est une des conséquences immédiates. Il est nécessaire d'effectuer un travail de récupération de l'estime de soi, un travail sur l'enfant et sur toute la classe. La perception qu'un enfant handicapé a de soi est directement liée à la perception que les autres et ses semblables ont de lui. Si l'enfant avec handicap est bien accueilli dans la classe, son parcours devient facile. Le premier travail qu'un enseignant doit faire est de faire comprendre aux autres que l'enfant avec handicap ne doit pas être accueilli parce qu'on a pitié de lui, il doit être accueilli car nous sommes tous un peu malheureux entre guillemets. Nous avons tous des difficultés quelque part. De ce fait, nous pouvons éviter la perte ou la baisse de l'estime de soi et le sentiment de frustration dès l'instant qu'on y travaille et que la classe accueille bien l'enfant qui a des difficultés.

Une autre conséquence du handicap est le fait que, une fois les enfants sortis des salles de classe d'une école secondaire du premier degré qui les accueille et où on travaille sur l'intégration, le monde extérieur, l'école secondaire du deuxième degré et la société en général accentuent davantage leur diversité. Dans l'école élémentaire et dans le premier cycle de l'enseignement moyen, les camarades accueillent, acceptent, intègrent et partagent les mêmes problématiques. Mais, quand les autres grandissent et ont un autre type de problématique que l'enfant avec handicap ne peut pas partager, leurs chemins se séparent. Je pense par exemple aux problèmes de type sentimental et relationnel. A un certain niveau, les enfants commencent leurs premiers amours ; ce qui est déjà un élément de séparation entre l'enfant dit normal et l'enfant avec handicap. Pire encore quand l'enfant avec handicap tombe amoureux et est rejeté.

Le développement d'un enfant avec handicap est un peu retardé par rapport à celui des autres. C'est comme s'il était en arrière. Peut-être qu'il vivra certaines problématiques un peu plus tard. Il devient difficile que les autres puissent partager ses angoisses, ses préoccupations. J'imagine la marche d'un enfant handicapé au sein d'une classe comme un chemin droit qui, à un certain moment, se divise en deux : une partie va à droite et l'autre partie va à gauche. Les

enfants normaux entre guillemets vont à droite et les enfants handicapés vont à gauche. Mais cela dépend beaucoup du type de handicap. Ceux qui ont un handicap sensoriel n'ont pas de problème de séparation avec le reste du groupe.

Je crois beaucoup à l'intégration pour toute la durée de la scolarité, de l'élémentaire au collège. Après, je crois que l'intégration dans l'école doit rester liée au fait que le handicap ne soit pas un handicap grave. Il n'y a pas d'intégration sans apprentissage. L'enfant handicapé est intégré quand il apprend. Evidemment, ce n'est pas au même niveau que les autres mais il doit apprendre, quitte à lui faire suivre un parcours différencié. Quand l'enfant ne peut plus apprendre parce que l'école est complexe pour ses potentialités, il n'y a alors plus d'intégration. Ça devient de l'insertion. L'insertion, c'est comme quand quelqu'un déplace un objet de son milieu naturel pour le mettre dans un autre.

Jusqu'à l'école secondaire du premier degré, il y a de l'intégration. Dans le second cycle de l'enseignement moyen.... Les camarades n'ont pas le temps de prendre soin de l'enfant handicapé car ils ont un emploi du temps très chargé.

Il doit se créer des situations alternatives à l'école traditionnelle pour les élèves qui ont un déficit sérieux. Je pense aux laboratoires occupationnels, aux laboratoires d'autonomie. Penser à les insérer dans les écoles où ils sont abandonnés relève de la démagogie. Il serait beaucoup plus sérieux pour ce qui est des handicaps graves de penser à les enseigner à prendre l'autobus, à acheter le billet ; bref les enseigner les éléments de la vie quotidienne qui sont importants pour sa propre autonomie.

- **Et à propos du rôle des parents dans la construction de l'intégration. Vous en avez un peu parler tout à l'heure...**

C'est le vrai problème. Parfois ils collaborent. Cela dépend du type de handicap. En ce qui concerne le handicap léger, le rapport que le géniteur a avec le handicap du fils est un rapport assez équilibré et collabore à son processus d'intégration. Par contre, il y a des problèmes quand il s'agit d'un handicap sérieux et grave. Dans ce cas, il y a deux types de comportement : ils ont soit un comportement de négation, soit un comportement de délégation totale. Le comportement de négation de l'effectivité du handicap peut créer un fort sentiment d'angoisse chez l'enfant et, par conséquent, un sens d'inadéquation car l'enfant ne se sent jamais être à la hauteur de ce que les parents attendent de lui.

L'autre comportement est celui de la délégation. Nous nous sentons impuissants face au mystère de notre fils, nous ne savons pas ce qu'il peut faire et ce qu'il ne peut pas faire ; c'est donc l'école qui doit s'en occuper. C'est un comportement d'effacement, de dépression et d'incertitude. Je ne sais pas quoi faire, alors agissez à ma place! Cependant, l'idéal serait d'identifier les points forts de l'enfant et y travailler tous ensemble, c'est-à-dire l'école et la famille. Malheureusement, l'école va parfois dans une direction et la famille dans une autre. Il faut partager les objectifs. Parfois, il arrive que nous partageons les objectifs et les parents collaborent avec l'école. Les pères des enfants handicapés se font voir rarement à l'école car ils ne s'intéressent pas à leur enfant. Je dois aussi dire que les familles qui restent unies avec un fils handicapé sont peu nombreuses. Très souvent, ils se séparent et c'est la maman qui s'occupe du fils. Même s'ils ne se séparent pas, les pères ont toujours beaucoup de difficultés à accepter la situation réelle de leur fils. Ils préfèrent s'en désintéresser. Ils préfèrent ne pas voir et, partant, ils ne sont pas contraints à comprendre la vérité.

Certes que les familles ont un rôle fondamental. On peut dire que la famille a 70% et l'école 30%. Ce que les enfants handicapés ne perçoivent pas intellectuellement, ils le perçoivent émotivement. Ils sentent le vrai accueil même s'ils n'ont pas les instruments cognitifs pour le définir, le juger. Ils sentent et savent celui qui est à côté d'eux, que ce soit dans l'environnement familial ou scolaire. Ils savent qui les accueillent vraiment pour ce qu'ils sont et celui qui fait semblant de les accueillir.

D'un point de vue didactique, il est difficile de dire ce qui peut se faire pour les enfants avec un handicap grave. Il est difficile de le dire et, ce faisant, il est difficile d'établir un plan d'intégration. C'est très difficile. Il est difficile de faire un plan didactique pour les enfants qui ont un handicap grave. De ce fait, il est difficile de travailler sur la vraie intégration. On travaille sur l'insertion. On travaille sur les autres, sur comment ils doivent accueillir l'enfant, sur comment ils doivent interagir avec lui. Nous cherchons à les faire comprendre ce qu'ils peuvent donner et prendre de lui. Cela est important. L'enfant reçoit mais donne beaucoup aussi. D'un point de vue scolaire, il est difficile de penser à un parcours fait avec les autres. Parfois, on réussit à faire une vraie intégration et, dès fois, on fait une belle insertion. Il faut aussi être sincère. Il ne faut pas dire qu'il se fait toujours de l'intégration.

L'important est qu'il y ait toujours un apprentissage. Au moment où un enfant avec handicap grave est en mesure de comprendre que les autres sont en train de travailler, ils font une chose sérieuse et qu'il ne faut pas déranger, il apprend à vivre avec les autres. Cela est une forme d'apprentissage. L'important est de dire ce que peut faire cet enfant, jusqu'où on peut arriver.

Qu'est-ce qu'on peut établir pour lui ? Quel objectif peut-on atteindre ? Les objectifs ne doivent pas être trop ambitieux, ni inexistant. On doit faire un plan de travail avec des objectifs réalisables et mesurables.

- **Vous disiez que l'intégration implique l'apprentissage. Et pour les élèves avec un handicap qui leur permet d'apprendre, comment se construit l'intégration dans la classe ? Quelles sont les méthodes et les stratégies auxquelles vous faites recours ?**

Il est difficile de faire un discours dans le général. Cela dépend beaucoup du type de handicap. Là où nous avons la ressource de soutien, une des stratégies est de simplifier la portée des arguments. Parlons des élèves avec un handicap moins grave. Les plus graves demandent d'autres objectifs qui se situent au niveau de l'autonomie et non sur l'apprentissage des disciplines scolaires. Pour les élèves qui peuvent parvenir à un apprentissage des disciplines scolaires, il faut aussi procéder à une simplification des objectifs sans renoncer à certains apprentissages fondamentaux sans lesquels leur parcours serait pratiquement nul. Le problème de ces enfants est que durant l'explication d'un argument, ils sont en arrière de leurs camarades, ils ne comprennent pas bien ce qui se dit. La modalité du petit groupe est à utiliser par exemple pendant la réélaboration orale ou la vérification des exercices écrits. Dans les classes qui ont un nombre élevé d'élèves, la modalité du petit groupe est fonctionnelle pour la vérification systématique de l'apprentissage de ces enfants. Autrement, ils se perdent dans le groupe.

Aujourd'hui, il y a dans presque toutes les classes des tableaux multimédias avec connexion à internet qui simplifient le contenu des enseignements. En ce qui concerne les enfants qui ont des difficultés dans les apprentissages, ces tableaux se révèlent particulièrement utiles pour la visualisation de schémas conceptuels simplifiés et réduits. Je pense aussi à la visualisation de documentaires qui peuvent être plus utiles qu'un livre de géographie. La vue de certaines images reste... Le recours à un langage simple, élémentaire est facile dans les petits groupes et assez difficile avec le groupe classe. Souvent, les élèves ne comprennent pas les mots qu'utilisent l'enseignant. Ils ne comprennent non pas parce qu'ils ne peuvent pas comprendre mais parce qu'ils ne comprennent pas le langage. Le petit groupe homogène composé d'enfants qui ont plus ou moins les mêmes difficultés est fonctionnel pour une simplification des contenus. Une stratégie à laquelle on fait recours par manque d'enseignants de soutien, et que j'ai déjà expérimenté au cours de ces années est celle du tutorat. Les bons élèves font le

tutorat aux élèves qui ont des difficultés. Le bon élève a la possibilité de renforcer ses capacités car, une chose est de savoir et une autre est de savoir expliquer ce qu'on sait. L'élève en difficulté bénéficie sûrement de la simplicité du lexique. Ce genre d'aide réciproque est pratique pour l'un et pour l'autre. Ce n'est pas une stratégie de délégation de la part de l'enseignant ; le problème est que l'enseignant dispose de peu d'heures et a l'obligation de ne pas désavantager les plus faibles en faveur des plus forts ou vice-versa. Ce sont les stratégies que nous utilisons. La programmation est toujours importante pour ces enfants. Quand nous avons précisé les objectifs à atteindre, les stratégies sont adaptées en fonction de la gravité du handicap.

- **Comment sont les rapports entre enseignants de classe et enseignants de soutien ?**

Ce sont d'excellents rapports. La première fois que les enseignants de soutien ont été introduits dans les classes, ils étaient vus par les enseignants de classe habitués à travailler seuls comme des espions, des gens qui viennent les contrôler. Il y avait une forme de méfiance à l'égard de l'enseignant de soutien. Les enseignants de classe sont une catégorie habituée à travailler en solo. Quand tu penses que le collègue de la même matière peut te juger, le rapport devient difficile. Mais ces temps sont dépassés et appartiennent à la préhistoire de l'intégration. L'enseignant de soutien est l'expert qui indique à nous enseignants de classe les bonnes stratégies pour répondre aux besoins éducatifs de l'enfant.

Ce que fait l'ASL est insuffisant. L'enseignant de soutien est sûrement celui qui observe le plus les dynamiques relationnelles dans l'environnement de la classe. Pendant que l'enseignant de classe explique, l'enseignant de soutien observe les dynamiques relationnelles entre les enfants.

- **Quel est votre point de vue sur la présence de l'élève en situation de handicap à l'école et dans la classe ?**

Je trouve qu'il est juste qu'il soit à l'école normale et non à l'école spéciale. Il peut recevoir d'un point de vue émotif et relationnel des inputs différents de ceux qu'il recevait au niveau de la famille. Ce n'est pas seulement l'enfant handicapé qui reçoit. Les autres aussi reçoivent. Ils apprennent à entrer en relation avec la diversité. Apprendre à entrer en relation avec la diversité signifie faire naître chez les enfants un vrai sentiment d'acceptation, d'accueil et de démocratie. Ils apprennent aussi à accepter leurs propres diversités. J'insiste sur ce concept. La diversité échappe à toute définition. Nous sommes tous différents mais égaux en droits et

en devoirs. L'égalité se construit dans le partage des droits et devoirs. Les autres élèves apprennent à donner valeur à ce qu'ils ont. Je dis toujours vous qui avez la chance de ne pas avoir de grands déficits, d'être nés dans cette réalité et dans vos familles, vous devez lutter pour qui n'a pas toutes ces chances. Vous devez mettre votre potentiel au service de qui n'en dispose pas. Vous avez la chance imméritée d'avoir ce potentiel et, par conséquent, vous devez l'exploiter. La présence d'un handicapé dans la classe enrichit beaucoup de ce point de vue parce qu'elle devient l'occasion concrète, vécue, visible et tangible pour comprendre le sens de notre vie. Ce n'est pas un sens individualiste, ce n'est pas se fixer des objectifs propres et non partagés, mais c'est le sens d'une vie collectivement vécue. Mes raisons cessent au moment où commencent celles d'un autre. Mes luttes sont aussi les luttes pour un autre. Mon bien-être n'est tel que si l'autre se sent bien. J'accepte le sacrifice de ne pas participer à un voyage d'étude ou de découverte car, je ne serai pas heureux du moment que mon camarade ne peut pas y aller. L'intégration sert à tous : enfants, adolescents et adultes. Comme nous avons un monde plus virtuel que réel, estimons nous heureux d'avoir la diversité dans les classes, d'avoir parmi les dits normaux les élèves handicapés. Ce qui nous ramène à la réalité. La douleur existe, la souffrance aussi. Même les enfants qui se sentent peu utiles découvrent leur utilité au contact du handicap. Les autres élèves tirent également profit de l'intégration. Ils y bénéficient d'un point de vue didactique. Les enseignants qui ont des élèves avec handicap sont contraints de revoir leur mode, leur façon d'enseigner. Les enfants les plus fragiles de la classe en bénéficient car les enseignants expliquent mieux et se mettent eux-mêmes en discussion.

D'un point de vue social, l'intégration a été importante car elle a engendré une prise de conscience collective sur le problème du handicap. Les handicapés étaient très souvent marginalisés. En les marginalisant, on oubliait qu'ils existaient. Ils étaient fermés dans des structures où ils passaient toute la vie. Les enfants fréquentaient l'école à l'intérieur de ces structures, ils grandissaient et restaient toujours dans ces structures qui leur étaient dédiées. Dans une société où on tend à séparer la diversité, sa rencontre, pour quelque motif que ce soit, fera peur.

- **Selon vous, quels sont les indicateurs d'un élève intégré ?**

Quand il vient volontiers à l'école, quand il dit que c'est dommage qu'il y a les vacances de Noël, quand il a aussi un rapport serein avec la figure de l'adulte aussi, car la relation avec ce dernier n'est pas toujours facile. De ce fait, quand il a un rapport serein de confiance totale,

quand il n'a pas honte de dire je n'ai pas compris, quand il n'a pas honte de dire que j'ai des difficultés à faire cet exercice. Ces indicateurs sont modulés en fonction de la gravité du handicap.

- **Est-ce que l'intégration réussit-elle à créer des liens sociaux autour de l'élève en situation de handicap ?**

Il y a des moments où ils grandissent et se séparent car l'enfant avec handicap ne partage pas certainement leurs problématiques. Ce qui ralentit le rapport social. Cependant, le rapport affectif demeure. Les enfants ont le plaisir de rester ensemble quand ils font les mêmes choses. A défaut, ils n'ont plus des objectifs communs. Tandis qu'il est possible de partager les temps de jeu, les moments de la phase ludique, nous devons cependant, lors de la phase introspective où nous commençons à sentir les premières problématiques, trouver un ami, une personne qui sait nous écouter et qui soit en mesure de savoir ce que nous éprouvons. Sans cela, il est difficile de maintenir les rapports sociaux.

- **Quels sont les problèmes et les perspectives pour une intégration de qualité ?**

Les problèmes sont nombreux. Au fur et à mesure qu'on réduit les postes de soutien, les problèmes deviennent plus nombreux. Il est nécessaire qu'il y ait une sorte d'intermédiaire entre l'enseignant de classe, la classe et l'élève handicapé. Par moment, le handicap est tel qu'il ne peut pas être géré avec efficacité à l'intérieur de la classe. Certains contenus doivent être rendus faciles, simples. Ces contenus sont réélaborés d'un point de vue cognitif par l'enseignant de soutien. Les enseignants de soutien font aussi des recherches sur internet pour faire voir à l'élève comment il peut optimiser son parcours scolaire. Il n'est pas possible de faire tout ceci dans une classe. Pour qu'il y ait intégration, il faut qu'il y ait apprentissage. Si l'apprentissage n'est pas facilité par certains éléments comme ceux dont j'ai parlé, l'intégration devient difficile voire impossible. Sans l'intégration, l'enfant serait nouvellement handicapé en ce sens qu'il s'ajouterait un autre handicap à son handicap initial. Si personne n'a le temps, la possibilité, la méthode adéquate pour travailler sur le potentiel résiduel, s'ajoute alors au premier handicap le handicap qui découle du fait qu'on n'a pas pu exploiter ce qui pouvait encore être exploité pour contenir les difficultés initiales.

Je vois que quand termine la vie scolaire, la vie sociale est encore une marginalisation, une situation de séparation totale avec le reste du monde. C'est à l'école qu'on affine les habiletés sociales, relationnelles; c'est à l'école qu'on acquiert une sécurité majeure. Avec plus

d'élèves dans les classes et moins d'heures de soutien, quel sera le sort des élèves avec handicap ? C'est une question dont la réponse est assez évidente. Sûrement, ils n'auront plus la possibilité de compenser le handicap en s'appuyant sur leurs potentialités. Du point de vue de la législation, nous sommes une nation bien prête. Je ne voudrais pas que nous retournions aux écoles spéciales. Dans une situation où rien n'est garanti pour mon fils, où il n'y a aucune possibilité concrète d'intégration, je ne sais pas si les parents choisiront encore d'envoyer leurs fils à l'école publique ou ils chercheraient des situations protégées. Sans soutien, je ne sais pas ce qu'ils deviendront dans les classes numériquement élevés. Avec des classes de 25 à 27 élèves, il est difficile de faire correctement son cours. Pour un enfant qui tend à se cacher, à ne pas être protagoniste de son apprentissage, il devient facile pour lui de se livrer à ce jeu.

Entretien réalisé le 03 novembre 2010

Entretien avec l'enseignant de classe G. S.

- **Quelle est votre conception du handicap ?**

Une question bien compliquée. Je pense que le handicap, de façon générale, est une chose qui désoriente et qui préoccupe parfois la personne car celle-ci ne sait pas comment faire. C'est une chose qui m'interroge. Cette désorientation, cet égarement par rapport aux aptitudes et par rapport au mode auquel l'enfant en situation de handicap entre en relation avec les autres ne doit pas être la raison de son écartement ou de son isolement, mais cela doit nous pousser à chercher ce qui se trouve derrière l'apparence du handicap. Chercher non pas ce qui manque mais plutôt ce qu'il y a, ce qui existe. Le handicap est une condition normale dans la vie des hommes et des femmes. Chacun de nous peut être un handicapé, peut devenir un handicapé. Dans cette perspective, je me réfère à mon expérience personnelle car j'ai été opéré en raison d'une tumeur intestinale et ce fut la première fois que j'ai passé beaucoup de temps à l'hôpital. Cette expérience que j'ai vécue m'a permis de concevoir combien la maladie est une condition entre guillemets normale dans la vie des hommes. Le problème part de nous et nous avons tous des problèmes. En réalité, il n'existe pas de handicapé et c'est même une fantaisie de se prendre comme n'étant pas handicapé. C'est une fantaisie d'une toute-puissance que de penser que je me sens bien et je peux tout faire. Le handicap met en jeu beaucoup de choses. Pour moi professionnel qui suis en contact avec les enfants en difficulté, le handicap me met

aussi en jeu sur le plan proprement personnel. C'est une chose que j'investis aussi sur le plan personnel. Je ne sais pas si j'ai répondu à la question.... Rires.

- **Quelle est la pédagogie qu'adoptent les enseignants de cette école pour favoriser l'intégration ?**

De façon générale, la pédagogie est la pédagogie active qui part du présupposé que l'enfant est au centre de l'action et doit être actif. L'enfant doit vivre sa scolarité en tant qu'acteur de son propre apprentissage. Il doit s'activer pour apprendre et faire des choses. Ce qui signifie évidemment que l'enfant qui apprend doit être un enfant qui fait, qui peut exprimer ses propres sentiments afin qu'il vive directement l'expérience. Ce qui signifie que notre pédagogie se réfère à la diversité de la population scolaire qui n'est pas seulement constituée d'enfants qui lisent et écrivent mais aussi d'enfant qui jouent, peignent, font des œuvres d'art, etc. De ce fait, c'est une pédagogie qui requiert que toutes les parties de l'enfant doivent être valorisées et utilisées : la dimension cognitive, la dimension sociale, la dimension corporelle et la dimension émotive. Toutes ces quatre dimensions doivent être utilisées dans le travail éducatif. Un enfant avec toutes ces composantes n'est pas celui auquel nous faisons référence. Du côté des enseignants, c'est une pédagogie qui requiert qu'ils travaillent pour le compte de tous. Ils ne doivent jamais être seuls. C'est une pédagogie qui requiert que les enseignants aient un échange permanent entre eux, avec l'environnement et la société. Les enseignants ne doivent jamais être seuls dans la relation qui les lie aux enfants. Vous avez vu que tout ce que fait l'enseignant, il en discute d'abord avec les autres. Tous ces aspects nous conduisent au fait que l'école doit permettre aux enfants d'avoir une liberté de penser. Nous devons aider l'enfant à penser que ses pensées valent la peine d'être dites. L'enfant vit dans un environnement au sein duquel ceux qui sont autour de lui ont le plaisir d'entendre ce qu'il pense, son point de vue. Et cela l'aide à avoir la force de dire que ce que je pense est intéressant pour les autres. Par conséquent, l'enfant se dit que j'ai encore plus de raisons de le dire, de bien l'écrire et de le rendre clair le mieux possible. Cette dimension va de pair avec l'apprentissage. A l'école, on doit apprendre à lire et à écrire dans un mode correct et sans se tromper.

- **Quelle signification donnez-vous à l'intégration scolaire ?**

L'intégration scolaire est une situation dans laquelle chaque enfant peut vivre dans une situation sociale de relations riches et stimulantes avec ses camarades et s'épanouir le plus

possible. Mais, à l'intérieur de cette situation, chaque enfant doit pouvoir recevoir les choses dont il a besoin. Ce sont donc deux choses ensemble, deux aspects qui sont complètement intégrés, liés l'un à l'autre. Tous les enfants, y compris les enfants qui ont des besoins spécifiques, ont le droit de vivre avec les autres. Bien que les enfants vivent ensemble, l'école doit s'organiser au mieux dans la mesure où chaque enfant doit recevoir les réponses à ses besoins et être mis dans les conditions optimales de travail qui tiennent compte de ses propres besoins. Emilia que vous avez connue et qui ne voit pas a besoin de vivre avec les autres parce qu'ils constituent un stimulus pour lui. D'autre part, l'école doit être organisée de telle sorte que l'enfant puisse travailler, construire et améliorer sa propre situation personnelle. Le fait que Emilia ne voit pas ne changera jamais, elle ne verra plus jamais. Le fait de ne pas voir est la condition de normalité de Emilia si vous voulez. Ce n'est pas une chose, une réalité exceptionnelle pour elle. Le fait qu'un enfant handicapé apprenne des choses à l'intérieur d'un groupe signifie aussi travailler pour l'autonomie. Se créent des situations à l'intérieur desquelles le groupe devient un soutien et une aide pour l'enfant qui a des difficultés. S'il n'est pas dans un pareil contexte social, cet enfant dépendra toujours d'un adulte qui doit tout faire pour lui. Dans un contexte intégré, beaucoup de choses peuvent être faites par les amis, les compagnons. L'intégration signifie pouvoir vivre pleinement dans un groupe, avec les autres tout en ayant les adaptations nécessaires. Voilà ce que signifie l'intégration pour moi.

Nous pensons que l'école ne doit pas toujours faire ce que les parents demandent. Parfois, les géniteurs ont des attentes qui ne correspondent pas aux vraies caractéristiques de l'enfant. Je donne un exemple très banal. Les parents voudraient avoir un enfant musicien qui sait jouer au violon. Parfois, il arrive que les enfants se sentent éloigner des attentes des parents. En fait, certaines attentes des parents étouffent la personnalité de l'enfant. L'école doit aider l'enfant à devenir ce qui émane de son propre mode d'existence, de son identité, de sa personnalité même si cela ne correspond pas à ce que veulent les parents. Il est aussi important la discussion. Il est important de trouver des occasions pour discuter de l'enfant, pour se le raconter, pour dire qui il est, comment il fonctionne, comment il fait les choses. Je crois que nous ne serons jamais en mesure de connaître complètement la personne, y compris la personne la plus proche de nous. Chacun de nous a une part protégée.

- **Quel est le rôle des parents dans le processus de construction de l'intégration ?**

Pour les enfants handicapés, c'est une composante fondamentale. Fondamentale par rapport au fait que jusqu'où les parents parviennent à accepter certains aspects de la réalité de l'enfant

handicapé. Je pense que les meilleures expériences que nous avons faites sont celles qui se sont fondées sur la reconnaissance par certains parents de la vraie réalité de leur enfant. Il est toujours très difficile que certains parents reconnaissent le handicap de leur enfant. Et cela est encore plus difficile avec les enfants qui ont un retard mental car ce type de handicap n'est pas visible. Il est difficile pour un parent d'accepter d'avoir mis au monde un enfant avec un retard mental. Nous devons aussi comprendre cela et l'accepter. L'école ne doit pas travailler dans le sens de vouloir à tout prix faire savoir aux parents que votre enfant a un retard mental. Les parents qui ne partent pas de l'acceptation de la situation de l'enfant sont ceux qui courent de gauche à droite à la recherche de la solution miracle qui n'existe pas. La façon dont les parents affrontent le handicap de l'enfant est une condition fondamentale. Je crois que la chose fondamentale sur laquelle on peut s'appuyer pour réaliser un bon travail est d'aider les parents à accepter la réalité. Voilà le point de départ du travail. Notre école est une école qui met au centre l'enfant en situation de handicap. Par conséquent, un parent qui vient chez nous doit savoir que tel est notre choix. Nous menons un travail double : école/parents des enfants handicapés et école/parents des enfants sans handicap entre guillemets.

Par ailleurs, je cherche à mettre ensemble différents aspects. Une pédagogie comme la nôtre met au centre l'enfant et l'accompagne à la découverte de soi, de ses propres sentiments, de ses propres idées, de ses propres points de vue, etc. Nous pensons que cela est un aspect fondamental de l'aide apportée à l'enfant. Qu'est-ce qui lui plaît ? Qu'est-ce qu'il sait mieux faire ? Ou qu'est-ce qu'il sait vraiment faire ? En somme, savoir qui est l'enfant en relation avec les autres. Nous pensons que c'est un aspect très important. Une pédagogie qui met l'enfant au centre est strictement une pédagogie qui cherche à aider ce dernier dans la construction de sa propre identité. Ce n'est pas la construction d'une identité émanant de l'extérieur. Il s'agit plutôt d'aider l'enfant à construire sa propre identité en rapport avec les autres en les proposant une large gamme d'expériences de manière à ce que chacun puisse faire des expériences en fonction de ce qu'il aime le plus. C'est plus que difficile de faire un travail sur les effets d'une action éducative. En réalité, les seules personnes qui peuvent évaluer les effets d'une action éducative sont celles qui l'ont vécue et qui, à l'âge adulte, peuvent parcourir de nouveau leur expérience et l'a donnée une signification, un sens. Je trouve que les personnes qui ont raconté l'expérience qu'elles ont vécue dans cette école avouent que c'est un lieu où elles ont découvert beaucoup de choses d'eux-mêmes. Je trouve que c'est une affirmation très importante dans la construction de l'identité personnelle.

- **Les représentations des parents sur le handicap constituent-elles dès fois des problèmes quant à la mise en œuvre concrète de l'intégration ?**

En général oui. Cela se rapporte à ce que je disais avant. Le handicap désoriente et met les personnes en difficulté. Il y a un refoulement social, un refoulement mental en ce qui concerne la rencontre avec le handicap. Il n'y a pas une habitude à rencontrer les personnes qui ont des comportements bizarres et qui font des choses étranges que nous ne comprenons pas. En général, nous tendons à nous éloigner de ces personnes. La construction de la perception sociale d'une chose est possible seulement quand nous avons l'occasion de la rencontrer. Avoir une perception du handicap... Si on ne rencontre le handicap que de façon tout à fait occasionnelle, on peut en avoir peur et s'en éloigner. Si par contre je suis dans un contexte où je rencontre le handicap comme une donnée, un élément normal de la vie quotidienne, il est évident que je m'en fais une idée différente. Si je rencontre tous les jours Emilia, je finis par comprendre que Emilia fonctionne de la sorte et qu'il est normal qu'elle soit avec nous. De ce fait, j'ai la possibilité d'aller-delà du handicap, de découvrir la personne handicapée qui est autre chose. Le handicap n'est pas une entité concrète. Le handicap est une chose qu'une personne a et porte avec elle pour plusieurs raisons. Avoir l'opportunité d'avoir tous les jours des relations avec les personnes qui ont un handicap nous enseigne beaucoup de choses. Ainsi, nous avons la possibilité de découvrir que derrière le handicap, il y a les personnes qui peuvent être sympathiques, belles, vilaines, etc. Voilà la chose fondamentale. C'est pourquoi nous pensons que les enfants doivent vivre la vie avec les enfants avec handicap. Les relations entre enfants handicapés et enfants non handicapés qui ont été initiées depuis l'âge de trois ans ont produit une familiarité absolument incroyable. Les enfants qui sont habitués à avoir des relations avec des enfants avec handicap dès leur bas âge n'ont pas de problème de relation ou de confrontation avec le handicap. Au contraire, les enfants qui n'ont pas eu cette expérience et qui ont commencé à entrer en contact avec des enfants avec handicap à un âge avancé ont en général un comportement de rejet du handicap, un comportement de refus, de fuite et d'éloignement. Néanmoins, je pense qu'en Italie la perception du handicap s'est beaucoup améliorée du moment que s'y est développée l'expérience de l'intégration scolaire des enfants handicapés.

- **Comment sont les rapports entre les élèves en situation de handicap et les autres élèves ?**

Les rapports sont très conditionnés par le type de handicap de l'enfant. Il est clair qu'un enfant qui a un handicap très grave pousse les autres enfants à avoir plus un comportement d'aide qu'un rapport de parité. Quand il s'agit d'un handicap grave, il est difficile pour un enfant de percevoir le mode de fonctionnement de l'autre qui en souffre. Le rapport entre l'enfant handicapé et les enfants normaux est très conditionné par le mode de fonctionnement de l'enfant handicapé et des possibilités qu'il a. Quand l'enfant a un handicap léger, les autres enfants ne s'en rendent même pas compte. Très souvent, l'enfant en situation de handicap doit travailler seul avec l'enseignant de soutien car il a des difficultés. Dans une école, il est normal que les enfants réalisent des activités diverses ; tous ne font pas la même chose. De ce point de vue, les relations sont effectivement déterminées par le type de handicap, le niveau de fonctionnement de l'enfant handicapé. Je vous disais que rencontrer une personne handicapée te désoriente parfois et te pousse dès fois à trouver le mode juste pour éviter la relation. La relation s'établit quand je veux entretenir une relation. Du moment qu'il y a ce désir, je cherche le mode le plus efficace pour entrer en relation avec l'autre. Dans beaucoup de situations, ce sont les autres enfants qui aident les enseignants à comprendre les gestes des enfants qui ont des difficultés de communication. Par exemple, ils disent aux enseignants que quand il fait comme cela, il veut dire ceci. Ce sont les enfants qui interprètent et donnent une signification à certains gestes. Ce que les enseignants ne réussissent pas toujours à faire. Les enfants sont capables de se construire une responsabilité personnelle. Il suffit justement que les adultes leur donnent le temps et la possibilité de réfléchir autour de cela. C'est une conception démocratique de l'éducation, conception dans laquelle les enfants sont reconnus comme de futurs citoyens mais aussi comme des enfants qui ont des droits et le désir de faire des choses.

Aujourd'hui plus que par le passé, il y a des familles qui pensent que la vie est faite seulement pour les personnes bien portantes, parfaites. Il est plus fréquent que vous ne pouvez l'imaginer. Il y a beaucoup de familles qui ont cette idée, cette conception des choses. Les enfants qui sont issus de familles qui sont à l'abri des besoins, c'est-à-dire qui ont une certaine aisance économique, ont beaucoup plus de difficultés face aux enfants en situation de handicap et sont ceux qui ont besoin de plus de temps pour dépasser leurs peurs.

- **Quelle est l'importance de l'intégration pour l'école et pour la société de façon générale ?**

Je pense que l'école qui est capable d'intégrer est une société plus juste, plus heureuse, plus riche. C'est une société qui n'a pas peur. L'intégration signifie pour moi la capacité de vivre au sein de personnes diverses. Il n'y a pas d'homme ou de femme sur la terre qui soit égal à un autre. Nous sommes tous différents. L'idée de société signifie vivre parmi les différents. La richesse de la société provient de la diversité. Une société faite seulement de personnes égales serait une société ennuyeuse. L'école doit enseigner à vivre. Ce qui signifie aider les enfants à croître pour une société capable d'interagir avec la diversité, avec une personne différente. Aucun enfant est égal à l'autre.

Je suis très préoccupé par le débat italien portant sur les personnes étrangères. Si nous regardons l'histoire de l'homme sur la terre, les nouvelles choses ont été réalisées grâce aux déplacements de l'homme d'un lieu à un autre. Ce sont ces déplacements qui ont déterminé la croissance. Il y a dans le concept d'intégration l'idée d'un parcours éducatif dans lequel l'enfant est aidé à vivre avec celui qui est différent de lui. Pour moi, c'est la raison pour laquelle il vaut la peine d'intégrer. L'école tend à vouloir simplifier ce qui est très compliqué. Certains pensent que l'école est un lieu où on doit uniquement apprendre à lire et à écrire. Ceci est une simplification de la vie et de la mission de l'école. Cette dernière nous aide dans la capacité de vivre ensemble et d'entrer en relation avec les autres. L'école doit aider les élèves à pouvoir utiliser au maximum le savoir pour vivre mieux.

- **Qu'en est-il de l'autonomie et de l'expression des enfants ?**

Je pense que l'aspect fondamental est le fait que les enseignants n'interdisent pas aux enfants de dire ce qu'ils pensent et de décider de ce qu'ils veulent faire. Une école rigide, une école qui veut que tous soient comme tel, une école qui érige un modèle d'élève est une école normative. L'école doit créer les conditions qui permettent aux enfants de vivre leur être, leur existence. Elle ne doit pas bloquer l'expression personnelle de l'enfant. L'enseignant doit chercher à comprendre le mode de communication des élèves ; il doit s'efforcer de comprendre ce qui se trouve derrière les propos vulgaires entre guillemets des élèves pour pouvoir saisir leur mode de communication. D'une part, les enseignants doivent créer les conditions permettant à l'élève d'exprimer son point de vue et, d'autre part, ils doivent toujours se demander, derrière un quelconque comportement, ce que les élèves veulent faire

comprendre ou veulent exprimer ou dire. Même les comportements les plus négatifs ont une signification, un sens. S'il n'y a pas cela, l'école devient un lieu qui opprime et empêche la croissance et la construction de l'identité personnelle.

- **Qu'est-ce que l'intégration apporte à l'école ?**

Je pense que l'école doit être une école pour tous. La vie des enfants d'aujourd'hui est différente de celle des enfants d'hier. La vie des personnes d'aujourd'hui est très compliquée. Les gens sont destinés à une vie très complexe et très difficile. Je pense que les enfants doivent croître dans une école non simplifiée, c'est-à-dire une école qui comporte en son sein la réalité complexe et la personne handicapée fait partie de la réalité, de la vie réelle. L'école qui fait l'intégration des enfants handicapés est une école qui aide beaucoup plus les enfants à devenir des adultes capables d'affronter la vie réelle, d'affronter le futur. L'école intégrative ne travaille pas pour que chacun reste dans son monde, son milieu. Une école qui pratique l'intégration travaille pour une société ouverte, pour une société où tous peuvent vivre tranquillement et sereinement. Ceci pour dire que le travail éducatif a beaucoup à faire pour être en phase avec notre idée de société. L'éducation, le travail éducatif et bref l'école, le choix pédagogique sera de préparer les élèves à l'idée qu'on se fait de la société. Celui qui a une idée de société fermée ne fera pas le choix de l'intégration et, de ce fait, promeut une école pour les excellents, une école pour les moyens et une école pour les faibles. Ce n'est pas un choix technique pour moi, c'est un choix politique qui a plusieurs composantes. Dans tous les Etats, l'école est l'institution appelée à former les citoyens du futur. Donc, il est inévitable que l'école agit en phase avec notre idée de société. Dans un régime fasciste, on a très souvent une école rigide qui est en adéquation avec une certaine idée de l'homme, un certain type d'homme.

- **Selon vous, qu'est-ce qui reste à faire pour améliorer le processus d'intégration ?**

La chose fondamentale sur laquelle je m'interroge assez constamment est le fait de travailler plus avec les enseignants pour créer des situations dans lesquelles les enfants peuvent interagir entre eux de façon beaucoup plus efficace. Il y a parfois la tendance à isoler les enfants dans certains moments. C'est travail qui requiert encore beaucoup d'efforts. Cela me ferait énormément plaisir que les enseignants sachent réfléchir en se mettant à la place des enfants.

- **Peut-être le mot de la fin !**

Je voudrais ajouter autre chose à tout ce que je viens de dire. Pour travailler avec les enfants handicapés, les enseignants doivent connaître beaucoup de techniques, d'instruments de travail. Même si avec un élève aveugle j'ai fait l'expérience qu'en continuant à travailler il avait acquis la capacité d'écrire en braille, de lire en braille et de faire toute une série de choses, un autre enfant aveugle me posera autres types de questions et de problèmes. Par conséquent, je dois avoir une large gamme de techniques, d'instruments didactiques et des connaissances me permettant de disposer de plusieurs possibilités pour faire un bon travail d'enseignant. Je pense à un enseignant très capable et très compétent sur le plan des connaissances techniques de la didactique. C'est un aspect fondamental pour une école qui s'inscrit dans la perspective de l'intégration scolaire des enfants handicapés. Par exemple, avec les enfants autistes, nous utilisons des méthodologies de travail qui ont été utilisées et expérimentées dans les écoles spéciales. Ces techniques peuvent être réutilisées. Travailler avec les enfants handicapés signifie trouver un environnement social favorable et un environnement didactique propice. Un environnement didactique favorable signifie un environnement dans lequel les enseignants ont beaucoup de connaissances et savent utiliser beaucoup de programmes et techniques pour travailler avec cet enfant avec handicap. Cet aspect est un aspect professionnel très important. C'est ce que je voulais ajouter.

Entretien réalisé le 16 novembre 2010

Entretien avec l'enseignante de classe D. F.

- **Pouvez-vous vous présenter ?**

J'ai une certaine expérience car j'enseigne depuis plus de 20 ans. En ce qui concerne les handicapés, j'en ai eu peu au niveau de cette école. Par contre, à l'école où j'enseignais avant, j'avais beaucoup d'élèves handicapés. Au-delà du handicap physique, il s'agissait surtout d'handicaps de type cognitif ou caractériel dus à des problèmes d'ordre social. Dans cette école, j'ai eu peu d'élèves handicapés pour te dire la vérité. Ayant toujours des classes avec un effectif élevé, l'insertion d'enfants en difficulté dans mes classes était évitée. Cette année, j'en ai un gravement handicapé. Cette présence me met à l'épreuve car je n'ai jamais eu un élève aussi gravement handicapé. Parfois, je me sens inutile. Mais, quelquefois, quand je vois son affectivité, je reprends courage car cela veut dire que j'ai réussi à entrer en

communication avec lui. A mon avis, le travail le plus difficile est celui qu'on effectue avec les élèves qui ont des handicaps légers. Parce que ces handicaps légers provoquent souvent en eux un sentiment de diversité. Ce qui porte l'enseignant à éliminer ces différences car, pour tous les élèves, se sentir différent crée une émotivité qui se répercute sur l'apprentissage.

Notre travail au sein de la classe est surtout de trouver des stratégies différentes pour chaque élève. Aujourd'hui, la situation est telle que ces stratégies différentes sont une nécessité. Depuis quelques années, la classe n'est plus homogène tant du point de vue des capacités cognitives que de l'aspect affectif. Ceci parce que, à mon avis, la famille et la société entraînent en ce moment de grandes diversités. Il y a de cela 20 ans, l'élève se comportait avec l'enseignant d'une certaine façon et il y avait aussi une standardisation de la classe. Le rapport n'était pas aussi personnel ; l'enseignant faisait la leçon et les élèves apprenaient avec un style d'apprentissage pareil pour tous. Aujourd'hui, est privilégiée l'affectivité, le rapport personnel avec l'enseignant. J'entends par affectivité le prestige, l'estime. Aujourd'hui et plus que par le passé, l'enseignant doit avoir un statut important parce qu'il doit être crédible. Tandis qu'avant l'enseignant était crédible du fait simplement d'être enseignant, aujourd'hui, il a acquis une individualité, c'est-à-dire qu'il y a l'enseignant crédible et celui qui n'est pas crédible. Je ne sais pas si j'ai été claire.

Retournons au discours du handicap. Du point de vue de l'enseignant, je vois que la difficulté est de faire semblant de ne percevoir cette diversité. Il faut donc mettre l'enfant dans des conditions à tel enseigne qu'il apprenne sans se rendre compte qu'il n'est pas comme les autres. De ce fait, tant dans le choix des questions... [incompréhensible] que dans l'aide que quelqu'un peut lui donner durant un exercice, on peut annuler ce désavantage affectif que ressent l'enfant. Je cherche à procéder de la sorte et pour moi c'est important. De ce point de vue, il suffit d'une petite émotivité pour perturber le processus normal de l'apprentissage. Si l'enfant se sent incertain et sous-estimé, il a des difficultés. Cela arrive à tous et en particulier à l'enfant qui est conscient de ses problèmes. Si nous enseignants devons accompagner chaque élève, nous devons surtout créer autour de l'élève avec des problèmes un ensemble de réseaux d'aide qui peuvent parfois être d'insignifiantes aides comme une petite caresse ou la non considération comme erreur de ce qui est évidemment une erreur. Créer donc une sphère d'affectivité - qui n'est pas entendue seulement comme un simple affect -, de contrôle, de soins. Dès l'instant que l'enfant se sent en sécurité, on peut parvenir à des résultats. Je suis en train de parler du collègue qui, à mon avis, est le niveau le plus formateur dans le processus de développement de l'enfant du point de vue de la maturité, du rapport avec l'autre. A mon

avis, les enfants doivent sortir du collège en acquérant un haut degré d'autonomie tout ayant la claire conscience de leurs possibilités. L'aide qui est donnée au handicapé ne signifie pas l'exalter mais l'accompagner à prendre conscience de ses problèmes mais aussi de chercher des solutions à ces problèmes. Par exemple ma compréhension est lente et je dois m'en rendre compte et me dire qu'au lieu de mettre une demi heure à faire ceci, j'y mets une heure. C'est une acceptation de ses propres temps ou rythmes d'apprentissage et chercher aussi – comme nous le faisons tous car je pense que nous avons tous des handicaps - à compenser ce handicap en apprenant... Il y a celui qui court vite, celui qui ne court pas et un autre qui ne sait pas courir. Ce qui veut dire clairement que celui qui ne court pas arrivera en deuxième position. Les élèves doivent arriver à ce degré de conscience et en tirer des conclusions positives. Il n'est pas dit que quelqu'un se sent vainqueur quand il accomplit de grandes œuvres ; quelqu'un se sent vainqueur quand il réussit à faire ce qu'il peut faire. Il faut aussi l'accompagner sur le choix de l'école secondaire du deuxième degré qui doit être en adéquation avec ses possibilités. Ceci est fondamental. Je me répète. Pour moi, la tranquillité et la sérénité sont les éléments sans lesquels on ne peut affronter un quelconque problème. La nervosité, le manque de confiance, etc. sont les facteurs qui empêchent de parvenir l'objectif visé. Au moins sur la base de mon expérience. Je cherche toujours à maintenir une atmosphère de tranquillité.

- **Dans ce cadre, quelle doit-être l'identité de l'enseignant dans la perspective de l'intégration ?**

Je suis convaincue qu'il y a besoin de préparation professionnelle. Tout ne peut pas se baser sur l'expérience qui est la partie conclusive. Advient d'abord la préparation et chacun doit ensuite gérer ce qu'il a appris sur la base de l'expérience. Notre travail change chaque jour et, à chaque fois, on se trouve devant de nouvelles situations. S'il y a une préparation solide, l'enseignant réussit à résoudre le problème qui se pose par l'expérimentation de techniques éducatives. Il faut expérimenter plusieurs techniques éducatives face à certaines situations car, on sait que l'enseignant n'est pas seulement l'intellectuel mais, il est aussi un expérimentateur. Les expérimentations doivent être faites avec beaucoup de prudence car, si certaines sont mal faites, elles créent des dommages aux enfants. Donc, il faut expérimenter avec beaucoup de prudence, à petits pas. Ne jamais entrer en classe en disant que je veux révolutionner ma façon d'enseigner parce que pour moi c'est une erreur de jugement. Ça doit se faire lentement, pas à pas et en tenant toujours compte des enfants que j'ai en face. Au

cours de ma carrière, j'ai eu des classes très différentes, des groupes très particuliers. Le travail est très délicat.

- **Quelles sont les stratégies didactiques auxquelles vous faites recours pour favoriser l'intégration des élèves en situation de handicap ?**

Cette année j'ai deux élèves avec handicap dont l'un est un cas très grave. Pour ce qui est de ce cas, je me réfère très souvent à l'enseignant de soutien qui l'aide pendant presque tout son horaire scolaire. Cet élève ne parle pas et ne voit pas. Il a besoin d'interventions spécifiques. L'autre élève a quelques problèmes d'apprentissage.

Tout dépend de la matière que tu enseignes. Face à un enfant handicapé, tu dois faire des choix. Quelle est la chose la plus importante pour lui ? Que quelqu'un connaisse très bien la révolution française ou qu'il soit capable d'exprimer sa propre pensée ! A mon avis, l'expression de la pensée est plus importante. Comme il est clair que tous les objectifs ne peuvent pas être atteints, il faut opérer un choix qui privilégie la compréhension d'un texte simple, l'élaboration d'une pensée et le développement de la capacité communicative. On ne peut pas prétendre à plus que cela. Tout doit être conçu en fonction des niveaux. Dès fois, il s'agit soit d'une simple lenteur soit d'un manque de compréhension. Il est impossible d'insister sur une chose qu'il ne peut pas atteindre. Parfois, je prépare des schémas très simples ou de petits résumés pour spécifier les éléments essentiels d'un argument. Pour ce qui est de l'histoire, l'important est que l'élève comprenne le processus historique. Connaître tous les faits historiques n'est pas, à mon avis, une chose déterminante pour certains sujets. Il faut savoir évaluer ce qui est important et fondamental.

- **Comment définiriez-vous le handicap ?**

Comment pourrais-je le définir ? Certes qu'à l'école, le handicap représente une grande difficulté dans les rapports sociaux. Les camarades perçoivent très souvent cette différence. Il n'est pas vrai que tous les enfants se comportent bien. Il m'est arrivé de voir des enfants handicapés qui ont été l'objet de nombreuses moqueries ou plaisanteries désagréables de la part de leurs camarades. De ce fait, ils ne sont pas toujours accueillis avec une grande bonté de la part des autres.

Comment pourrais-je le définir ? A mon avis, le handicap est un fait qui existe et que nous enseignants avons le devoir de compenser et d'aider. C'est notre devoir précis. Dans nos

objectifs, la récupération de l'enfant handicapé arrive au premier rang car, l'enfant qui est brave et intelligent y arrive tout seul, n'a pratiquement pas besoin d'aide. L'handicapé a besoin d'une grande aide que nous lui devons fournir.

- **Quelle est la finalité de l'intégration ?**

Comme il y a de cela plusieurs années que j'enseigne, j'ai vécu l'expérience de l'intégration du commencement à nos jours. Je suis désolé de faire des jugements sur mon pays. Nous sommes très forts en matière de législation mais, il manque toujours leur application. C'est pour cela que je vois que l'handicapé n'est pas intégré parce que l'enfant handicapé doit être au milieu de ses camarades qui doivent le respecter car il a tous les droits d'un citoyen. Il doit aussi être mis dans des conditions favorisant sa récupération. Parfois, par il manque de fonds, l'enfant handicapé n'a pas au niveau de l'institution scolaire les aides dont il devait bénéficier. Il serait opportun d'avoir des instruments et des enseignants qui sont à la disposition du handicapé pendant plusieurs heures.

Au début, les classes avec un enfant handicapé avaient un effectif de 20 à 22 élèves au maximum. Aujourd'hui, elles arrivent jusqu'à 25 élèves pour des raisons d'ordre économique. Il est vrai que l'handicapé a droit à l'accompagnement. Les autres aussi en ont droit. Il y a des moments où il est nécessaire d'avoir un rapport de travail direct avec l'élève. Mais, on a parfois une situation où il y a une seule personne pour 25 élèves. C'est très difficile. Il faudrait des structures qui favorisent davantage le développement de l'enfant handicapé. Mais, le discours est économique. S'il n'y a pas d'argent pour payer les enseignants, il est clair que...

- **Est-ce que l'intégration parvient à créer des liens sociaux autour de l'élève en situation de handicap ?**

Si, mais cela dépend. Il n'est pas toujours dit que l'intégration parvient à créer ces liens. Cela dépend aussi à mon avis du comportement de la famille. Avoir un fils avec handicap est un gros problème pour une mère. Si la famille voit que l'enfant n'est pas accompagné et intégré dans un groupe, il y a des problèmes. L'école ne peut pas tout faire. Il faut collaborer avec la famille pour trouver des stratégies communes. Si la famille accepte le handicap, le parcours scolaire de l'élève devient plus simple. Par contre, si la famille refuse ou nie le handicap, l'enfant peut être mal à l'aise. Il est nécessaire de se rendre compte qu'un enfant handicapé est un fils comme tous les autres. Il est aussi important de ne pas ignorer son handicap. il m'est

arrivé de constater que beaucoup de parents nient l'handicap de leur fils. Ils ne nous aident pas. Ils créent plutôt des complications à l'école car ils ne collaborent pas.

- **Et à propos des autres figures professionnelles qui interviennent dans le processus de construction de l'intégration !**

Nous recevons effectivement des aides. Le problème est que c'est trop peu. On devrait faire beaucoup plus pour ses enfants. En Italie et je pense dans tous les pays, les secteurs qui auraient besoin de financements conséquents comme la santé et l'école sont les secteurs oubliés par les gouvernements. Investir dans ces secteurs n'est pas jeter l'argent par la fenêtre. Former de bons citoyens est une richesse pour le pays. Mais..., évidemment les politiques oublient l'école car ils ont besoin d'une production économique immédiate.

Je suis aussi critique à l'égard des enseignants. Il faudrait, afin que se réalise l'intégration, des enseignants mieux préparés et bien payés.

- **De ce point de vue, comment sont les rapports entre enseignants de classe et enseignants de soutien ?**

Même à ce niveau, les problèmes d'ordre personnel interviennent. Je peux dégager les différentes typologies. Ce n'est pas que je veux être trop critique. Il y a des enseignants qui ne supportent pas la présence d'un autre enseignant dans la classe. Ce n'est pas non plus que je veux me faire passer pour une enseignante parfaite mais, j'aime être en classe avec un autre enseignant. D'abord parce que les enfants ne peuvent pas me dire que je ne l'ai pas dit en classe à aucun moment et, ensuite parce que la présence d'un enseignant en classe est pour moi un stimulus pour le perfectionnement professionnel. Sa présence m'exige à m'améliorer. Parfois, il faut travailler en équipe et ce n'est pas difficile de travailler en équipe surtout pour nous enseignants qui sommes habitués à entrer en classe et à devoir gérer une situation. Gérer une situation avec un autre peut être source de problèmes. Les problèmes existent. Jusqu'à présent j'en n'ai pas eus. J'ai toujours été chanceuse. Souvent, j'ai eu des problèmes avec d'autres enseignants de classe. Je ne suis pas une sainte.

- **Partant de ce que vous voyez et entendez, peut-on dire que les conflits entre enseignants de classe et enseignants de soutien sont des « conflits ouverts » ?**

Ils sont ouverts. Souvent, on considère l'enseignant de soutien comme inférieur à l'enseignant de classe. Pour dire la vérité, souvent l'enseignant de soutien ne choisit pas d'exercer la

profession de soutien – maintenant c'est un choix - . Soit il ne l'a pas choisie, soit il l'a choisie car cela était plus facile pour devenir enseignant. Je crois qu'il faut une prédisposition..., un comportement différent. Par exemple, j'ai eu une spécialisation pour l'enseignement des sourds au début de ma carrière. Je n'ai jamais utilisé cette spécialisation. Je préfère le rapport avec le groupe classe. Peut-être que je préfère un rôle différent de celui de l'enseignant de soutien. Je ne sais pas car je n'y ai jamais réfléchi. Je n'ai jamais choisi d'exercer la fonction de soutien. D'autres le font car ils pensent qu'il y a moins de travail. En vérité, c'est un travail plus intéressant d'un point de vue affectif. Indubitablement, il y a moins de travail. Par exemple, au moment où je dois corriger 25 ou 28 exercices, l'enseignant de soutien n'a aucune correction à faire. Une chose est d'avoir 28 élèves dans une classe et une autre est d'avoir 1-2 ou 3 enfants. Je passe une bonne partie de mon temps libre à corriger des exercices. Le travail que j'effectue à la maison est considérable. Par contre, l'enseignant de soutien n'a pas ce problème. Je préfère corriger les copies des élèves que de devoir travailler individuellement avec un élève. J'aurais pu le faire mais je ne l'ai pas fait.

- **Comment concevez-vous aujourd'hui la mission de l'école?**

Nous sommes en train de parler du collège c'est-à-dire de l'école obligatoire. La mission est une mission d'intégration. L'école italienne se veut une école qui transmet des connaissances plus cognitives que pratiques. Au collège, nous devons forger la personnalité future des enfants. La mission est sûrement d'intégration. On ne peut pas éluder cette grande mission. Vu que la scolarité obligatoire va jusqu'à 16 ans, un élève avec un handicap grave peut être orienté vers une école professionnelle.

- **Pouvez-vous revenir sur la place de l'intégration dans la politique éducative italienne ?**

L'intégration a toujours été un principe fondamental de l'école italienne. Partant de ce j'ai entendu dire, je ne pense pas qu'il y a en Allemagne une forte intégration du handicapé. Je pense que l'école y est encore très sélective. Je crois mais je n'en suis pas convaincue. Je me demande aussi si tel n'est pas le cas en Espagne. En Italie, nous n'avons pas une école très sélective. Peut-être à l'université ! Je pense que cela est une erreur. Sélectionner sur la base des études et non sur la base des capacités et bien orienter les enfants. Pour moi, l'évaluation doit être focalisée sur le niveau culturel qui est fondamental. J'entends aussi par culture la

sensibilité culturelle qui est bien au-delà de la connaissance. Ce qui est en train de se perdre en Italie.

Le législateur a toujours eu une attention maximale à l'endroit du handicapé.

- **Qu'entendez-vous par sensibilité culturelle ?**

Je perçois des comportements que je qualifierais de déviants par rapport à nos valeurs. Le fait de respecter la personne ancienne, l'adulte etc. sont des valeurs que nous sommes en train de perdre. La télévision n'aide pas non plus à éduquer le peuple italien à une grande sensibilité culturelle.

- **Quelles sont les perspectives pour une meilleure intégration ?**

Il faut beaucoup plus de financements. Un potentiel humain bien préparé doit être mis à disposition. Nous devons être convaincus que l'enseignant doit être bien préparé, bien formé. Ces 30 dernières années, j'ai noté quelques manquements à ce niveau. La formation ne doit pas passer seulement à travers un cours. Chacun doit faire un cours et un examen. Il est difficile d'évaluer un enseignant. Si les élèves ne veulent pas travailler, tu n'y peut rien. Si tu n'a pas une classe avec des élèves travailleurs, des miracles ne peuvent pas se faire. A mon avis, il faut une formation complète des enseignants et un système de contrôle de leur travail. Qui contrôle l'enseignant ? Qui est en mesure de le contrôler ? Une fois, j'ai vu un film sur le système scolaire français et je me suis rendue compte que des contrôles se font. Il y a des inspecteurs qui effectuent des contrôles en classe. Ce qui est important. Beaucoup d'enseignants doivent être contrôlés. Nous avons un statut de travailleur qui ne consent pas l'instauration d'enregistreur ou de vidéo camera en classe comme moyen de contrôle.

- **Si vous n'avez pas d'autres éléments intéressants à souligner, je pense qu'on a fait le tour d'horizon de la question. Je vous remercie infiniment de m'avoir accordé un peu de votre temps précieux pour répondre à ces questions relatives à ma recherche.**

C'est moi qui vous remercie. Ça m'a fait beaucoup de plaisir d'échanger avec vous.

Entretien réalisé le 14 décembre 2010

Entretien avec l'enseignant de soutien M. F.

- **Comment voulez-vous vous présenter?**

Je m'appelle M. F. J'ai 48 ans. Je suis enseignant de soutien et ma discipline de référence est l'éducation musicale selon les nouvelles dénominations de la réforme. Je suis enseignant de soutien ou enseignant spécialisé depuis quinze ans. Les enseignants de soutien sont appelés à réaliser une série d'activités qui puissent faciliter et favoriser l'insertion des élèves handicapés dans l'école.

A Rome, j'ai eu plusieurs expériences. J'ai été pendant six ans enseignant de soutien dans une école qui se trouve au niveau de la périphérie avec des problématiques complexes. J'ai passé aussi quatre autres années dans une autre école de la périphérie avec des problématiques encore beaucoup plus complexes. C'était une zone à fort flux migratoire. A côté des enfants autrement capables, j'avais souvent dans la classe des enfants qui provenaient de conditions économiques, familiales et sociales désavantagées. C'était un contexte riche du point de vue de la diversité qu'il représentait mais, c'était aussi un contexte bien difficile. Le soutien est le secteur où il y a plus de possibilités, de facilités pour entrer dans l'école.

En ce qui me concerne, je suis arrivé ici le premier septembre 2010. C'est donc une école que je fréquente depuis peu de temps. Par contre je connais bien le quartier car j'y habite. Pour la première fois de ma vie, je viens à l'école à pied. C'est une situation tout à fait nouvelle pour moi. Le fait que je n'effectue pas de longs déplacements pour arriver à mon lieu de travail me donne plus temps à consacrer à l'école.

Cette année, je suis particulièrement deux élèves dont un est en classe de sixième et l'autre en classe de cinquième. En sixième, j'ai un élève avec un grave... [incompréhensible]. Il a 18 heures de soutien. Je le suis pour une durée de 10 heures par semaine et un autre enseignant le suit pour les 8 heures qui restent. Cet élève est aussi suivi par une AEC, une Assistante Educative communale qui l'aide pour la mobilité, l'autonomie, etc. Pour le cas de l'élève malvoyant, il y a une assistante à la communication qui le suit deux fois par semaine tant à l'école qu'à la maison. L'assistante éducative à la communication vient à l'école le lundi et le mercredi et collabore avec l'enseignant de soutien. Selon la programmation de cette année, elle travaille les mardi et jeudi soirs à la maison pour aider l'élève à mieux maîtriser les exercices faits à l'école dans le but d'atteindre les objectifs qui ont été fixés dans un plan. Le Plan Educatif Individualisé est un plan dans lequel les enseignants identifient les objectifs à

atteindre au cours de l'année scolaire en se basant sur les difficultés de l'élève mais aussi et surtout sur ses potentialités.

- **A propos de votre expérience dans la périphérie, vous avez parlé de « problématiques complexes ». Pouvez-vous y revenir?**

Il m'est arrivé de faire plusieurs choses dans la périphérie. Les édifices pouvaient être perfectionnés afin qu'ils soient plus accessibles aux enfants en difficulté. Je pense spécifiquement aux enfants en fauteuil roulant qui avaient des problèmes d'accès aux salles de cours. Au niveau de la dernière école où j'ai servi, ces problématiques ont au moins été résolues. La situation s'est maintenant beaucoup améliorée. Les structures adéquates donnent la possibilité aux enfants avec handicap de se mouvoir sans grandes difficultés.

- **Selon vous, qu'est-ce que le handicap ?**

On peut l'évaluer sous plusieurs aspects. En ce qui me concerne, c'est la possibilité de pouvoir travailler avec des instruments, des modalités différentes pour atteindre les objectifs que chacun se pose dans sa vie. Je pense que chacun de nous peut atteindre ses objectifs en utilisant divers instruments, diverses modalités. Ceci de manière générale.

Le handicap peut certainement être un problème pour la personne. Si la personne diversement habile est assistée, elle trouve en lui les éléments, les capacités pour pouvoir participer activement à l'amélioration de la société. De ce point de vue, je suis convaincu que la société du futur passe par la participation active des personnes que le destin a mis hors du commun.

- **Quelle est la signification que vous donnez à l'intégration ?**

S'intégrer, c'est être capable de faire comprendre aux autres que cela ne signifie pas faire les mêmes choses qu'ils font. Intégrer la personne signifie entrer en relation avec la personne et trouver des objectifs communs qui peuvent, chacun en fonction de ses propres convictions, conduire à l'amélioration de la société.

- **Est-ce que l'intégration parvient à créer un réseau de relations sociales autour de l'élève en situation de handicap ?**

C'est le premier élément auquel on fait face au niveau pratique. De ce point de vue, je dois dire que l'Italie a une nouvelle appréhension du handicap ou de ce qui est techniquement

défini comme une habileté diverse. Les concepts qu'on utilise pour désigner une chose ou une personne ont toute leur importance et toute leur signification. Parler de diversement habile signifie mettre en évidence non pas surtout les difficultés, mais plutôt les habiletés, les possibilités qu'un élève, une personne a aussi bien au cours de sa scolarité que durant le trajet de sa vie. De ce point de vue, notre législation est fort intéressante. Je le dis avec beaucoup d'orgueil car, très souvent, on parle mal de l'Italie.

La loi 104/92 est une loi cadre qui affronte toutes les problématiques de la personne différemment habile durant tout le long de son existence, c'est-à-dire de la période scolaire à celle de son insertion dans le monde du travail avec tout ce que cela renferme : utilisation d'outils alternatifs, possibilité d'avoir des auxiliaires qui puissent en quelque sorte aider les personnes diversement habiles à mieux accomplir leur travail, etc. Donc, il y a tout un parcours de vie que la loi 104 encadre. Effectivement, au niveau de la mise en application des principes législatifs, il y a des problèmes qui se justifient par le manque de ressources. Il y a d'une part la loi 104 qui est l'aspect idéal de l'intégration et, d'autre part, le problème de la réduction des dépenses qui nous limite dans l'action intégrative. Dans ce cas de figure, il faut trouver un point d'équilibre.

- **Comment définiriez-vous un élève en situation de handicap ?**

Cela dépend souvent du type de handicap. Pour moi, un élève avec handicap est une richesse. Je ne le dis pas à dessein, c'est-à-dire occasionnellement. Comment je peux définir un élève diversement habile ? Je le définis comme une personne qui, à travers l'aide d'autres personnes, est mise dans les conditions d'atteindre le maximum possible de résultats selon son handicap. Voilà mon idée. Mais, j'ai aussi une autre idée qui épouse celle que je viens d'exprimer.

La personne diversement habile est une personne. C'est une personne avec ses problématiques comme les autres personnes dites normales ont aussi leurs problématiques qui peuvent être d'une autre nature et avec lesquelles ils vivent sans que les autres s'en rendent compte. La personne diversement habile est une personne, un compagnon de vie.

- **Pour construire l'intégration dans le contexte classe, quelles sont les méthodes et les stratégies que vous utilisez d'habitude ?**

Je suscite la participation active des élèves. Avec les collègues de travail, nous avons toujours cherché le mode, la manière de pouvoir collaborer activement de façon à ce que l'intégration

puisse fonctionner comme telle avec une série d'instruments qui sont différents selon les cas que nous avons en face journalièrement. Nous ne sommes pas appelés à normaliser le handicap. Ce n'est pas ce qui nous est demandé. Il est demandé à l'enseignant de soutien que je préfère appeler enseignant spécialisé de se poser comme une figure de référence pour les enseignants et pour les élèves aussi pour garantir la réalisation maximale des objectifs en fonction des potentialités de l'élève. Dans le cas d'un élève aveugle que j'ai eu à suivre, il s'agissait, étant donné que le problème était seulement visuel, d'effectuer un travail d'intégration en apportant plus d'aide aux enseignants qu'à l'élève. Mon travail consistait dans ce cas précis à écrire les exercices en braille que je soumettais à l'élève qui fournissait ses réponses et je faisais la traduction pour mes collègues enseignants. Donc, c'était un travail qui avait des modalités différentes des modalités classiques de l'enseignant qui explique et de l'élève qui prend notes. Dans d'autres cas, il est évident que le travail était de toute autre nature. On parle très souvent au niveau de l'école italienne de parcours personnalisé. Le parcours individualisé pour l'élève handicapé mais personnalisé pour chaque élève doit être un parcours qui, selon la loi sur l'autonomie scolaire qui est déjà vieille de dix ans, porte à la réussite de la formation de tout élève.

Le travail qui devait être fait selon les indications du plan d'offre de formation n'est pas souvent un travail d'équipe. Il y a toujours l'intervention d'un enseignant qui n'entre pas en relation avec les autres. Le travail en commun doit être un point d'arrivée. Tel n'est pas encore le cas. Nous enseignants de soutien sommes plus préparés car nous exerçons ce type de travail depuis un temps considérable. L'école de l'autonomie exige de la part de tous les enseignants de donner une bonne formation à chaque élève.

- **Si j'ai bien suivi votre raisonnement, il me semble que vous faisiez allusion, quelque part dans vos propos précédents, aux rapports entre enseignants de classe et enseignants de soutien. Que pensez-vous de ces rapports ?**

Les rapports ne sont pas toujours faciles. Ils n'ont jamais été faciles et ils ne le sont pas encore. Toutefois, cela dépend du caractère de chacun d'entre nous. L'objectif commun n'est pas le rapport entre les enseignants mais plutôt le succès scolaire de chaque élève et en particulier de l'élève handicapé. Au collège plus qu'à l'école élémentaire, ces rapports n'ont pas été des rapports simples. Même avec la présence en classe d'un élève avec un cas de handicap grave, la collaboration n'est pas toujours née spontanément. Par contre, j'ai trouvé au cours de ma vie scolaire des cas de collaboration évidente. Je pense que l'enseignant de

soutien qui est au fond une figure de système doit prendre la responsabilité de chercher à mettre ensemble et la diversité caractérielle et la diversité de posture pédagogique et didactique. D'autre part, si le plan d'offre de formation a un parcours unitaire, ce parcours doit être, au niveau institutionnel, réalisé à l'intérieur de chaque classe. Là où il y a un élève handicapé, cette obligation incombe d'abord à l'enseignant de soutien.

- **Comment voyez-vous les interactions entre l'élève en situation de handicap et ses camarades de classe ?**

Cette année, j'ai un élève qui suit le programme de la classe et mon intervention consiste à apporter une aide à la classe. L'élève ne sait même pas si je suis là pour le suivre. J'effectue un travail d'équipe avec ma collègue de classe avec qui je collabore. Pour ce qui est de l'élève malvoyant que je suis également, la collaboration devait naître... Dans cette classe, nous avons cinq élèves qui étaient des camarades de classe de cet élève au niveau du primaire. Il y avait déjà un groupe de départ et ce groupe facilite l'intégration de l'élève dans la classe. Ces liens se sont aussi enrichis en dehors de l'environnement scolaire en ce sens que les élèves se voient aussi hors de l'école. Nicolas est toujours invité par les autres et participe à des fêtes et moments de vie commune. De ce point de vue, nous disons que les rapports sont excellents.

- **Qu'en est-il du rôle des parents et des autres figures professionnelles ?**

Rien ne peut se faire sans la collaboration de la famille. Est fondamentale la participation de la famille dans tous les aspects concernant l'intégration de l'élève au sein de la classe, c'est-à-dire des objectifs éducatifs et didactiques à la projection d'un parcours de vie. Le rôle des parents est fondamental en ce sens qu'ils doivent être d'accord avec l'école et les autres figures professionnelles sur le projet éducatif de l'élève.

Je maintiens un rapport fondamental avec l'assistant éducatif communal. Les mots sont importants. L'assistant éducatif en ce sens que l'éducation passe aussi à travers des modalités et des moments au cours desquels la réalisation d'objectifs spécifiques non pas didactiques mais de vie peuvent représenter des occasions de développement pour l'enfant. C'est pour moi un rapport fondamental que nous avons d'ailleurs vu à la réunion du groupe de travail à laquelle vous avez participé. Ce groupe de travail met en œuvre les activités précisées dans le plan éducatif.

- **Il me semble d'ailleurs que vous en avez déjà parlé dans vos propos préalables. Je fais ici allusion à la place qu'occupe l'intégration dans la politique italienne actuelle.**

Ecoutez. La place de l'intégration... Il y a ceux qui sont pour et contre... Je ne veux pas me répéter. Je pense que d'un point de vue général, l'Italie se situe au niveau le plus haut dans l'espace européen voire mondial pour ce qui est de l'idée d'intégration de la personne...[incompréhensible]. Au cours des années, beaucoup d'efforts ont certes été faits mais, il reste encore beaucoup à faire. Toutefois, nous avons un bon point de départ. Tout passe évidemment à travers l'école. La loi 104/92 donne une idée d'un parcours de vie d'une personne diversement habile. Il y a beaucoup à faire et je pense que les interventions majeures doivent être menées aussi par les institutions. Ces interventions doivent prendre en compte les exigences des citoyens. A ce niveau, il y a beaucoup à faire. Il est clair que les difficultés d'ordre économique ne favorise pas le processus d'intégration.

- **Peut-être la dernière question. Quels sont les problèmes majeurs de l'intégration et les perspectives pour une meilleure intégration ?**

Le nombre d'heures assignées aux écoles pour les activités didactiques dites de soutien s'est diminué au fil des ans. La possibilité de former les enseignants mais surtout de les mettre à jour dans le cadre d'activités se déroulant à l'école.

Pour favoriser l'intégration d'une personne diversement habile, il faut lui accorder le maximum possible d'interventions de qualité bien sûr. Ces interventions facilitent le processus d'amélioration et de la personne et de l'enseignement. Nous devons être clairs de ce point de vue. Les enseignants sont les premiers à avoir l'obligation morale d'utiliser au mieux leurs compétences. L'enseignant doit toujours faire preuve de professionnalisme. Mais, il doit être mis dans les conditions de pouvoir bien réaliser son travail.

Pour ce qui est des prospectives, je suis convaincu que nous avons un bon point de départ. Je pense que la chose la plus importante est d'intégrer le parcours scolaire au parcours de vie. Une coordination entre les interventions de l'école et celles des services peut favoriser une personne diversement habile à créer les capacités et possibilités de s'intégrer dans la vie commune. La mission de l'école est de former et d'éduquer non seulement en termes didactiques, mais éduquer à la citoyenneté, éduquer à la compréhension, à l'intégration. Nonobstant les résultats didactiques peu satisfaisants, je pense toutefois que notre école a les

éléments pour fournir aux élèves des parcours de vie qui peuvent ouvrir de nouveaux horizons aux générations futures.

Entretien réalisé le 14 décembre 2010

Entretien avec l'enseignante de classe E. T.

Je m'appelle E. T., j'ai 61 ans, j'enseigne les lettres et je pense que j'irai en retraite l'année prochaine.

- **Selon vous, qu'est-ce que le handicap ?**

Le handicap est décrit à travers un déficit mental ou physique de certains enfants. Certains cas sont certifiés, c'est-à-dire qu'ils ont été diagnostiqués par un médecin et pour ce qui est des autres cas, nous nous en apercevons au cours de notre travail. Ces enfants ont soit des difficultés à s'intégrer dans le groupe, soit des difficultés d'apprentissage qui font qu'ils ne parviennent pas à suivre le déroulement normal des cours. Ils ne parviennent pas à comprendre et à participer à ce qui se fait en classe. C'est pourquoi ils ont besoin d'une attention particulière et, parfois d'une réduction ou simplification du programme, d'un enseignement personnalisé, d'un tuteur que je cherche à travers les autres élèves. Si tu me fais d'autres questions, je continue la discussion.

- **Comment définiriez-vous l'élève en situation de handicap ?**

C'est un enfant qui a des difficultés d'intégration scolaire et sociale. La présence de l'enfant handicapé en classe pose indubitablement des problèmes qui, parfois, se transforment en ressources. Ce qui signifie que l'attention que réclame l'enfant est l'avantage de toute la classe. Les enfants peuvent aussi se confronter à d'autres problèmes différents de ceux dont ils ont. Ce qui les aide à se développer. Parfois, il faut les conduire car la première réaction n'est pas toujours spontanée. Ils peuvent être irrités surtout quand l'enfant handicapé est le... [incompréhensible]. Mais, nous arrivons en général à une cohabitation acceptable qui aide les enfants normaux à se développer.

- **Quelle est la signification de l'intégration ?**

Pour moi, l'intégration est très importante. J'ai toujours pensé que l'enfant avec handicap pourrait être mon fils et, si tel était le cas et qu'il venait à être marginalisé, j'en aurais souffert

de manière incroyable. La fait d'être avec les autres est leur droit et il faut affronter et chercher à résoudre les problèmes qui se posent. Penser que tout est rose est une aberration. Parfois, il y a de gros problèmes et les familles ne nous aident pas parce qu'ils voient le handicap comme un obstacle à l'activité de leurs enfants qui sont normaux. Ceux qui sont moins sensibles ont quelquefois des problèmes dans l'acceptation d'un enfant avec handicap au sein de la classe.

- **Qu'en est-il de l'information et de la formation des parents sur l'argument du handicap, de la diversité ?**

On n'y travaille pas trop. En général, s'il y a des problèmes, on cherche à sensibiliser le parent qui les pose. Mais, cela ne se fait pas immédiatement, cela ne fait pas partie d'une praxis. Là où cet enfant pose des problèmes qui perturbent certains parents, on cherche alors à sensibiliser les parents au problème de l'enfant.

- **Selon vous, quels sont les indicateurs d'un élève intégré ?**

S'il y a des rapports entre l'enfant et les camarades. Et, si ces derniers, sans être sollicités par nous enseignants, se rendent compte et s'occupent de leur camarade avec handicap. D'un point de vue didactique, on fait des pas et s'il ya une évolution, on peut dire qu'on est en train de bien travailler. Si par contre, l'enfant entre et sort de l'école avec les mêmes problèmes, cela signifie que notre travail n'a pas été significatif.

- **Ce travail est accompli uniquement à l'école ou aussi en dehors de l'univers scolaire ?**

Quand j'ai des enfants avec handicap qui sont suivis par des experts, des enseignants ou par des élèves de la classe qui les aident à faire les exercices, nous restons en contact pour établir une stratégie commune. Nous ne travaillons pas en dehors de l'horaire scolaire. Du moins, je ne l'ai jamais fait.

- **Comme je viens d'un pays où l'intégration scolaire en tant telle n'est pas pratiquée, je me suis posé la question, peut-être naïve, du pourquoi de l'intégration !**

Je me demande à mon tour pourquoi marginaliser ! Il n'est pas sage qu'un enfant différent entre guillemets doit mener une vie diverse. A mon avis, il doit rester avec les autres. D'un autre point de vue, nous sommes tous différents les uns les autres. Peut-être que sa diversité est plus accentuée et peut poser plus de problèmes mais, elle doit être acceptée et l'enfant a le droit de vivre avec les autres et de faire un parcours scolaire comme tous. En Italie, il y avait les écoles spéciales. Elles me rendent...Je ne vois pas pourquoi les enfants en difficulté doivent rester ensemble dans une institution spéciale.

- **L'intégration parvient-elle à créer des liens sociaux autour de l'élève en situation de handicap ?**

Oui. Il est aidé. Parfois, nous lui cherchons des invitations pour aller au cinéma, nous cherchons à faire de telle sorte qu'il fasse les exercices avec les autres, etc. de ce fait, nous cherchons à donner à cet enfant une vie normale. Certes que si le handicap est grave, cela n'est pas possible. Il y a des problèmes objectifs, des obstacles objectifs à cela.

- **Quel genre de relations entretenez-vous avec l'élève ou les élèves en situation de handicap qui sont dans votre classe ?**

Je m'efforce de comprendre leurs problèmes afin de les aider directement sans pour autant les faire savoir qu'ils sont différents des autres. Quand nous avons l'enseignant de soutien, je cherche à lui faire travailler avec un groupe d'enfants normaux qui ne sont pas toujours les mêmes. Parfois, l'enfant avec handicap reste avec les autres. Il ne doit pas se sentir différent, sinon l'intégration perd son sens, sa fonction. C'est pourquoi nous cherchons à lui faire travailler selon son niveau sans souligner la diversité. Par exemple, nous aurons aujourd'hui un exercice de grammaire et je donnerai à tous le même exercice. La première partie de l'exercice est adaptée aux enfants avec handicap. Tandis que ces derniers s'arrêteront à cette étape de l'exercice, les autres élèves auront l'obligation de résoudre les autres étapes. L'important ici est que l'élève avec handicap n'aura pas un exercice différent où on mentionne qu'il a des problèmes que les autres n'ont pas. Ce faisant, je cherche, dans la mesure du possible, de le traiter comme les autres, c'est-à-dire de ne pas rendre manifeste qu'il a un besoin particulier.

- **Comment voyez-vous les rapports entre l'élève en situation de handicap et les autres élèves ?**

J'observe leurs comportements et là où cela ne marche pas je cherche à en parler avec eux. Peut-être que ce n'est pas trop correct mais je le fais. Je parle à part avec ceux que je considère comme étant plus sensibles afin de solliciter leur aide, leur soutien et attention. Donc, je demande parfois la collaboration des enfants pris individuellement ou bien je fais un discours général sur la situation de la classe.

- **Qu'en est-il des rapports entre enseignants de classe et enseignants de soutien ?**

J'ai eu à exercer la fonction de soutien pour une durée de deux/trois ans. J'ai aussi suivi un cours à l'université pour comprendre un peu mieux le sujet handicapé. Au début, pour être enseignant de soutien, cela nécessitait uniquement une demande. C'est d'ailleurs pour cela qu'il était possible d'être enseignant de soutien sans avoir aucune préparation adéquate. Personnellement, j'ai suivi un cours en neuropsychiatrie infantile sur le handicap et les problèmes psychologiques. C'est pourquoi je les considère comme des collègues à part entière. Et, dès fois, le collègue de soutien fait la leçon et je sors éventuellement avec les enfants pour faire un travail particulier et vice-versa. Les enseignants de soutien ne me cause aucun problème.

- **Que pensez-vous de la mission de l'école dans la perspective de l'intégration ?**

Elle doit être une mission d'intégration avec tout le sérieux nécessaire. Cela pour dire que très souvent, nous n'avons pas les instruments, la préparation pour suivre l'enfant en difficulté comme cela se doit. Je pense que même si tu n'es pas italien tu sais que l'école italienne a subi des restrictions budgétaires incroyables avec comme conséquence la réduction du nombre des enseignants de soutien. Cela est grave à mon avis car ce sont les enfants les plus faibles qui devraient avoir plus de droits que les autres pour pouvoir faire un parcours dans la mesure de leurs possibilités qui en souffrent le plus. Si la situation économique ne change pas, les choses iront toujours de mal en pis. Rires

- **Quelles sont les stratégies didactiques auxquelles vous faites habituellement recours pour la construction de l'intégration dans le contexte classe ?**

Très souvent, je fais recours aux jeux de rôle et au travail de groupe avec le *cooperative Learning*. Les enfants sont divisés en groupes et chaque groupe est responsable de son propre travail. Une évaluation finale sera fait sur le groupe. Ce qui fait que les enfants se préoccupent aussi du plus faible. J'aimerais bien faire de l'enseignement individualisé mais je dois dire

qu'avec 28 enfants, ce n'est pas toujours possible. S'il n'y a pas un enseignant de soutien, on ne réussit pas à accorder à l'enfant avec handicap toute l'attention et tout le temps nécessaire pour son plein épanouissement dans la classe. Même si nous le voulions le faire, les autres 27 ne l'accepteraient pas car il y aurait plus de temps à leur consacrer. Il serait important de les suivre moyennant un enseignement personnalisé mais on n'y réussit pas ou, du moins en ce qui me concerne.

- **Il me semble qu'il y a aussi le PEI. C'est l'enseignant de soutien qui le...**

Oui, c'est l'enseignant de soutien qui le rédige. Il nous consulte en ce sens qu'il le rédige et ensuite nous y réfléchissons ensemble. En fait, c'est lui qui s'en occupe.

- **Vous m'avez un peu parlé du rôle des parents dans le processus de construction de l'intégration. Que pensez-vous de leur rôle et de celui des autres figures professionnelles qui interviennent dans le cadre de l'intégration ?**

Le rôle des parents de l'enfant est toujours délicat car il n'est pas facile d'accepter un enfant qui a des difficultés. Comme je l'ai déjà dit, avec les autres parents, on trouve parfois qu'ils se solidarisent et dès fois ils restent indifférents aux problèmes des élèves handicapés. Il faut changer de stratégie en fonction des situations. Je crois que pour bien travailler avec l'enfant, on a besoin de plusieurs figures : le psychologue, l'enseignant de soutien, l'enseignant de classe, etc. Chacun doit mettre ses compétences à la disposition de l'école. La situation économique étant difficile, cette mise en synergie des forces et des compétences n'est pratiquement jamais possible. Il y a les réunions de GLH qui se font avec la famille, les experts, les enseignants de la classe et l'enseignant de soutien qui suit l'enfant en question. Ces réunions se font périodiquement pour faire le point de la situation et discuter des problèmes. Lors de ces réunions, émergent aussi des suggestions pour les stratégies à mettre en œuvre. Ces réunions auraient pu se faire fréquemment au lieu de deux fois l'année. C'est très peu.

- **Peut-on dire que les différents acteurs travaillent en équipe pour la mise en œuvre concrète du projet d'intégration ?**

Pas considérablement. Par exemple, à chaque fois que j'ai eu à travailler en collaboration avec les professionnels impliqués dans le projet d'intégration de l'enfant, c'est parce que je les ai

sollicités moi-même. Donc, c'est un problème personnel en ce sens que si on veut, on peut y arriver. Il n'y a pas une structure qui régularise ou officialise ce travail d'équipe.

- **Que pensez-vous de la place accordée à l'intégration dans la politique éducative italienne actuelle ?**

J'espère que cela soit uniquement un problème économique et non idéologique. Cependant, il me semble qu'on affronte moins bien la question car nous n'avons pas les moyens, les structures et les personnes utiles pour réaliser une bonne intégration. Quand j'ai commencé à enseigner, nous avions toujours un psychologue à notre disposition pour les éventuels problèmes que pouvait créer la présence de l'enfant. Maintenant, il y en a plus. Au début, quand il y avait un élève en difficulté dans la classe, l'effectif des élèves était inférieur à celui que nous avons aujourd'hui. On avait plus de temps à consacrer à l'intégration et à l'enseignement personnalisé. Avec un effectif de 25 élèves, il est difficile de faire une vraie intégration. Il me semble que la politique italienne ne fait pas de l'intégration une de ses priorités.

- **Selon vous, quelles sont les perspectives pour une meilleure intégration ?**

Pour une intégration meilleure, il faudrait plus de personnes qui réfléchissent sur les problèmes des enfants en difficulté et plus d'experts qui nous orientent quant à la voie à suivre pour apporter des changements à nos stratégies. On a aussi besoin de plus de solidarité qui découlerait de l'idée selon laquelle les problèmes des uns sont également les problèmes de tous. Nous ne pensons qu'à nous-mêmes.

- **Si vous n'avez pas autre chose à ajouter à la discussion, j'ai l'impression de nous avoir abordé toutes les questions !**

Je ne sais pas. Si tu veux que j'approfondisse un aspect, je peux essayer. Si par contre ce qui a été dit est suffisant pour toi, on peut donc s'arrêter.

- **Peut-être parler un peu des causes du handicap qui ne sont pas...**

Oui. Les cas de handicap ayant comme causes des problèmes d'ordre social se rencontrent plus dans les écoles de la périphérie. Dans les zones périphériques où les parents n'ont pas une disponibilité économique et que certains d'entre eux sont alcooliques ou se trouvent en

prison, les enfants sont abandonnés à eux-mêmes. Effectivement, les handicaps sociaux existent mais ils ne sont pas certifiés, reconnus. Ce faisant, on trouve en classe des enfants avec de gros problèmes que nous devons affronter seuls car, pour l'école, ces enfants sont normaux. Dans une classe, il peut y avoir diverses problématiques et plusieurs comportements qui conduisent à une diversité sociale. Par conséquent, parvenir à un parcours qui puisse être positif pour les enfants est extrêmement difficile pour un seul enseignant. Le parcours scolaire est pesant.

- **Certainement la dernière question. Que pensez-vous de la politique intégrative de cette école ?**

Au niveau de cette école, on est très attentif aux enfants en difficulté. Prêter attention aux problèmes des élèves est une des idées directrices de la politique de cette école. Au-delà du handicap, nous travaillons sur d'autres problématiques auxquelles sont confrontés les élèves étrangers. Dans cette école, il y a plusieurs élèves qui proviennent d'autres nations. Je pense qu'il y a de l'attention et de la sensibilité au ce niveau.

Je souhaite que ce que nous nous sommes dits te sois utile. Merci et bonne chance pour le reste

Entretien réalisé le 13 janvier 2011

Entretien avec l'enseignante de soutien A. O.

Je suis une enseignante de soutien et j'enseigne depuis 21 ans. J'ai toujours travaillé dans le soutien. J'ai d'abord travaillé dans une école spéciale avec des enfants diversement habiles. Je travaille depuis 15 ans dans une école normale et je m'occupe du soutien. De ce fait, je travaille dans le soutien.

- **Selon vous, qu'est-ce que le handicap ?**

J'ai eu à faire ou à travailler avec plusieurs types de handicap. Pour le dire en un mot, le handicap est un obstacle qui t'empêche d'arriver à un but de quelque nature que ce soit : un objectif d'ordre moteur, un objectif d'ordre pédagogique ou scolaire.

- **Quelles sont les causes du handicap ?**

Les causes du handicap sont multiples. Les plus faciles à identifier sont celles dues à des pathologies déclarées. Les plus explicites sont celles qui provoquent un handicap d'ordre moteur. Ensuite, il y a toute une série de handicaps plus subtiles qui concernent la sphère mentale et la sphère émotive. Ce sont les types les plus difficiles à diagnostiquer. Ils se manifestent avec le temps dans des contextes de type relationnel comme l'école. Souvent, certains types de handicap se découvrent à la première enfance, c'est-à-dire au moment où l'enfant arrive à l'école. Au sein de la famille qui est un petit noyau, ils peuvent être non visibles.

- **Quelles sont les conséquences du handicap sur l'élève et sur la personne en général ?**

Etant une difficulté, un empêchement, un obstacle, la réaction de l'individu qui se trouve dans cette difficulté majeure peut varier car cela dépend beaucoup de sa façon d'être, des expériences qu'il a eues dans le passé. De ce fait, il y a des enfants qui réagissent de manière agressive et d'autres évitent d'agir pour ne pas vivre la frustration qui dérive du handicap, de la difficulté. Il faut donc recourir à des stratégies non pas seulement au niveau didactique pour enseigner mais aussi au niveau psychologique et relationnel. Avant tout, au niveau psychologique et relationnel, il faut établir un certain type de rapport qui fait que l'enfant se sente dans un état de tranquillité émotive qui lui permet d'affronter sa difficulté.

- **Si je comprends bien, il ne s'agit pas seulement de recourir à la pédagogie et à la didactique pour gagner le pari de l'intégration. Il faut aussi trouver une autre voie !**

Oui. Dans mon expérience, j'ai vu qu'il y a des implications de plusieurs ordres. Je considère qu'un enseignant en général et celui de soutien en particulier doit avoir des compétences spécifiques, des connaissances sur les stratégies et les moyens pour faciliter les activités didactiques, c'est-à-dire les rendre accessibles à tous. Toutefois, l'enfant handicapé, comme tous les autres enfants, doit être mis dans de bonnes conditions pour pouvoir affronter son propre handicap, ses propres difficultés. Les implications liées à la frustration et aux expériences négatives peuvent bloquer le parcours de ces enfants.

- **De ce point de vue, quel est le type de soutien que peut apporter l'enseignant pour aider l'enfant à dépasser ses difficultés ?**

Il n'existe pas une baguette magique, une médecine magique. Mais, l'aide majeure qui peut être donnée est celle de créer un climat tranquille, favorable, positif et sans préjugés de telle sorte qu'il puisse arriver à s'exprimer au mieux. Quand l'enfant parle et s'exprime, notre travail devient facile car nous trouvons une voie de plus pour l'aider. C'est pour cela que la figure de l'enseignant est fondamentale, autant celle de soutien que celle de l'enseignant de classe. L'implication de tous les enfants dans le projet d'intégration est aussi très importante car ils peuvent à leur tour faciliter l'insertion de celui qui est en difficulté.

- **Comment voyez-vous les rapports entre l'élève en situation de handicap et les autres élèves ?**

Il y a une pluralité de rapports. Très souvent, cela dépend aussi du type de handicap. Il y a des handicaps graves qui empêchent ou limitent la communication. Je fais allusion aux enfants qui ne s'expriment pas verbalement ou qui ont des difficultés motrices. Nous parlons d'élèves avec un handicap grave. De ce point de vue, j'ai noté que le comportement des autres enfants est accueillant dans la mesure où ils voient l'enfant qui est différent d'eux comme un élément à protéger. De ce fait, l'accueil est facile. Ce qui est difficile autant pour l'enseignant que pour les autres enfants est de trouver une stratégie ou des situations dans lesquelles on travaille ensemble. Pour les cas de handicap grave, on cherche, par exemple, à mettre l'accent sur les perceptions auditives à travers l'écoute de la musique dès l'instant que qu'il n'y a aucune possibilité de contact d'un point de vue moteur. Mais, l'accueil de la part des autres enfants est le plus souvent assez... Certes, il y a les moments d'activités motrices comme la récréation qui est perçue comme un moment de socialisation. L'enfant en fauteuil roulant sera guidé dans l'intégration car il ne peut pas tout à fait partager avec les autres un moment de ce genre. Il y a par contre des situations dans lesquelles les enfants avec un handicap moins grave adoptent des comportements assez agressifs. Ce sont les situations les plus délicates et il faut faire comprendre aux enfants que le comportement négatif ou agressif de ces enfants doit être toléré. Ceci doit être expliqué et enseigné aux enfants dès les premières années de scolarisation. Il y a un travail d'explication qui doit être fait pour que les autres enfants comprennent que cet enfant a des problèmes pour comprendre comment on doit se comporter.

- **Comment définissez-vous l'élève en situation de handicap ?**

Je ne sais pas s'il y a une définition mais je me référerais au concept de handicap. C'est quelqu'un qui a une difficulté ou des difficultés par rapport à une chose qu'il doit faire.

- **Peut-on dire que l'intégration constitue un moyen pour aider l'élève à surmonter son handicap ?**

Je pense que l'intégration est fondamentale et est comme un miroir qui reflète ce que sera la vie de l'élève handicapé et, d'un autre point de vue, des élèves normaux également en ce sens qu'ils se confrontent à une réalité différente. L'élève handicapé doit se confronter à une réalité différente de la sienne de même que les autres élèves. Sous ce rapport, l'intégration est positive car elle nous prépare à la vie.

- **Quelle est la signification que vous donnez à l'intégration ?**

Je crois que c'est une façon de se confronter à la réalité. Pour l'enfant handicapé, l'intégration signifie le fait d'affronter de manière réaliste la vie au sens général. Ce dernier reçoit une série de stimulus dans la cohabitation avec le groupe classe, stimulus qu'il recevrait difficilement dans un autre contexte comme celui de la famille, ou du centre où se font ses activités physiothérapeutiques ou logopédiques. Ce sont des contextes différents. Je pense que l'expérience scolaire est unique pour l'élève handicapé du point de vue social. Et ceci est la valeur de l'intégration.

La même chose vaut aussi pour les élèves normaux car ces derniers pourraient ne pas connaître cette réalité différente de la leur. Il n'est pas dit que sans l'intégration les élèves ordinaires auraient la possibilité, au simple fait de rencontres hasardeuses dans la rue, de reconnaître et de comprendre tout ce que comporte un handicap. C'est donc une confrontation entre d'une part les élèves ordinaires et, d'autre part, les élèves handicapés.

- **Quels sont les indicateurs, les éléments sur lesquels vous pouvez vous appuyer pour dire qu'un élève est bien intégré ?**

Cela est un peu difficile car ça dépend beaucoup du type de handicap. Généralement, on peut dire quand il y a du respect et de l'échange à l'intérieur d'un groupe classe. Le grand danger est surtout quand on se trouve devant un handicap grave qui est ignoré et un handicap moins grave avec des réactions agressives d'ordre verbal ou moteur et qui est refusé. Quand on

réussit à éviter ces deux situations, on peut parler d'une intégration satisfaisante qui s'effectue sur l'enfant en question et sur les autres. Il y aura quelqu'un qui le trouvera plus sympathique et, dans ce cas, un rapport d'amitié ou de proximité se crée. Il y aura par contre d'autres qui se rapprocheront peu de l'enfant avec handicap.

- **Peut-on dire que l'intégration parvient à créer des liens sociaux autour de l'élève en situation de handicap ?**

Je pense que oui. Au fil des ans, je me suis rendue compte qu'au-delà de la figure de l'enseignant, le rôle de la famille, c'est-à-dire des parents est très important. J'ai remarqué que plus les parents sont équilibrés, plus ils réussissent à créer leurs propres réseaux sociaux autour de l'enfant. Ce qui veut dire création de relations extrascolaires. Ces relations facilitent beaucoup le travail en classe. Pour ce qui est de l'organisation du travail, il y a le temps de la récréation, de la socialisation, de la didactique, du travail individuel et du travail de groupe. Les parents sont responsables des relations sociales de l'enfant en dehors de l'espace scolaire. Les parents vivent une expérience unique et cette expérience n'est pas tout à fait reconnue par les structures. Il y a toute une série de frustrations. C'est pourquoi il n'est pas facile d'être un parent équilibré.

- **Réussissez-vous d'habitude à travailler avec les parents ?**

Généralement, on réussit à travailler avec eux. Il y a plusieurs modes de travail. Je répète qu'il y a des parents particulièrement équilibrés, c'est-à-dire qui ont la claire conscience des difficultés de leur propre enfant. C'est la prise de conscience qui est la chose la plus difficile à obtenir. Nous avons tous des rêves et des désirs à l'égard de nos fils. Ce faisant, la frustration à laquelle un parent d'enfant handicapé est confronté est très forte. Il est difficile de reconnaître à cent pour cent le handicap. Il y a toujours une partie d'eux qui les pousse à survaloriser quelques capacités ou à ne pas voir les difficultés. Une certaine confiance doit être donnée au contexte scolaire et aux enseignants. Le comportement de l'enfant ou de l'adolescent au sein de la famille est souvent différent du comportement qu'il adopte parmi ses camarades. Ce n'est pas parce qu'il change de caractère mais c'est surtout parce qu'il doit se confronter avec d'autres personnes. Nous enseignants, nous sommes un peu spectateurs, médiateurs et observateurs du rapport entre les enfants. Si une certaine confiance n'est pas accordée aux enseignants, il peut y avoir un malentendu car tant l'élève handicapé que les

élèves normaux peuvent se comporter en famille d'une manière diverse par rapport à la façon dont ils se comportent à l'école.

- **Et à propos du rôle des autres figures professionnelles comme celles de l'ASL...**

Nous faisons généralement deux rencontres durant l'année. Si nécessaire, on convoque une troisième rencontre. Lors de ces rencontres, sont présents tous ceux qui travaillent avec l'enfant : les parents, les enseignants de soutien et de classe, les thérapeutes qui opèrent ou interviennent auprès de l'enfant et qui peuvent être le physiothérapeute, le logopédiste, etc. D'habitude, il y a un échange. Avec le temps, je me suis rendue compte qu'ils nous demandent trop de choses. Nous nous attendons durant la rencontre à une confrontation des conceptions et des approches afin que nous puissions tirer profit des autres et vice-versa. Mais, la rencontre est la plupart du temps une simple information. Ils nous demandent comment on opère sur le terrain pour pouvoir faire une confrontation entre la théorie qu'ils connaissent parfaitement bien et les situations, les réalités concrètes qu'il revient de créer. Cela se passe ainsi avec les neuropsychiatres et les psychologues. Avec les thérapeutes en général et le logopédiste en particulier, nous cherchons à faire un travail d'un certain type. Les logopédistes travaillent sur des séquences de temps, sur des calendriers et des choses de ce genre. Avec eux, nous échangeons sur ce qu'on doit faire.

- **Comment vivez-vous et voyez-vous les rapports entre enseignants de classe et enseignants de soutien ?**

J'ai été très chanceuse. Chaque deux ou trois ans, je change les cas sur lesquels je travaille. D'habitude, je m'occupe de deux cas et c'est pour cela que j'ai travaillé avec beaucoup de collègues à l'école. Je dois dire qu'au-delà des différences caractérielles et méthodologiques, je suis parvenue à trouver des points d'accord avec certains. Disons que les rapports changent beaucoup en fonction des situations et de la personne. Il y a des situations dans lesquelles nous parvenons à changer de rôle. Je veux dire qu'il y a des moments durant lesquels je faisais des activités pour toute la classe et l'enseignant de classe faisait, sur la base du programme sur lequel nous nous sommes mis d'accord, le travail de soutien auprès de l'élève handicapé. D'autre part, on travaille en petit groupe. Par exemple, dans les cas de handicap léger, on se trouve parfois face à des situations similaires chez certains enfants normaux parce qu'ils ont peut-être des difficultés dues à des situations non déclarées. Et, dans ce cas, il est possible de faire de petits groupes pour reprendre les activités didactiques avec des stratégies

différentes, des temps et des rythmes différents. Accorder plus de temps à un sujet et répéter plusieurs fois est plus difficile à réaliser devant 20 à 25 élèves que face à 4 ou 5 élèves. De ce point de vue, il est utile de faire un discours d'auto-estime, de satisfaction morale. L'élève handicapé se trouve plus ou moins à égalité avec ses camarades de classe. Il est clair qu'en ce qui concerne les handicaps graves, cela devient difficile car l'élève est limité dans certaines activités. Si le handicap est mental, on peut chercher à faire quelque chose du point de vue moteur.

- **Au-delà du travail en petits groupes, y a-t-il d'autres stratégies, d'autres méthodes que vous utilisez pour faciliter l'intégration de l'élève dans la classe ?**

Cela dépend beaucoup du type de handicap. Nous utilisons, au-delà du travail en petits groupes, le travail individuel, c'est-à-dire un travail diversifié. Il faut aussi considéré que les heures de soutien sont limitées et les enfants restent à l'école pendant huit heures de temps. A l'intérieur de la classe, parallèlement aux activités que font les autres, l'enseignement de soutien se met à côté de l'enfant et réalise un type d'activité, une petite unité didactique différenciée. Dans mon expérience, le travail hors de la classe était très limitée voire inexistant. L'utilisation de laboratoires spécifiques comme c'est le cas de l'enfant aveugle que nous avons vu et qui utilisait ce type de laboratoire. Le laboratoire est structuré sur la base de ses possibilités. Au niveau de la perception, on peut faire beaucoup d'expériences dans ce laboratoire par rapport au contexte classe où tout est conçu en fonction de la normalité. Au-delà de l'utilisation du laboratoire, la stratégie individuelle à l'intérieur de la classe est vue comme la plus positive pour l'enfant car il a la perception d'appartenir au groupe classe. Nous structurons souvent une petite unité sur le même argument qu'affrontent les autres. Un enfant qui a des difficultés peut recouper, dessiner, illustrer ou de toute façon apprendre une simple légende qui fait référence au contexte que les autres sont en train d'étudier.

- **Peut-on dire que le travail qui se fait en dehors de la classe fait partie intégrante du travail d'intégration ?**

Je dirais que c'est un peu banal de généraliser qu'en dehors de la classe, ce n'est pas de l'intégration. Je répète qu'il y a l'usage des laboratoires qui facilite l'intégration en ce sens qu'il permet à l'élève handicapé de faire certaines expériences physiques, motrices, de perception comme le cas de l'élève aveugle que nous avons vu, etc. qui ont des répercussions

positives quand il rentre en classe. L'acquisition par l'enfant de quelques fondamentaux favorise ses rapports avec les autres.

Par ailleurs, il m'est aussi arrivé de travailler avec des élèves légèrement handicapés et le travail portait sur quelques aspects de la didactique plutôt que sur d'autres. Les enfants légèrement handicapés qui suivaient le programme de la classe avaient des difficultés spécifiques au niveau de la logique mathématique. Dans ce cas précis, c'était dans leur intérêt de sortir de la classe pour une durée d'environ une heure afin de travailler spécifiquement sur certaines unités didactiques étant donné qu'ils ne parvenaient pas à suivre correctement à l'intérieur de la classe.

Voilà deux cas opposés : l'un grave et l'autre léger. Un minimum de travail en dehors de la classe peut être utile à leur intégration. Au moment où l'enfant rentre dans la classe, il a tiré profit du temps de travail en dehors de la classe de manière à... . D'autre part, le travail du logopédiste est un travail très souvent individuel mais qui est finalisé à une intégration ou à une socialisation. A mon avis, l'important est que cela soit un espace de temps réduit pour que l'enfant ne perde pas le sens d'appartenance à la classe et à l'enseignant de classe que je trouve fondamental.

- **Comment vous vous représentez la mission de l'école dans la perspective de l'intégration ?**

En ce qui concerne cette école, disons qu'elle fut la première à abattre les barrières architectoniques et créer des laboratoires afin de favoriser l'insertion de celui qui a un handicap de façon à ce qu'il puisse profiter des espaces au même titre que les autres élèves. Ce sont les enseignants qui doivent établir le calendrier des rencontres et fixer les dates pour la tenue des réunions ordinaires. En somme, nous cherchons à créer un réseau de communication autour de l'élève handicapé et à nouer des relations avec d'autres écoles qui ont des expériences similaires.

En Italie, je pense que beaucoup de choses ont été faites d'un point de vue législatif en ce qui concerne l'intégration. C'est pourquoi nous sommes favorisés dans le travail d'intégration.

- **Quelle est la place qu'occupe l'intégration dans la politique éducative italienne de nos jours ?**

Du point de vue de la structuration, je retourne à l'exemple banal de l'élimination des barrières architectoniques. Il est possible que nous y sommes arrivés après d'autres pays.

Toutefois, les programmes ministériels italiens ont fait énormément de choses surtout à l'école élémentaire. Nous y avons un niveau d'intégration très avancé. Nous ne sommes pas parmi les pays les plus riches d'Europe et, par conséquent, du point de vue structurel, nous devons encore y travailler. Evidemment, il y a des défaillances au niveau structurel. Durant ces dernières années, la situation économique ne nous a pas favorisés. Comme école, nous sommes pénalisés. D'autre part, je crois que c'est un moment difficile pour tous et ce n'est pas seulement l'école qui est pénalisée d'un point de vue économique.

- **Quels sont les problèmes concrets de l'intégration et les perspectives pour améliorer le processus ?**

Du point de vue des programmes au niveau de l'école de base, l'intégration, l'attention éducative et didactique accordée à l'enfant est très élevée. Ce qui est plus difficile, c'est la réalisation, l'exécution d'un parcours qui soit orienté vers une vraie insertion dans la société. Pour moi, nous sommes encore défaillant de ce point de vue. Nous avons des lois qui protègent les handicapés. Le passage de l'école au monde du travail devrait être un peu... Pour moi, il existe un gap qui pourrait être comblé avec une préparation spécifique qui va au-delà de la didactique. En Italie, il est possible d'insérer les élèves diversement habiles dans les lycées. Les élèves qui ont des difficultés au niveau cognitif sortent de ces lycées avec une attestation à la place du diplôme car ils y suivent généralement des programmes différenciés. Au moment où ils sortent de l'école et doivent s'insérer dans le monde du travail, ils font face au moment le plus difficile surtout dans un contexte où il est déjà compliqué de trouver un travail pour les dits normaux. Alors imaginons le cas des adolescents qui ont des difficultés. Il existe des associations qui s'occupent de la situation de ces derniers, mais elles ne sont pas en grand nombre et devraient mieux coordonner avec les entreprises et les communes pour trouver des emplois. Il est plus facile pour l'élève handicapé moteur qui a un niveau cognitif normal de se réaliser avec l'aide des nouvelles technologies. Il est difficile d'intégrer un élève qui a des difficultés au niveau cognitif dans le monde du travail. Le monde du travail doit te permettre de vivre. Il fournit aussi une situation professionnelle qui fait de la personne un individu avec une identité et qui dispose des ressources pour préserver l'estime de soi, le sens de soi que le parcours scolaire a cherché à construire. Et c'est seulement à travers une activité professionnelle qu'on réussit à le maintenir.

- **S'il est vrai que la finalité de l'intégration scolaire est celle sociale, alors que pensez- vous de la situation que vous venez de décrire ?**

Si la finalité de l'intégration scolaire est l'intégration sociale, le talon d'Achille du processus est bien ce passage.

- **Comment entrez-vous en contact avec l'élève en situation de handicap ?**

Ce n'est pas facile car chacun a... Disons que j'essaie toujours d'être patiente et disponible. On ne doit pas tomber dans une certaine forme d'assistancialisme. Les choses doivent être expliquées de façon simple et en peu de mots. Il est bien qu'il apprend par notre intermédiaire ce qu'il peut faire et ce qu'il ne peut pas faire. En somme, dans le processus de son développement personnel, il doit arriver à cette prise de conscience sans se poser des limites. Nous enseignants de soutien, nous nous évertuons très souvent à programmer un parcours pour les enfants et, parfois, il arrive que ces enfants te montrent qu'ils peuvent aller au-delà de ce que tu as programmé pour eux. Il y a toujours des enfants qui te surprennent car ils parviennent à dépasser l'objectif qu'on s'était fixé d'avance. De ce fait, on est obligé de le revoir continuellement. Une de nos nombreuses fonctions est aussi d'éclaircir les limites et les possibilités de ces élèves. Il est clair que nous travaillons sur leurs potentialités et pas sur leurs limites. Mais, il est bon que l'enfant sache ce qu'il peut faire et ce qu'il ne doit pas faire. Ils apprennent quelques petites règles de base à travers le vivre ensemble.

Entretien réalisé le 21 février 2011

Entretien avec l'enseignante de soutien M. M.

- **Pouvez vous vous présenter ?**

J'enseigne le soutien depuis cinq ans, mieux depuis six ans. Je suis diplômée en économie et en commerce. J'ai cherché à travailler dans le soutien pas seulement pour une raison d'opportunité. Il est vrai qu'il y a beaucoup de possibilités pour travailler dans le soutien, mais j'ai choisi d'y travailler par passion parce que j'y crois.

L'intégration représente pour moi le contraire exacte de l'exclusion. Là où il y n'y a pas l'exclusion, il y a l'intégration. L'intégration scolaire signifie tolérance, acceptation de celui qui est différent, de celui qui est éloigné de notre concept de normalité. Très souvent, il est aussi compréhensif que la diversité fasse peur. L'intégration scolaire des élèves handicapés me donne la possibilité de me confronter à des cas de handicap très grave. Au cours de ces

années précédentes, j'ai eu à travailler avec des enfants qui ont des problèmes d'apprentissage, « *il borderline cognitivo* » par exemple. Cette année est la première que je travaille avec des cas graves et je me suis rendue compte que même avec les cas graves, l'intégration scolaire est fondamentale, car elle peut donner une forte contribution à nos élèves, aux enseignants, à l'école en général. Le handicap ne doit pas être vécu comme un poids. Je le dis parce que j'y crois vraiment.

Nous pouvons voir dans les classes, les élèves passaient d'un comportement, d'une attitude d'intolérance totale, de non acceptation à une attitude contraire quand le travail est bien fait, quand les élèves sont sensibilisés par rapport au thème du handicap. Faire comprendre qu'accepter l'autre peut me donner quelque chose d'important, peut contribuer à mon développement personnel. Ceci est fondamental. Je crois que nous tous nous nous enrichissons d'une expérience de ce genre. De ce fait, je crois qu'en fin de compte les élèves ont la possibilité de se confronter à des élèves handicapés. Même les élèves avec un handicap grave ont la possibilité de donner quelque chose. Les autres élèves apprennent à respecter celui qui est différent. Ceci est un enseignement important.

Je suis opposée à certains pays qui ont encore des institutions spéciales. Pour moi, cela représente la manifestation tangible de la non acceptation. Moi je ne t'accepte pas, tu es différent, tu as des habiletés différentes, tu n'est pas normal et de ce fait tu dois être mis à part dans une classe spéciale ensemble à tous ceux qui sont différents. Je pense que cela est terrible. C'est un faux message qu'on donne à la société. Les enfants handicapés existent et sont appelés à vivre parmi nous. Ils doivent vivre leur expérience au milieu des autres, parmi ceux dits normaux entre guillemets. Ils doivent être avec les autres au sein de l'école. L'école est leur lieu d'apprentissage. Ils peuvent aussi y apprendre des règles pour pouvoir vivre avec les autres et se sentir acceptés. Les élèves diversement habiles sont d'une sensibilité incroyable. Ils ont une sorte d'œil intérieur. Ils ont la possibilité de voir chez les autres ce que nous ne réussissons pas à voir. Ils comprennent rapidement si la personne en face les comprend, les accepte et désire travailler avec eux. Quand cet œil intérieur est perçu des autres, cela devient important. C'est un enseignement qu'ils donnent à tous. Et à moi-même. Chaque année, je me sens un peu plus riche par rapport à l'année écoulée. A chaque fois, je peux prendre de ces enfants quelque chose de bon.

Quand ils réussissent à faire un petit progrès, c'est un grand succès pour l'enseignant. La satisfaction est plus grande.

Nous enseignants de soutien, nous ne sommes pas toujours mis dans de bonnes conditions pour pouvoir travailler comme nous le voudrions. La précarité est la plaie du soutien. Mon expérience me fait comprendre combien la continuité didactique peut être importante pour ces élèves. Changer chaque année d'école et d'élèves crée une situation d'éternel recommencement dans l'établissement de bons rapports de travail. Le travail en équipe est indispensable pour soutenir effectivement l'élève. La précarité est une plaie. Elle t'oblige chaque année à tout recommencer, à repartir à zéro tant du point de vue du travail que des rapports. Cela cause aussi du tort aux élèves. Le soutien n'est pas assez bien valorisé. Chaque année nous nous trouvons face à une réduction des heures de travail. L'enseignante Mastropietro qui coordonne de manière exemplaire cet institut peut dire mieux que moi ce que signifie affronter ces réductions.

Avec le personnel que nous avons, les assistants en communication, nous ne pouvons plus porter les élèves avec handicap dans les classes. Nous devons les tenir, les garder tous dans une même classe. Ce qui est déprimant. Je pense qu'il faut investir dans le soutien si nous y croyons vraiment.

- **Comment définissez-vous le handicap ?**

Le handicap, être diversement habile signifie ne pas avoir les habiletés que nous considérons normales, ne pas réussir dans toutes les activités possibles comme ceux qui sont normaux entre guillemets. Le handicap est effectivement une limitation des habiletés que nous considérons normales.

- **Comment définissez-vous l'élève en situation de handicap ?**

L'élève avec handicap est l'élève qui vit la difficulté de ne pas se sentir égal aux autres, d'avoir des limites. Très souvent, les élèves se confrontent à leurs limites, ils se rendent compte de leurs limites. C'est un élève qui apprend à affronter ses limites en développant une sensibilité majeure par rapport à celle des camarades, une sensibilité différente. C'est un élève qui, chaque jour, doit faire face aux barrières architectoniques qui existent dans la ville. C'est un élève qui doit faire les frais du manque de respect des autres. C'est de toute façon un élève qui vit des difficultés. Mais, ces difficultés peuvent être affrontées. On peut aider ces élèves. Mais, il est nécessaire d'avoir une aide provenant de la collaboration de tous et de chacun.

- **L'intégration est-elle une source de recomposition du lien social autour de l'élève en situation de handicap ?**

Oui. Si on travaille de façon adéquate oui. Les liens peuvent être entre l'élève et l'enseignant de soutien, l'élève et les enseignants de classe, l'élève et la classe. A l'intérieur de la classe, l'élève privilégie souvent certains camarades plutôt que d'autres. Toutes ces relations sont fondamentales, car elles signifient pour l'élève une acceptation. Il est clair que chaque jour nous faisons face à des difficultés comme le refus de la diversité et le sentiment de supériorité qui bloquent les possibilités relationnelles. Dans ce cas, l'enseignant de soutien doit intervenir, sensibiliser et accueillir tous sans exception. Il doit créer un climat de participation, de collaboration.

- **Ce travail est-il toujours accompli par les enseignants ?**

Je pense que tous les enseignants cherchent à travailler dans ce sens. En ce qui concerne mon expérience, mes difficultés sont dues proprement au manque de continuité didactique. Sans la continuité, nous perdons les relations que nous construisons au cours de chaque année. Si chaque année on doit recommencer, repartir à zéro, cela pose un sérieux problème. Le manque de continuité didactique empêche la création de rapports solides et nous fait décourager car nos efforts ressemblent à des coups d'épée dans l'eau.

- **Comment vivez-vous et voyez-vous aussi les rapports entre enseignants de soutien et enseignants de classe ?**

Quand l'enseignant de classe comprend que le rôle de l'enseignant de soutien est un rôle constructeur, un rôle qui peut être de soutien, d'aide à toute la classe, alors le rapport devient positif. Il est important de définir son rôle en tant que enseignant de soutien dans la classe. Il m'est arrivé que les autres élèves me demandent de l'aide. Cela arrive. Quand tu réussis à nouer de bons rapports à l'intérieur de la classe, tu deviens un élément de soutien pour la classe entière et il se crée une relation de collaboration avec l'enseignant de classe. Parfois, c'est difficile. Quand il comprend en quoi consiste ton travail et que tu disposes d'un matériel concret, alors tu es accepté et il y a collaboration.

J'ai porté du matériel pour te montrer en quoi consiste les stratégies didactiques que j'utilise pour les élèves qui suivent la programmation scolaire et, partant, te faire voir en quoi consiste la collaboration entre mes collègues et moi. Le point de référence est la leçon de l'enseignant

de classe. Il explique et je prends des notes que j'organise sous forme de schémas. Je les harmonise en fonction des difficultés de l'élève car, chaque élève a des difficultés particulières et apprend d'une manière différente. Il peut y avoir plusieurs niveaux de simplification des programmes. Les arguments sont simplifiés selon les besoins de l'élève. C'est une stratégie didactique que j'ai adoptée en chimie. Tout ce travail est effectué avec l'enseignant de classe. Je propose la stratégie didactique, l'enseignant de classe la lit, apporte les modifications nécessaires et me donne l' « ok ». Pour le reste, je travaille avec l'élève. Quand l'interrogation est programmée, l'élève sait que des questions lui seront posées sur l'argument simplifié. Par conséquent, l'élève se sent plus sûr et plus serein. Dès l'instant que ce travail est effectué de concert avec l'enseignant de classe, il se crée inévitablement une collaboration. Même les autres élèves me demandent le travail de simplification que je fais pour s'en servir. Ce faisant, la figure de l'enseignant de soutien est acceptée dans la classe. Il est important de concrétiser son propre travail. Tout récemment, un élève normal m'a demandé de l'aide et cela m'a fait beaucoup de plaisir. Ce qui veut dire que mon rôle dans la classe a été compris. Je suis dans la classe pour tous les élèves. Je travaille sur l'intégration pour faire en sorte que les élèves ne soient pas discriminés. Quand l'enseignant de soutien devient l'enseignant de tous, les problèmes s'amenuisent.

- **Utilisez-vous ces stratégies dans toutes les matières ?**

Dans toutes les matières où j'interviens, je cherche d'être le plus disponible possible. Cependant, le peu d'heures dont nous disposons joue à la défaveur des élèves que nous suivons. Par exemple avoir quatre heures par semaine pour un enfant qui a besoin d'aide au niveau linguistique, scientifique, technique, etc.... Le peu d'heures limite beaucoup le travail de l'enseignant de soutien.

- **Au-delà de la réduction des heures de soutien, quels sont les problèmes auxquels vous êtes confrontée ?**

L'augmentation des ressources serait une bonne chose ; investir dans le soutien en termes de matériel didactique. Souvent, il est difficile d'imprimer un fichier dans certaines écoles parce que peut-être l'imprimante est en panne, l'ordinateur ne fonctionne pas... Voilà les difficultés que personnellement je rencontre dans mon expérience.

- **Quelles sont les perspectives pour une meilleure intégration ?**

Le processus d'intégration ne peut être amélioré qu'en investissant plus dans le soutien. Donner au soutien le rôle qu'il mérite. Le soutien ne doit plus être vu comme un enseignement de série B comme c'est très souvent le cas. Nous donnons tout dans le travail que nous faisons. Nous y croyons et les résultats nous les voyons. Très souvent, l'enseignement du soutien n'est pas valorisé comme cela se devait. Je me réfère exactement aux politiques qui sont souvent adoptées par les gouvernements qui n'investissent pas. Si nous avions plus d'heures, nous aurions la possibilité de pouvoir mieux travailler et de mieux faire comprendre notre rôle à l'intérieur des écoles. Une meilleure collaboration avec les Agences Sanitaires Locales (ASL) ne ferait pas mal non plus. Les neuropsychiatres qui suivent nos élèves se lamentent très souvent du nombre élevé de cas qu'ils ont à suivre. Ce faisant, ils ne sont pas toujours présents lors des réunions GLH qui sont des moments fondamentaux pour le travail de l'enseignant de soutien. C'est durant ces rencontres que l'enseignant de soutien, la famille, le neuropsychiatre et les enseignants de classe établissent la modalité d'intervention auprès de l'enfant et les stratégies à adopter. C'est une rencontre fondamentale et le support du neuropsychiatre est déterminant. Ce n'est pas toujours possible de l'avoir à disposition parce qu'il suit beaucoup de cas.

- **Qu'en est-il de la collaboration avec les familles des élèves que vous suivez ?**

Ce travail est fondamental. L'enseignant de soutien est un médiateur entre la famille, l'élève, la classe et les enseignants de classe. Il est important qu'il y ait ce rapport avec la famille parce que ce qui est fait à l'école doit être poursuivi à la maison. Il doit y avoir un rapport de collaboration. J'établis toujours un rapport avec la famille des enfants que je suis. On s'entend s'il y a des problèmes. Il est fondamental que ces enfants soient aussi suivis à la maison. Il est nécessaire qu'il y ait cette continuité. Le travail fait à l'école doit continuer à la maison. La famille est fondamentale dans le travail d'intégration. Tous les enseignants de soutien font la médiation entre la famille, l'élève et les enseignants de classe tant en ce qui concerne la programmation des interrogations des élèves qui suivent le programme ministériel que pour ce qui est des stratégies à déployer pour favoriser une adéquate intégration des élèves qui ont un handicap particulièrement grave. Le rapport avec la famille est important à tous les points de vue.

- **Comment procédez-vous pour soutenir l'élève en situation de handicap dans la classe?**

A l'intérieur de la classe, je me mets à côté de lui. Durant les exercices en classe, je me mets à côté de lui car il a peut-être besoin d'une procédure déterminée ou qu'on lui répète plusieurs fois les choses. Il a ses rythmes. De ce fait, il est nécessaire de le suivre, de répéter maintes fois la procédure afin qu'il parvienne à l'appliquer. De ce point de vue, je me mets à côté de lui. Je suis là pour lui. Il est clair que cela ne doit pas être une présence permanente. Là où l'élève accepte ma présence, je mets à côté de lui. Ensuite, je suis à la disposition de tous. Toutefois, je me concentre effectivement sur l'élève qui a le plus besoin de mon intervention. Le fait de se mettre à côté de lui permet aussi de comprendre comment cet argument doit être simplifié, comment affiner la stratégie didactique de façon à ce que l'argument soit assimilé par l'élève. Pour les élèves avec un handicap grave, je propose des activités qu'ils réalisent en classe. Si cela est possible, je les fais travailler avec leurs camarades. La création de travaux de groupe peut être très utile. Le travail de groupe permet de résoudre beaucoup de problèmes ; il consent à l'enfant de se socialiser à travers les contacts, les échanges avec les autres et de se sentir facilement accepter des autres. En somme, il crée des liens. Quand je suis en classe, je me mets à côté de l'élève et je l'aide à répéter plusieurs fois une procédure ; je cherche à comprendre où se trouvent ses problèmes. Je mets le matériel que je prépare à la disposition de tous les élèves s'ils me le demandent.

Entretien réalisé le 24 février 2011

Entretien avec l'enseignante de soutien P. M.

- **Comment souhaitez-vous vous présenter ?**

Je m'appelle P. M. et je suis enseignante de soutien depuis 12 ans. Je suis arrivée au soutien après un cours de formation organisé par l'inspection d'académie en 1997. C'est comme ça que je suis passée à la fonction de soutien. Et je suis contente de travailler dans le soutien car les personnes qui ont un handicap ont besoin d'aide. Je me sens bien tant à leur côté que de celui de leur famille. Je suis responsable du soutien dans cette école depuis près de 10ans. Je réfléchis sur l'organisation de concert avec le proviseur et le censeur de l'école. L'organisation du soutien consiste à registrer de tous les adolescents handicapés qui viennent dans notre école sur la base duquel nous demandons le nécessaire à l'inspection d'académie qui est un organe du ministère de l'instruction publique. Outre cela, nous devons faire la

demande à la province qui doit donner la subvention pour les assistants spécialisés qui nous aident au quotidien pour les cas de handicap grave. Parce que ces enfants avec un handicap lourd ne peuvent pas rester seuls en classe, c'est-à-dire uniquement avec les enseignants de classe et les camarades de classe. Ils ont besoin d'une figure qui reste près d'eux durant tout l'horaire scolaire car ils ont des problèmes de comportement, d'attention, etc. et ils ont besoin d'être suivis de façon individuelle. Autrement, ils perturberaient tous les autres camarades parce qu'ils sont très souvent agités. L'assistant canalise son comportement. Ce qui lui permet de rester tranquillement en classe et dans l'école. Cela est valable pour les adolescents qui sont en situation de handicap grave.

Nous avons aussi des adolescents avec diverses difficultés et ils peuvent rester en classe avec bien évidemment l'enseignant de soutien avec le peu d'heures dont nous disposons. Les horaires vont de 4 à 6 heures maximum par semaine. Ce faisant, c'est très difficile de les aider comme on l'aurait souhaité. Au-delà d'avoir trois cas à suivre dont un grave, l'organisation de l'horaire scolaire des élèves, de l'insertion des enseignants de soutien dans les classes, etc. fait aussi partie du travail que j'effectue dans l'école. Voilà un peu ma situation.

- **D'après vous, qu'est-ce que le handicap ?**

Le handicap est l'impossibilité d'un individu d'avoir les capacités, les habiletés, les possibilités qu'ont les autres dits normaux. Il va d'un handicap léger entendu dans le sens de difficultés d'attention, de concentration, de comportement, etc. En fait, il y a les enfants dits ADHD qui sont les enfants qui des difficultés comportementales. Et, même pour ces enfants, rester dans la classe durant tout l'horaire scolaire devient difficile de suivre la leçon. Ils se distraient avec beaucoup de facilité et éprouvent des difficultés à rester assis en classe. C'est pourquoi il est nécessaire que les enseignants en prennent conscience et se rendent compte qu'ils doivent être suivis et aidés d'une manière différente des autres. Ensuite, il y a des handicaps psychiques plus graves. Le champ du handicap est très diversifié. Le type d'intervention varie en fonction du handicap. Vraiment, un adolescent handicapé est un cas à part. Nous sommes aussi différents l'un de l'autre et nous avons nos points forts et nos points faibles. En ce qui les concerne, ces écarts sont beaucoup plus marqués.

- **Comment définiriez-vous un élève en situation de handicap ?**

L'élève avec handicap est un élève qui a besoin d'une attention particulière, de soins, de prédisposition de la part des adultes, des personnes avec lesquelles il est en contact.

Attentions particulières qui commencent au niveau familial avant de s'étendre à tout le contexte social. Nous entendons par contexte social : la famille, les parents, l'ASL qui identifie ou certifie le handicap des enfants et qui doit donner des indications très précises à travers ses canaux qui peuvent être l'assistant spécialisé, l'assistant éducatif, etc. Car, partant de ce que j'ai vu en m'occupant de ces adolescents, c'est que leurs familles ont besoin d'être elles-mêmes et d'être éduquées à éduquer leurs propres enfants en ce sens qu'elles doivent se rendre compte du handicap de leur fils et adopter des stratégies appropriées pour aider leur fils. Ce qui est très difficile malheureusement. Un peu à cause des assistants à la vie familiale, de l'organisation de l'ASL et des services sociaux qui sont destinés à cela. Ce qui fait encore défaut. Il n'y a pas toujours une aide adéquate aux besoins de l'enfant. Je cherche toujours à me battre pour ces adolescents dont certains ont des assistants à domicile qui ne sont pas toujours à la hauteur de la situation. Ces adolescents et leurs familles doivent être aidés d'une manière adéquate. Les familles doivent être aidés à connaître le mode par lequel elles doivent interagir avec leurs fils. Malheureusement, cela ne se produit pas. Ces familles sont souvent laissées à leur propre préparation ou formation qu'elles ont acquis après une longue cohabitation avec le handicap mais qui demeure insuffisante. Si l'enfant vit dans une famille plus préparée, plus attentive et culturellement plus évoluée, il bénéficie d'une aide différente. Si par contre l'enfant provient d'une famille avec peu de possibilités, il est sûrement moins aidé à intégrer la société.

Je suis très contente que les enfants et adolescents handicapés soient insérés dans les classes et à tous les niveaux de l'enseignement comme le stipule la loi 104/92. Ce qui est très important car les adolescents handicapés peuvent connaître et interagir avec leur classe d'âges à l'intérieur de l'école. Les adolescents handicapés reçoivent de la part des adolescents entre guillemets « normaux » beaucoup d'attention, d'aides avec par exemple le camarade tuteur qui aide parfois son camarade handicapé à faire un parcours scolaire. Dans le même temps, l'élève handicapé est utile aux autres, car il les fait connaître que cette réalité existe aussi. Comme le handicap est aussi la diversité, cela les aide à s'ouvrir à des connaissances qui leur seraient privées. Un enfant handicapé enfermé à la maison ou envoyé dans les écoles et classes spéciales comme ce fut le cas il y a de cela quelques années était en quelque sorte ghettoïsé. Dans ce cas, il n'y a pas d'échange et il n'y a pas non plus une implication de toute la société entière.

Nous avons aussi des adolescents avec un handicap très grave mais je dois dire que c'est une bonne chose car on se rend compte qu'on doit aider les personnes avec handicap et leurs

familles également. Je suis totalement d'accord pour ce qui est de l'insertion des enfants et adolescents handicapés dans l'école. Celle-ci doit être prête pour les accueillir. Malheureusement, dans certaines écoles, il n'y a pas encore cette ouverture en ce qui concerne l'accueil de ces enfants et dans le même temps, il n'y a pas aussi un réseau autour de ces derniers qui puisse aider les familles une fois que ceux-ci sortent de l'école. Nous sommes encore un peu loin d'une situation plus accueillante pour tous. Ce qui existe doit encore être amélioré.

- **Comment appréciez-vous l'intégration au niveau des lycées et particulièrement dans le vôtre ?**

Disons que l'intégration est assez bonne au niveau de notre école. Malheureusement, les enseignants de classe ont encore peur de l'élève handicapé. Dans certains cas, il y a effectivement une peur provenant du fait que les enseignants de classe ne savent pas comment intervenir auprès de l'élève handicapé. Ceci parce que les collègues délèguent le travail qui doit être fait avec l'élève handicapé à l'enseignant de soutien. Ils manquent de connaissances dans le domaine du handicap et nous ne sommes pas toujours disposés à aller à la quête de l'information et à chercher le moyen le plus approprié pour agir sur l'un ou l'autre cas. Ce n'est pas facile d'intervenir près des enfants handicapés, que ce soit un handicap grave ou léger. Il y a par exemple aujourd'hui les troubles spécifiques de l'apprentissage : la dyslexie, la dyscalculie, la dysgraphie, etc. ne sont plus considérés comme des cas de handicap et il y a des lois qui autorisent aux élèves souffrant de ces troubles de suivre le programme de la classe sans enseignant de soutien et les enseignants de classe doivent dès lors développer des stratégies spécifiques pour prendre en charge ces cas. Et la loi a été très claire à ce propos. Les élèves avec de tels troubles spécifiques de l'apprentissage peuvent recourir à la calculatrice, à l'ordinateur, etc. car ils ont des difficultés à lire, à écrire ou à faire l'addition ou la multiplication, etc. Comme ils ont des difficultés cérébrales, ils peuvent s'aider de ces moyens et faire tranquillement ce que font les autres et parvenir à de bons résultats. Si ces stratégies ne sont pas mises en œuvre, ces adolescents rencontrent beaucoup de problèmes durant leur cursus scolaire. Il faudrait une meilleure préparation des enseignants de classe en ce qui concerne la connaissance du handicap. Un programme de formation et de mise à jour continue des savoirs et provenant du ministère est nécessaire surtout pour les enseignants de classe. Un tel programme de formation doit être même obligatoire pour les enseignants de classe. Nous sommes encore un peu distants de cela.

- **Peut-on dire que l'intégration est difficile à réaliser au niveau du second cycle de l'enseignement secondaire ?**

Certes que c'est difficile. On se rend compte du fait qu'au niveau du collège, les élèves handicapés sont traités comme de petits enfants et on les accorde certains faveurs. Le handicapé doit être traité avant tout comme une personne. De ce fait, il est nécessaire de connaître les capacités de l'enfant pour l'aider ensuite à les développer. Cependant, il est souvent difficile d'identifier et de développer ces capacités et habiletés. C'est pourquoi d'ailleurs on adopte des stratégies qui ne sont pas toujours les bonnes. Parfois, il arrive que des adolescents qui avaient des problèmes de comportement et de compréhension au collège parviennent, un fois au lycée, à progresser tant du point de vue comportemental que de celui de la connaissance grâce à la mise en œuvre concrète de stratégies adéquates. Dès fois, on a des élèves dont on pense qu'ils ne peuvent rien faire et on finit par se rendre compte que partant du peu de choses qu'ils savent faire, on réussit à les faire surmonter certaines difficultés qui ne sont pas des moindres. Nous avons eu des cas avec lesquels on a réussi à avoir d'excellents résultats. Le professionnalisme est très important dans ce domaine et il doit être mieux évalué et valorisé.

- **Quelle signification donnez-vous à l'intégration ?**

Pour moi, l'intégration est très importante. Insérer un enfant ou adolescent handicapé dans la société par le moyen de l'école signifie le faire rester avec les autres et le faire connaître des autres élèves, des enseignants et de tout le personnel de l'école. Le faire connaître en trouvant ensemble des stratégies qui lui permettent d'être et de rester à l'école. Ce qui n'est pas facile. Ce n'est pas facile au lycée car à ce niveau, les élèves sont en pleine adolescence qui est une phase au cours de laquelle avoir un compagnon différent est déjà un problème. Se connaître soi-même et s'accepter tel que l'on est déjà très difficile dans l'adolescence. Insérer les élèves avec handicap et demander à leurs camarades de classe de les accepter et rester ensemble n'est pas toujours une chose aisée. Les camarades manifestent beaucoup de résistance. Dans certains cas, ils estiment que leur camarade avec difficulté bénéficie d'une aide dont ils ne disposent pas. Ils semblent ne pas comprendre que leur camarade a de grandes difficultés qui font qu'il est dans le besoin d'être assisté. Ce sont des difficultés objectives qui sont reconnues et certifiées par l'ASL. Ce sont des cas que nous devons sûrement traiter de façon différente. Et les autres élèves ne parviennent pas encore à comprendre que ces élèves ont

besoin d'aide. Les élèves handicapés ont des limitations et c'est pour cela qu'ils ont besoin d'être aidé de façon différente.

- **Comment vivez-vous et voyez-vous également les rapports entre enseignants de classe et enseignants de soutien ?**

C'est un point très délicat. Dans certains cas, le handicap est de plus en plus connu des enseignants de classe. Il y a de plus en plus des enseignants qui s'intéressent à la connaissance du handicap et de ce cas d'espèce, le rapport est plus facile. Dans certains cas, il y a une certaine résistance de la part des enseignants de classe à accepter notre intervention auprès de l'élève handicapé. Notre intervention est parfois aperçue comme une violence à leur travail car ils pensent souvent que notre présence témoigne de leur incapacité à travailler avec le groupe classe. Ce n'est pas du tout une question d'incapacité car ils sont très compétents mais il s'agit seulement d'adopter des méthodes différentes avec l'élève handicapé. Donner des contenus plus limités à l'élève. Traiter aussi ces élèves avec beaucoup plus d'affectivité, de compréhension. Ces choses ne sont pas toujours perçues par les enseignants de classe. C'est pour cela que nous nous trouvons dès fois en difficulté. Il y a de plus en plus des enseignants qui sont disposés à prendre en compte les suggestions de l'enseignant de soutien mais aussi des médecins durant les réunions GLH, *Gruppo di Lavoro Handicap*.

- **Comment interagissez-vous avec l'élève en situation de handicap ?**

La relation est d'abord une relation de respect envers la personne. Respecter sa façon d'être. Pour chaque enfant, mon comportement est différent. C'est-à-dire qu'avec un élève avec un handicap grave, je dois travailler sur beaucoup d'aspects : le champ de la connaissance, du comportement, de l'autonomie, etc. Pour chaque situation, je dois entrer en relation d'une certaine façon. Avant tout, le calme, la patience, la sérénité, l'acceptation de l'élève sont des éléments fondamentaux du travail qui doit être effectué. Ces éléments constituent la clé pour la compréhension de l'autre, de comprendre ses exigences, ses limites, etc. L'enseignement des savoirs dépend beaucoup du type de handicap qu'a l'élève. Il est très difficile de donner le même enseignement à un élève avec un handicap grave. Ce dont nous nous occupons la majeure partie du temps c'est l'enseignement des règles sociales et le vivre ensemble. Pour ce qui est des autres, nous les aidons à développer leur autonomie dans l'apprentissage en précisant les choses importantes à connaître. Ce qui constitue le principal travail.

- **Quelles sont les méthodes/stratégies que vous utilisez dans la classe pour favoriser l'intégration de l'élève en situation de handicap ?**

La première chose consiste à suivre les leçons durant l'horaire scolaire pour connaître l'objet du cours et à aider l'élève à souligner les choses essentielles du texte de référence, c'est-à-dire à identifier les mots clés et lui faire savoir comment les agencer et les articuler de manière à en faire un texte, discours convenable. Dans certains cas, j'effectue un résumé du cours surtout quand l'élève a des difficultés à repérer les concepts fondamentaux. Je prépare un résumé que je présente d'abord à l'enseignant ou l'enseignante de classe pour d'éventuelles corrections ou suggestions avant de remettre à l'élève la version finale qui lui sert de support. Une autre stratégie consiste à préparer des schémas conceptuels qui aident l'élève à reconstruire la réflexion sur le thème du cours. C'est le travail que je fais avec les élèves en difficultés tout en les encourageant à étudier.

- **Qu'en est-il du travail en équipe entre les différents acteurs du système d'intégration?**

Ici aussi il faut bien relativiser. Il y a des cas où la famille fait une suivie régulière de la scolarité de leur fils. Ce qui fait que nous sommes en contact permanent avec la famille que nous mettons au courant du travail qui se fait à l'école et celle-ci nous fait aussi savoir ce qui se fait à la maison. Dans certains cas, il y a un lien très étroit entre la famille, le secteur sanitaire, le personnel de réhabilitation et l'école. Dans d'autres cas, nous cherchons à avoir un rapport permanent avec la famille pour faire savoir le travail qui est effectué à l'école de façon à ce que l'élève soit suivi de la même manière. Nous cherchons au maximum à obtenir cela. Du côté de l'ASL, il y a des cas où l'élève n'est pas bien suivi et c'est l'école qui s'en occupe. Ce sont des situations très variées. De notre part, il y a toujours une demande d'implication de toutes les figures et de tous les instituts qui doivent aider ces enfants.

- **Que pensez-vous de la place accordée à l'intégration scolaire dans la politique éducative italienne ?**

Nous avons une très bonne loi, la loi 104/92. Malheureusement, elle n'est pas mise en application dans ses différentes facettes. Il faut une plus grande attention de la part institutions compétentes qui doivent davantage prendre en considération les exigences de l'enfant, de la famille et de toutes les personnes qui tournent autour de lui. Il reste encore beaucoup à faire. Il

faut une plus grande sensibilisation, une plus grande responsabilité et une plus grande prise en charge des besoins de ces personnes.

- **Quelles sont les perspectives pour un système scolaire beaucoup plus intégratif ?**

Pour améliorer la situation, il est indispensable de créer un réseau de personnes plus spécialisées. Dès l'instant que le handicap de l'enfant est décelé, il doit se créer autour de lui et de sa famille un réseau d'interventions très spécifiques. Il est nécessaire d'activer un réseau pour aider la famille à connaître le handicap de leur fils et d'être en mesure d'intervenir auprès de lui. La famille a besoin d'éducateurs spécialisés qui l'enseignent les choses à faire avec l'enfant. Très souvent, ces familles ne sont pas aidées de façon convenable. Il est indispensable de la part des services sociaux, de l'ASL, de la commune, de la province, etc. de créer un réseau compétent pour chaque cas de handicap. voilà mon idée.

Entretien réalisé le 10 mars 2011

Annexe 4- Totalité des entretiens en italien (format CD)

Pour disposer de ces entretiens, contactez nous à l'adresse électronique suivante : tinetidiane06@yahoo.fr