

Intégration Pool 2

Parlons-nous toutes et tous la même langue ?

*Compréhension d'une mesure d'enseignement
spécialisé et concrétisation d'un rôle et d'une
pratique de l'enseignant·e spécialisé·e*

Master en pédagogie spécialisée, Volée 18-21

Mémoire de Master de Marie Possagno
Sous la direction de Morgan Paratte
Bienne, avril 2021

REMERCIEMENTS

Je remercie mes filles, Era et Ellie, et ma famille pour leur patience, leur écoute et la prise de distance qu'ils m'ont offertes quand j'en avais besoin,

Merci à Catia pour sa participation, son écoute sans faille et sa présence,

Je remercie Florence et Emmanuelle pour leur soutien et les rires partagés durant ces années de formation et ces mois intensifs de chercheuses,

Merci à tous ceux et à toutes celles qui ne liront probablement jamais ces mots, mais qui m'ont accompagnée dans ce projet professionnel et personnel,

Je remercie celles et ceux qui ont accepté de participer à ma recherche,

Un grand merci à mes relectrices,

Et merci, bien sûr, à mon directeur de mémoire, Morgan Paratte, pour sa confiance, le cadre qu'il m'a apporté et ma zone de confort qu'il a parfois bousculée...

RÉSUMÉ

L'*intégration* Pool 2 est une mesure en lien à l'école régulière dans le canton de Berne. Cette mesure peut être proposée à des élèves ayant des profils particuliers. Mon travail de recherche a pour but de comprendre cette mesure, ce qu'elle implique dans le contexte scolaire et dans la pratique des enseignant·e·s. Son implication dans la construction d'une *école inclusive* et dans celle du rôle de l'enseignant·e spécialisé·e sont des axes de réflexion qui ont accompagné la rédaction de ces pages. Ce mémoire est une démarche qui m'a permis de prendre de la distance vis-à-vis de ma pratique par un changement de regard mais qui m'a surtout offert la possibilité d'y revenir professionnellement grandie.

MOTS CLÉS

Besoins - Canton de Berne - Inclusion - Intégration- Enseignement spécialisé - Politique - Pool 2 - Processus de production de handicap - Représentations

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : BESOINS SATISFAITS.....	57
TABLEAU 2 : BESOINS A SATISFAIRE ENCORE	58
TABLEAU 3 : ELEMENTS DU CONTEXTE « ECOLE » QUI ENTRAVENT L'INTEGRATION DE ELEVES EN POOL 2.....	60
TABLEAU 4 : ELEMENTS DU CONTEXTE « ECOLE » QUI FAVORISENT L'INTEGRATION DE ELEVES EN POOL 2	61
TABLEAU 5 : EXTRAPOLATION DE L'OUTIL EN LIEN AUX BESOINS	69

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : CDIP	11
FIGURE 2 : ISSUE DU DOCUMENT SUR LA PEDAGOGIE SPECIALISEE DU CANTON DE BERNE	12
FIGURE 3 : PROCEDURE POUR LA MISE EN PLACE D'UN POOL 2 (WWW.ERZ.BE.CH).....	14
FIGURE 4 : PROCEDURE POUR LA POURSUITE D'UN POOL 2 (WWW.ERZ.BE.CH).....	15
FIGURE 5 : FOUGEYROLLAS (2010)	20
FIGURE 6 : RAMEL (2018)	21
FIGURE 7 : SCHEMA DU PPH EXTREMEMENT SIMPLIFIE	21
FIGURE 8 : DISTRIBUTION DES ACTEURS ET ACTRICES AYANT REPONDU AU PREMIER QUESTIONNAIRE	34
FIGURE 9 : REPRÉSENTATION DES ENSEIGNANT·E·S AYANT RÉPONDU AU SECOND QUESTIONNAIRE	35
FIGURE 10: OUTIL DE REDEFINITION DES BESOINS	68

LISTE DES ANNEXES¹ (DOCUMENT SÉPARÉ)

PREMIERS QUESTIONNAIRES

ANNEXE 1.1 : TEXTE EN-TÊTE DU QUESTIONNAIRE

ANNEXE 1.2 : QUESTIONNAIRE D'ADRIEN

ANNEXE 1.3 : QUESTIONNAIRE DE RODRIGO

ANNEXE 1.4 : QUESTIONNAIRE DE SAMUEL

ANNEXE 1.5 : QUESTIONNAIRE DE MME MOEGI

ANNEXE 1.6 : QUESTIONNAIRE DE M. SCHMIDT

ANNEXE 1.7 : QUESTIONNAIRE DE MME SOLLIER

ANNEXE 1.8 : QUESTIONNAIRE DE MME ANDRE

ANNEXE 1.9 : QUESTIONNAIRE DE MME KLEIN

ANNEXE 1.10 : QUESTIONNAIRE DE M. KLEIN

ANNEXE 1.11 : QUESTIONNAIRE DE MME MARTIN

ANNEXE 1.12 : QUESTIONNAIRE DE MME BESSON

ANNEXE 1.13 : QUESTIONNAIRE DE MME GUERIN

ANNEXE 1.14 : QUESTIONNAIRE DE MME KOPET

ANNEXE 1.15 : QUESTIONNAIRE DE MME BERNARD

ANNEXE 1.16 : QUESTIONNAIRE DE MME BARRE

ANNEXE 1.17 : QUESTIONNAIRE DE MME HAMON

ANNEXE 1.18 : QUESTIONNAIRE DE MME NICOLET

ANNEXE 1.19 : QUESTIONNAIRE DE MME BOYER

ANNEXE 1.20 : QUESTIONNAIRE DE M. GARNIER

ANNEXE 1.21 : QUESTIONNAIRE DE M. BENOIT

ANNEXE 1.22 : QUESTIONNAIRE DE MME WICHT

ANNEXE 1.23 : QUESTIONNAIRE DE M. GALLAND

¹ Afin de préserver l'anonymat, ces noms sont des noms d'emprunt

SECONDS QUESTIONNAIRES

ANNEXE 2.1 : TEXTE EN EN-TETE DU QUESTIONNAIRE

ANNEXE 2.2 : QUESTIONNAIRE DE MME MARTIN

ANNEXE 2.3 : QUESTIONNAIRE DE MME BESSON

ANNEXE 2.4 : QUESTIONNAIRE DE MME GUERIN

ANNEXE 2.5 : QUESTIONNAIRE DE MME KOPET

ANNEXE 2.6 : QUESTIONNAIRE DE MME BERNARD

ANNEXE 2.7 : QUESTIONNAIRE DE MME BARRE

ANNEXE 2.8 : QUESTIONNAIRE DE MME HAMON

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	9
CONTEXTE POLITIQUE ET SCOLAIRE.....	10
ASPECTS THÉORIQUES	16
INCLUSION	16
ELÈVE EN SITUATION DE HANDICAP	19
REPRÉSENTATIONS SOCIALES	23
PROBLÉMATIQUE	25
MÉTHODOLOGIE	31
OPÉRATIONNALISATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	31
CHOIX DES OUTILS ET ÉCHANTILLONNAGE	32
PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLONNAGE	35
CONSTRUCTION DES OUTILS	35
PREMIER QUESTIONNAIRE	36
SECOND QUESTIONNAIRE	37
ANALYSE DES DONNÉES	38
RECOLTE DES DONNEES	38
Point 1	38
Point 2	38
Point 3	38
ANALYSE	39
MÉTHODE D'ANALYSE	40
RÉSULTATS RÉCOLTÉS	41
FACTEURS PERSONNELS	41
FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX.....	43
HABITUDES DE VIE	46
INTERACTIONS ET REPRÉSENTATIONS DE L'ÉLÈVE EN POOL 2	49
ANALYSE	52
SYNTHÈSES DES DESCRIPTIONS ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES.....	52

ANALYSE DES BESOINS ET DE LEURS CAUSALITES DANS UNE COMPREHENSION DU SYSTEME A LA LUMIERE DU PROCESSUS DE PRODUCTION DE HANDICAP	55
<u>DISCUSSION UN REGARD GLOBAL SUR LE SYSTEME, SES COMPREHENSIONS ET LA PLACE DES ENSEIGNANT *E *S SPECIALISE *E *S DANS CE CONTEXTE</u>	<u>63</u>
DE LA RÉFLEXION À L’OUTIL... DE LA THÉORIE AU TERRAIN	67
<u>CONCLUSION</u>	<u>71</u>
<u>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u>	<u>73</u>
<u>RÉFÉRENCES SITOGRAPHIQUES</u>	<u>74</u>

Préambule

Faire un travail de recherche implique des choix. Le thème bien sûr, les axes, les champs théoriques, la question à laquelle j'aimerais répondre. Ces choix disent quelque chose de la chercheuse que je suis. Ils disent quelque chose à propos de mes questionnements, de mes valeurs, de l'enseignante spécialisée que je suis. En écrivant ces pages, un autre choix s'imposera à moi, celui du genre que j'attribuerai aux rôles que je nommerai. Dans un souci d'égalité, restons cohérente, je mettrai la marque des deux genres officiels dans la grammaire française, même si, là aussi, un débat aurait lieu d'être...

Introduction

L'*intégration* est un terme que j'entends fréquemment dans le milieu scolaire, que ce soit dans le champ de l'enseignement régulier ou spécialisé, que ce soit dans mon terrain de travail ou d'études. Le choix du terme, *intégration*, ouvrant ici mon introduction, est un élément à la fois discutable et également représentatif d'une réalité que je vis et perçois. L'avancée théorique concernant l'*inclusion* ne me paraît que très peu transparaître dans le milieu scolaire, milieu dans lequel on parle très souvent d'*intégration*. Ce terme est donc peut-être représentatif d'un vécu professionnel plus que d'une réflexion théorique au début de mon travail. Le terme d'*intégration* est emprunté, à ce stade, à la compréhension et à l'expression institutionnelle d'une réalité et d'une mesure.

Les mesures et moyens octroyés à l'*intégration* semblent divers et reliés à différents niveaux en Suisse. Les mesures officielles sont proposées ou imposées aux actrices et aux acteurs par l'instance politique représentant le canton. Côté depuis quelques années maintenant ce champ, j'observe qu'il y a autant de mises en pratique de mesures qu'il y a d'élèves, autant de compréhensions de ces mises en pratique qu'il y a d'actrices et d'acteurs. Ces mesures existent en théorie puis existent dans le quotidien de l'enseignement. Elles existent par leur compréhension et leur mise en pratique. Comprendre ces mesures implique une compréhension de cette réalité construite par les individus, et la comprendre donnera des informations quant au rôle de l'enseignant-e en charge de son application, l'enseignant-e spécialisé-e. Cet élément me paraît implicite et non-nommé comme tel sur le terrain. Il me paraît néanmoins primordial, car constituant de la réalité.

Le terme d'*intégration* peut être défini théoriquement et est, dans la perspective que j'ai choisie, lié à l'*inclusion*. Ce lien sera présenté au chapitre suivant. Le sujet de mon travail de recherche

porte en lui le terme *d'intégration*. L'utilisation de ce terme est donc à la fois théorique, mais également en lien avec la réalité de la mesure étudiée. Dans ce travail de recherche, je manipule des termes qui sont liés à des concepts théoriques, mais également à une réalité sur le terrain. Cette dichotomie potentielle crée une tension qui m'impose de faire des choix terminologiques. Le va-et-vient entre ces termes, cette tension, doit être compris comme constituante de cette réalité. Il ne m'est pas possible de choisir entre ces deux termes, au risque d'évincer une part de réflexion et de contenu de compréhension et d'analyse. Je peux poser l'hypothèse que l'analyse de mes résultats donnera un éclairage sur la relation entre le Pool 2 et les apports théoriques concernant *l'intégration* et *l'inclusion*. De ce fait, dans le chapitre qui y sera consacré, les choix terminologiques s'appuieront sur mon analyse et seront moins aléatoires qu'ils pourront l'être dans les premiers chapitres. Ce flou terminologique se doit donc d'être compris, dans un premier temps, comme un élément en soi de réflexion potentielle.

Le but de mon travail de recherche sera de présenter les diverses compréhensions de la mesure Pool 2 dans un cercle scolaire défini en lien aux réalités vécues et à la lumière de concepts théoriques. Ces compréhensions amèneront une représentation permettant d'aborder la mesure par des axes variés et de penser et repenser le rôle de l'enseignant·e spécialisé·e.

En quelques mots, ma recherche consistera à poser un cadre théorique puis à définir mon questionnement de départ. La mesure Pool 2 sera positionnée dans ce cadre et les outils théoriques seront liés à la définition de ma compréhension de la mesure me permettant ainsi de questionner le terrain. Les résultats de mes premiers questionnaires me permettront d'affiner ma recherche et de cibler les compréhensions et les pratiques des enseignant·e-s lors du second questionnaire. C'est par un retour sur le terrain que se terminera ce travail, retour enrichi par le cheminement effectué et menant alors à un outil en élaboration.

Contexte politique et scolaire

Mon travail de recherche s'ancre dans le système scolaire publique suisse, et plus spécifiquement bernois. L'école obligatoire est pensée sur 11 années et se découpe en trois cycles, deux à l'école primaire et un en secondaire. Cette configuration est celle qui se retrouve dans la plupart des cantons et régions de Suisse. Il existe néanmoins des spécificités régionales, spécificités qui s'appliquent à la configuration de la structure. L'organisation des premières années peut différer d'un endroit à l'autre, dans le cadre d'un mélange de niveaux et d'une approche par compétences, tout

comme la structure du cycle 3, cycle du degré secondaire 1. L'école obligatoire se base sur le Plan d'Etude Romand ainsi que sur le Lehrplan 21 pour la partie germanophone. Les différences culturelles présentes en Suisse ont conduit à une construction cantonale et régionale des objectifs pédagogiques et des moyens d'enseignement choisis et proposés.

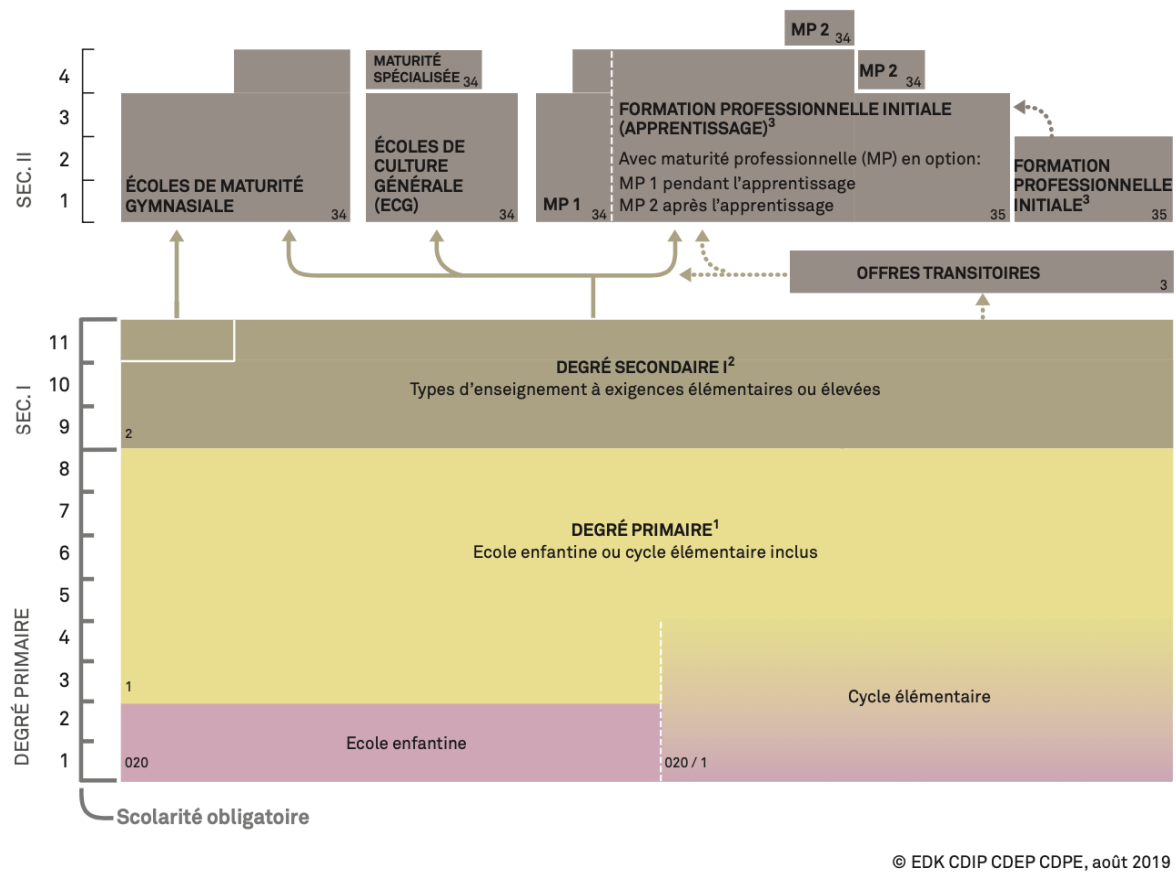


Figure 1 : CDIP

Dans le cadre de l'enseignement spécialisé, la diversité aussi se retrouve en terre helvétique. Dans le cas bernois, comme illustré dans le schéma présenté ci-dessous, on retrouve la mesure qui est au cœur de mon travail, le Pool 2. On peut comprendre cette mesure comme un lien entre une pédagogie spécialisée et l'école régulière, comme un moyen d'ouvrir l'école à un peu plus d'élèves, c'est en tous cas son ambition. Le Pool 2 est habituellement octroyé dans les 3 premiers cycles, mais peut très bien être ouvert au-delà, dans le cadre d'une formation post obligatoire, par exemple. Cette mesure doit être comprise comme un accompagnement, un cadre permettant à un élève de suivre une scolarité. Ce cadre est à placer non pas au niveau des apprentissages scolaires, mais bien au niveau de l'intégration de l'élève dans sa globalité. D'ailleurs, dans le cas où un élève présenterait parallèlement des difficultés scolaires, des heures de soutien pédagogique ambulatoire pourraient

être mises en place, voire demandées par l'inspecteur. Le Pool 2 traverse donc le schéma présenté ci-dessus.

L'intégration Pool 2 est une mesure octroyée par le canton de Berne comme « soutien aux élèves de l'enseignement régulier atteints d'un trouble du spectre autistique (TSA), de troubles cognitifs et/ou de la personnalité graves » (erz.be.ch). C'est à la fois mon terrain de recherche et une partie de l'objet de cette dernière. Cette mesure constitue un nombre de leçons hebdomadaires attribuées à un-e élève. Pour avoir droit à ce quota, sa situation doit répondre à un certain nombre de critères. En effet, le Pool 2 est une aide ciblée et correspondant à des « catégories » très précises d'élèves. En plus de ces « catégories », la situation globale doit générer un besoin.

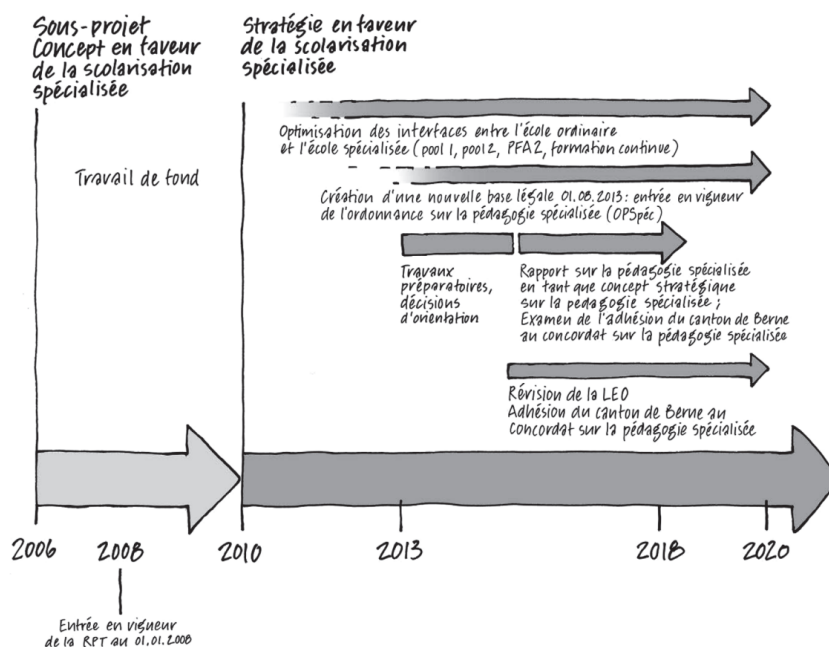


Figure 2 : issue du document sur la pédagogie spécialisée du canton de Berne

Dans ma pratique et dans ma compréhension de cette dernière, la requête, pour bénéficier de la mesure d'intégration présentée, émerge de l'école régulière, d'un travail et d'un questionnement d'équipe autour de l'élève. Il n'est pas possible de bénéficier d'un Pool 2 dans le cadre d'une école spécialisée. Dans ce groupe se trouvent les enseignant-e-s régulier-e-s, la direction et les enseignant-e-s spécialisé-e-s si des heures d'enseignement spécialisé sont déjà attribuées à l'élève concerné. Les enseignant-e-s, régulier-e-s et spécialisé-e-s, présentent la démarche aux parents et les incluent dans la réflexion. Les parents font partie de la démarche et en tant qu'acteurs leur accord est nécessaire. La direction transmet la demande à l'inspection dans le cadre temporel fixé par le canton. Parallèlement à l'institution scolaire, les spécialistes qui ont déjà vu et testé l'enfant, si tel est le cas,

fournissent les rapports appuyant la requête. Les spécialistes peuvent également être à l'origine de la réflexion en suggérant cette mesure à l'institution scolaire si cela leur semble pertinent. S'en suit alors une réunion à laquelle participent le réseau professionnel et les parents. Concrètement, la séance est menée par l'inspecteur, chacun a son tour de parole, expose la situation de son point de vue et défend la requête posée. En tant qu'enseignante spécialisée, je n'ai jamais été au courant de telles séances en présence de l'élève concerné par la mesure. Cet élément peut être compréhensible, car la table ronde est un prolongement de la rédaction des rapports, eux-mêmes non destinés à tous les participants et portant sur des aspects très précis en lien avec la mesure. Je comprends cette démarche comme étant un recueil d'informations destiné à donner la vision d'un large spectre professionnel. L'élément qui, néanmoins me questionne, est la place donnée à la fois aux parents et à l'élève. Dans ma pratique et ma compréhension de cette réalité, ces acteurs ont une place centrale dans la démarche et sa réussite. Leur implication dans la mise en place d'un Pool 2 et son suivi, dépend, je pense, énormément du corps enseignant et de sa compréhension du lien parents-école. Parallèlement à cela, la table ronde servant à donner ou confirmer des heures de Pool 2 a un rôle très formel à la fois, par la présence de tous les adultes concernés dans la démarche, mais également un peu équivoque. En effet, de façon informelle, les acteurs devant rendre un rapport sont conscients de l'importance de souligner les éléments problématiques chez l'élève afin d'obtenir les heures souhaitées. En lien à cet élément, j'ai l'habitude d'en informer les parents pour qu'ils ne soient pas surpris, éventuellement blessés, perdus ou déstabilisés face à cette description « en creux » de leur enfant et de son contexte scolaire.

Les leçons sont octroyées par l'inspecteur en charge du dossier pour une durée allant de six mois à une année, la procédure est à répéter chaque année, soit les rapports ainsi que la table ronde. Le quota d'heures est en lien avec la situation de l'élève, son âge et son niveau scolaire. Les heures étant attribuées à un-e élève précis-e, leur maintien dépend de celui-ci et de sa place au sein de l'école. S'il venait à déménager par exemple, les heures seraient alors transférées dans sa nouvelle école, pour autant qu'il reste dans le canton de Berne. Cet élément induit une précarité des heures pour l'enseignant-e spécialisé-e ou toute autre personne en charge de ce mandat, mais fait partie de la mesure à proprement parler.

Sur le site du canton de Berne (www.erz.be.ch), la mise en place d'un Pool 2 est présenté selon un schéma tout comme l'est la procédure de prolongation. La description faite précédemment reflète donc ma pratique et non pas la marche à suivre officielle. La comparaison des deux réalités pourrait être intéressante mais ne fait pas partie de l'objet de ma recherche.

1. Examen	<p>La direction de l'école régulière (ou les parents) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • envoie l'enfant pour examen à l'instance compétente (SPE, SPP) ou à l'institution spécialisée; besoin attesté, diagnostic confirmé d'autisme, de troubles cognitifs et/ou de la personnalité graves; • examine la situation dans son école en termes de personnel et de classe, afin de créer les meilleures conditions possibles.
2. Préparation	<p>La direction de l'école régulière :</p> <ul style="list-style-type: none"> • informe l'inspection scolaire de la situation ; • organise une table ronde d'entente avec l'inspection scolaire ; • remet le rapport de l'instance compétente et le projet d'accord concernant les mesures de soutien à l'inspection scolaire (si possible déjà avec la mention du nom de l'enseignant-e spécialisé-e ou de la personne chargée du soutien).
3. Table ronde	<p>Participant-e-s :</p> <ul style="list-style-type: none"> • parents, • direction de l'école régulière (convocation / conduite, PV), • enseignant-e-s de l'école régulière, • enseignant-e spécialisé-e ou personne chargée du soutien, • inspecteur ou inspectrice scolaire (après discussion), • év. instance compétente : SPE, SPP, • év. conseiller ou conseillère compétent-e pour l'enseignement spécialisé Pool 2 désignée par la PH Bern.
	<p>But :</p> <ul style="list-style-type: none"> • examiner si les conditions sont remplies ; • rectifier et signer l'accord.
	<p>Documents devant absolument figurer dans le dossier :</p> <ul style="list-style-type: none"> • rapport de l'instance compétente, • accord concernant les mesures de soutien ; • PV de la table ronde
4. Examen de la demande et autorisation	<p>L'inspection scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • examine la demande et rend une décision pour un semestre au minimum et une année scolaire au maximum.
5. Personnel et engagement	<p>La direction de l'école régulière:</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherche et engage un-e enseignant-e spécialisé-e ; • communique à l'inspection scolaire les qualifications de l'enseignant-e engagé-e (si le poste a dû être mis au concours et que l'on a su seulement après avoir reçu l'autorisation de leçons de soutien qui va les dispenser).
6. Suivi	<ul style="list-style-type: none"> • le maître/la maîtresse de classe ou l'enseignant/l'enseignante informe régulièrement la direction de l'école régulière.

Figure 3 : procédure pour la mise en place d'un Pool 2 (www.erz.be.ch)

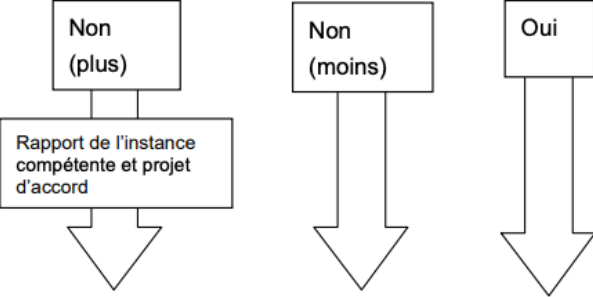
1. Bilan	La direction de l'école régulière : <ul style="list-style-type: none"> fait effectuer l'évaluation intermédiaire par l'enseignant ou l'enseignante de l'école régulière et la personne chargée du soutien.
2. Préparation	La direction de l'école régulière : <ul style="list-style-type: none"> informe l'inspection scolaire de la situation en vue de l'entretien de bilan qui aura lieu prochainement ; organise une table ronde d'entente avec l'inspection scolaire ; remet le rapport de l'instance compétente et le projet d'accord concernant les mesures de soutien à l'inspection scolaire (seulement si des mesures supplémentaires sont demandées). <p>Même nombre de leçons de soutien ?</p> 
3. Table ronde	Participants : <ul style="list-style-type: none"> parents, direction de l'école régulière (convocation / conduite, pv), enseignant-e de l'école régulière, enseignant-e spécialisé-e ou personne chargée du soutien, év. inspecteur ou inspectrice scolaire, év. instance compétente : SPE, SPP, év conseiller ou conseillère compétent-e pour l'enseignement spécialisé Pool 2 désignée par la PH Bern. But : <ul style="list-style-type: none"> dresser le bilan / organiser la coordination ; rectifier et signer l'accord concernant les mesures de soutien. Documents devant absolument figurer dans le dossier : <ul style="list-style-type: none"> rapport de l'instance compétente (seulement si des mesures supplémentaires sont demandées) rapport de la personne chargée du soutien ; accord concernant les mesures de soutien ; PV de la table ronde
4. Examen de la demande et autorisation	L'inspection scolaire <ul style="list-style-type: none"> examine la demande et rend une décision pour un semestre au minimum et une année scolaire au maximum.
5. Personnel et engagement	La direction de l'école régulière: <ul style="list-style-type: none"> recherche et engage un-e enseignant-e spécialisé-e ; communique à l'inspection scolaire les qualifications de l'enseignant-e engagé-e (si le poste a dû être mis au concours et que l'on a su seulement après avoir reçu l'autorisation de leçons de soutien qui va les dispenser).
6. Suivi	<ul style="list-style-type: none"> le maître / la maîtresse de classe ou l'enseignant / l'enseignante informe régulièrement la direction de l'école régulière.

Figure 4 : procédure pour la poursuite d'un Pool 2 (www.ers.be.ch)

Aspects théoriques

Inclusion

Si les termes « *intégration* » et « *inclusion* » sont fréquemment utilisés, ils peuvent être vus comme des termes passe-partout lorsqu'il est question de parler de la place d'un-e élève différent-e dans l'école. Il est important de replacer ces termes dans leur champ théorique afin de leur rendre leur sens premier. L'*intégration* est un concept qui se situe sur un continuum. L'*inclusion* en est une extrémité, extrémité de la chaîne *exclusion-insertion-assimilation-intégration-inclusion* (Gremion L. & Paratte M., 2009, p. 161). Ces cinq termes, explicités dans le texte précité, sont en effet à comprendre sur un continuum dépendant à la fois de facteurs impliquant la position individuelle, l'élève en difficulté par rapport aux autres et à ses apprentissages, et également de facteurs plus environnementaux de l'*intégration* allant des aménagements spatiaux au sens donné à cette *intégration*. Ces éléments construisent des profils de contextes et de concepts qui définissent alors le sens et le contenu du terme choisi. Sur l'axe qui nous informe à propos de la position de l'élève face au groupe, on peut définir cette progression en se représentant l'élève étant exclu, puis toléré dans une vision de suradaptation aux attentes, pour atteindre finalement l'acceptation de la différence et puis son effacement au profit d'une différence qui devient universelle. Sur l'autre axe, c'est un passage allant de l'*intégration* physique d'un-e élève au sein d'une classe à une *intégration* sociale que nous propose ce schéma. Je pousserais même cette réflexion jusqu'à me poser la question de l'utilisation du terme *intégration* dans ce second axe. En effet, si nous atteignons le stade de l'*inclusion* (Gremion L. & Paratte M., 2009), cela signifie « être différent comme les autres », il pourrait ne plus y avoir lieu d'être intégré, en tous cas pas plus que ne le seraient les autres élèves. En poussant encore un peu plus loin cette idée et cette vision des choses, l'*inclusion* pourrait même être au-delà du schéma de l'*intégration* en étant une sorte de normalité dans laquelle la différence est alors la norme. Comme on peut le lire dans le texte de Gremion et Paratte « Les différences sont prises en compte parce qu'elles font partie de la diversité humaine et sont nécessaires à la construction sociale » (Gremion & Paratte, 2009, p. 159). Cette représentation de l'élève en difficulté lui offre un statut semblable aux autres, il est différent, comme les autres. Dans ce sens-là, l'*inclusion* pourrait également être vue comme une *intégration* complète, voire même, une non-*intégration* étant donné qu'il n'y a plus lieu d'intégrer une différence, elle fait intrinsèquement partie d'une réalité et la construit.

Afin de comprendre comment l'*inclusion* se construit et comment les réalités scolaires existent à la lumière de ce concept, il est primordial de comprendre son évolution, le lien à l'environnement et aux relations. Dans ce champ-là, il faut comprendre les pratiques, usages, habitudes et

compréhensions d'un monde scolaire, qu'il soit perçu dans sa globalité ou dans son application concrète et quotidienne. « Les différents modèles d'*intégration* ne répondent ni aux mêmes objectifs, ni aux mêmes besoins » (Gremion & Paratte, 2009, p. 162). Il est alors possible de prolonger cette réflexion en se demandant si l'ajustement et l'adaptation des objectifs et des besoins permettraient de changer de modèle en place dans une situation précise. Si tel devait être le cas, une réorientation de la compréhension d'une réalité pourrait être un premier pas vers une évolution tendant à accéder à l'*inclusion*.

Un autre élément tiré de l'étude citée précédemment affine le regard sur ces modèles et leur application. Les auteurs mettent en lumière la variabilité de ces modèles, c'est-à-dire l'oscillation entre les modèles à l'intérieur d'une situation-élève. Cette oscillation est relatée au travers des discours des acteurs et actrices, en lien avec leur pratique, leurs besoins, leurs objectifs, les contextes scolaire et politique.

Si l'*inclusion* met les différences de chacun-e au centre de la normalité, on peut y comprendre une accessibilité pour tous à l'école, sur le plan pédagogique, institutionnel et structurel. Serge Ramel relie cette accessibilité à des logiques de fonctionnement et de compréhension de l'enseignement dans son sens et son application. Dans son texte, il aborde la place de l'enseignant-e spécialisé-e, personne participative aujourd'hui, dans notre système scolaire, à l'*inclusion* visée, souhaitée ou du moins à la démarche d'*intégration* des élèves. La position de l'enseignant-e spécialisé-e, en école régulière, influence clairement son action. Son rapport à l'institution, aux enseignant-e-s régulier-e-s, à la direction, à la philosophie et visée pédagogique de l'école influe sa place, la compréhension qu'il/elle en a, la construction qu'il/elle en fait et de ce fait ses actions et sa représentation de son métier. Serge Ramel met en lumière cette place de l'enseignant-e spécialisé-e qui, s'il répond à des « besoins éducatifs particuliers », viendrait remplir une mission pouvant accentuer la séparation, et non viser à l'*inclusion* selon l'auteur.

Dans la nomenclature de l'*inclusion* présentée dans le travail de Gremion et Paratte, la perception de la situation est globale et structurelle, mais également précise et factuelle. Leur étude ayant été faite dans un cadre particulier, la place de l'enseignant-e spécialisé-e est déterminée par le contexte. Dans une situation d'*inclusion*, on pourrait imaginer la place de l'enseignant-e spécialisé-e non pas comme étant là pour répondre à des besoins spécifiques, mais pour répondre à un besoin pédagogique global. Dans son texte sur l'*inclusion*, Tremblay (2015) aborde les ressources mises en place dans cette perspective d'*inclusion*. Dans ce contexte, il parle de la place des enseignant-e-s, qu'ils soient régulier-e-s ou spécialisé-e-s. Ressources primordiales de toute situation d'enseignement, la

formation, la position et les rôles de ces acteurs influencent la réalité comprise et perçue et les pensées et actions qui en découleront.

Les positions et interactions entre les enseignants structurent les relations professionnelles qui les relient. Tremblay (2015) parle de co-intervention et de co-enseignement comme lien entre l'enseignant·e régulier·e, l'enseignant·e spécialisé·e, les élèves et la classe. La co-intervention, exposée ici comme étant une action venant de l'extérieur ciblée sur un·e élève ou un groupe, peut être comprise comme un travail individuel porté sur l'élève et ses besoins spécifiques. Le co-enseignement, action plus globale, est présenté dans ce texte comme pouvant « ... induire une transformation de la classe régulière en intégrant élèves, mais également ressources au sein de la classe » (Tremblay, 2015, p.59). Ce lien à la fonction de l'enseignant·e spécialisé·e est producteur de sens pour les heures attribuées et l'utilisation qu'il en sera faite. On pourrait penser qu'un·e enseignant·e spécialisé·e qui devient membre à part entière de la classe régulière construit pour elle, et indirectement pour les élèves concernés ou non par ces mesures, un espace-temps d'*inclusion*. En effet, ce qui pourrait être attendu de lui, par l'apport de ressources, pourrait s'apparenter à l'adaptation de la classe et de sa pédagogie et non pas à l'adaptation de l'élève désigné·e en difficulté.

A la lumière de ces éléments, on perçoit l'importance non seulement de la place de l'enseignant·e spécialisé·e, mais également la place du projet et le sens qui y est attribué. Élément central et constitutif du projet, son rôle et celui que prend l'enseignant·e spécialisé·e peuvent prédéterminer l'orientation dudit projet.

Dans sa conférence donnée en 2002, Patricia McCulloch aborde le concept de complémentarité dysfonctionnelle, nommé également le paradoxe de l'aide. Elle nous expose ce phénomène comme étant une situation qui se construit petit à petit entre un·e enseignant·e et un·e élève. « Lorsqu'on se penche rigoureusement sur les interactions entre l'enfant et l'enseignant, parfois entre l'enfant et ses camarades, on observe que plus l'enseignant aide l'enfant, plus l'enfant manifeste ses « incompétences » et plus l'enfant manifeste ses « incompétences » plus l'enseignant aide l'enfant » (McCulloch, 2002, p.5). Ce phénomène peut se passer avec l'enseignant régulier comme acteur, mais également avec l'enseignant·e spécialisé·e. Dans le cadre d'un projet d'*intégration*, on peut supposer que ce processus est potentiellement présent. Comme le fait le texte de Tremblay (2015), ce concept interroge ici la place et le rôle de l'enseignant·e spécialisé·e. « On voit comment dans de telles situations, l'enseignant perd subtilement sa position encadrante et finit par suivre les mouvements de l'élève, ce qui provoque le contraire de ce qui est souhaité : l'autonomisation progressive de l'élève par rapport à l'enseignant. » (McCulloch, 2002, p.6). Au-delà de la réflexion sur

la place de l'enseignant·e spécialisé·e, ces éléments amènent un regard critique et questionnant sur le processus-même d'*intégration* et d'accompagnement d'élève en situation de handicap.

Elève en situation de handicap

Le PPH, processus de production du handicap (Fougeyrollas, 2010), est un terme construit, expliqué et défendu par Patrick Fougeyrollas à la fois dans ses apports théoriques, mais également dans une construction légale et sociale. Il a élaboré une vision du handicap qui, comme on le comprend dans le terme qu'il y a attribué, n'est pas une situation figée, mais un processus, une construction dépendant à la fois d'éléments personnels, mais également environnementaux ayant un impact sur les « habitudes de vie » des personnes concernées. Ce lien au contexte permet donc à l'individu de ne pas être emprisonné dans son statut et d'avoir un lien à l'aide qui varie en fonction des contextes environnementaux, mais également de facteurs temporels. Comme le précise Patrick Fougeyrollas « Il apparaît essentiel de bien conserver la notion de situation de handicap comme une mesure de qualité de la participation sociale. On peut vivre une situation de handicap dans ses activités scolaires et pas dans ses activités de loisirs ou relationnelles. » (2016, p.56) Cette définition du handicap, non figée et non attribuée à l'individu exclusivement donne un appui au concept d'*inclusion* dans le sens où le travail effectué par l'institution- école est porté sur l'environnement et l'adaptation de ce dernier aux besoins individuels et collectifs afin de pouvoir entrer dans les habitudes scolaires et dans la définition du rôle d'élève.

« Il est possible que des facilitateurs environnementaux liés à l'accès à des mesures de compensation, à des environnements accessibles, à des représentations sociales non discriminantes, permettent la réalisation des activités courantes et des rôles sociaux globalement appelés « habitudes de vie » dans les PPH. » (Fougeyrollas, 2016, p.55-56) Les mesures d'*intégration* posées et attribuées à des élèves dans le cadre des *intégrations* Pool 2 peuvent être comprises et appliquées dans cette optique du handicap : amener à la fois des outils à l'élève, et aménager l'environnement afin de lui rendre accessibles ces habitudes de vie scolaire. Fougeyrollas nous dit également qu'il est possible que certaines situations de handicap apparaissent, ou réapparaissent lors de périodes où ces aménagements seraient modifiés et qu'ils ne seraient plus adaptés aux environnements. Dans cette optique, on peut percevoir la pérennité des acquis d'une telle mesure sur un long terme. En effet, les facteurs personnels des élèves peuvent être en mouvement, tout comme les facteurs environnementaux ainsi que les habitudes de vie. La corrélation entre ces trois éléments est à l'origine de la construction du processus (PPH). Elle est, de ce fait, également partie constituante de l'aide

attribuée à l'élève et à son environnement. Le sens et l'action attribués aux projets d'intégration en sont de ce fait tributaires.

Le schéma initial de Patrick Fougeyrollas est un schéma complexe. Il est le fruit d'un long travail théorique et sur le terrain. Sa compréhension et sa mise en pratique demandent une analyse pointue à la fois du schéma, mais également du terrain. Ramel (2018) a repris la version simplifiée par l'auteur initial. Je souhaite ici mettre en perspective ces deux schémas et celui que j'ai construit sur la base d'une conférence de Fougeyrollas (2016) pour en extraire des éléments de base qui me serviront dans la construction de mon outil méthodologique.

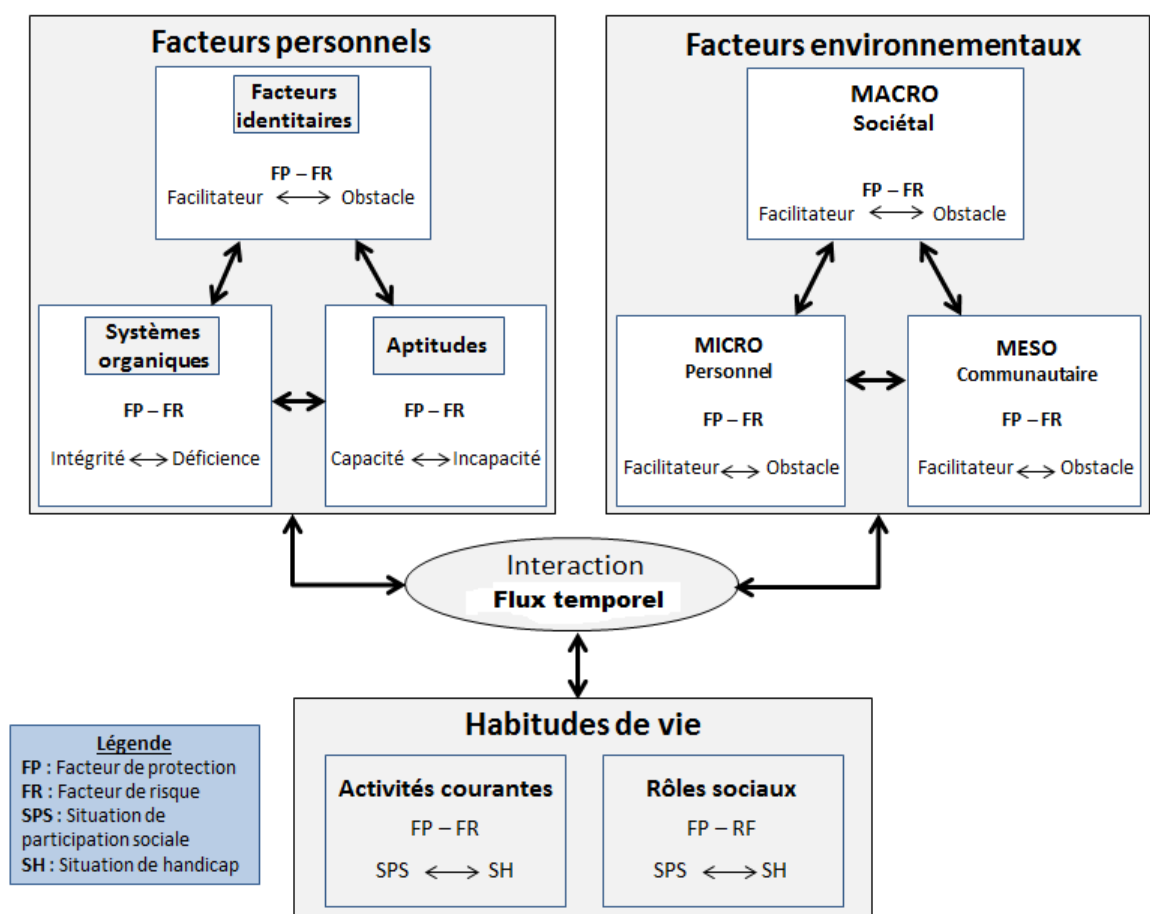


Figure 5 : Fougeyrollas (2010)

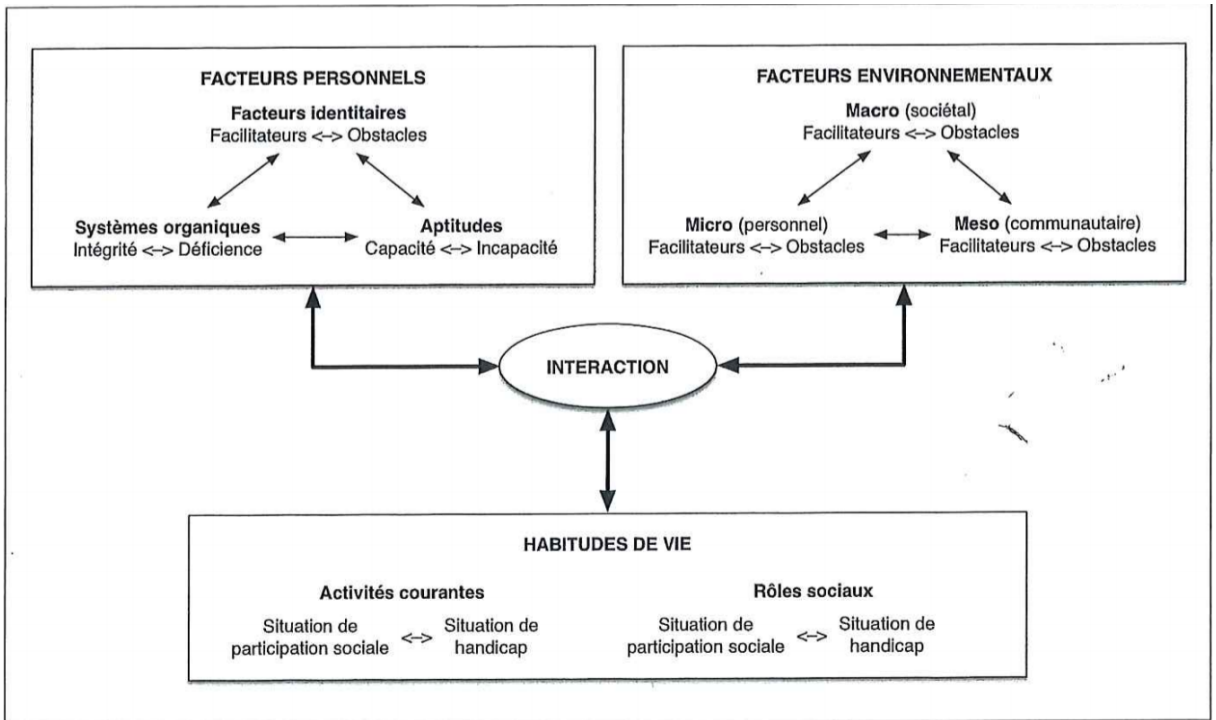


Figure 6 : Ramel (2018)

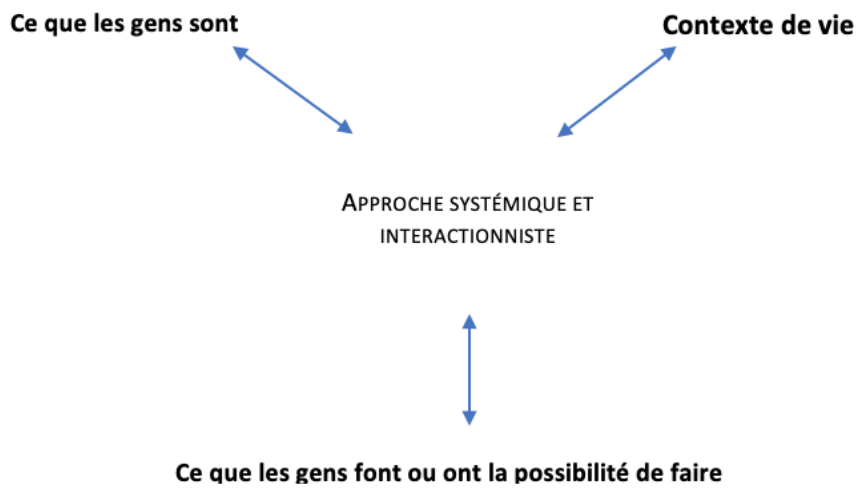


Figure 7 : schéma du PPH extrêmement simplifié

Ce schéma de Patrick Fougeyrollas, simplifié à l'extrême, est, comme il le cite dans sa conférence (Les caractéristiques attendues d'un modèle conceptuel du handicap cohérent avec la CDPH, convention de L'ONU relative aux droits des personnes handicapées) à comprendre comme « une perspective anthropologique du développement humain applicable à tout être humain de la naissance à la mort ». Cette explication nous montre bien l'ancrage de la perspective de ce schéma. Non seulement il s'adresse à chaque individu, et de ce fait inclut toutes les caractéristiques et différences individuelles et collectives, mais par sa pérennité, il place le facteur temps au centre. Il nous explique que ce schéma, à la fois interactionniste et systémique, concerne une situation à un instant précis, et que pour pouvoir en faire une analyse, il est nécessaire d'en comparer au moins deux. On comprend, par ce fait, l'importance de l'évolution et des interactions entre ces champs pour donner du sens. La situation de l'individu n'est pas rattachée à la personne ni au contexte, mais à l'interaction de ces trois pôles et aux transformations qu'ils auront réciproquement les uns sur les autres.

Le schéma repris et utilisé par Ramel m'a permis de mieux m'approprier le concept de PPDH. Sa simplification s'ancre dans le contexte dans lequel il est utilisé. Le pas supplémentaire que j'ai fait, en me basant sur l'écoute de la conférence de l'auteur initial de ce concept amène à une forme extrêmement simplifiée du schéma. Entre les trois stades, la représentation des différentes sphères reste schématiquement la même. Ma schématisation a pour but d'extraire la forme la plus simple du schéma de Patrick Fougeyrollas. Cette simplification est une base pour l'élaboration de mon premier questionnaire et pour la réflexion qui m'y a menée. Cet élément sera repris au chapitre de la méthodologie. Ces schémas, leurs évolutions et les allers et retours conceptuels qu'ils permettent sont un pilier non seulement de ma pensée et de la construction et de l'élaboration des bases de travail, mais également une clé centrale de l'analyse.

Dans le cas du *processus de production du handicap*, ces lunettes permettent de comprendre la complexité de ce que représente un-e élève en situation de handicap par les liens des interactions entre ces pôles et par la mouvance de ce processus. Poser une mesure tel un Pool 2 implique inéluctablement du mouvement. Dans ma compréhension de ce schéma, une mesure octroyée à un-e élève influencera son contexte de vie dans le cadre scolaire, ainsi qu'une partie de ses habitudes de vie. Son identité d'élève subira donc des ajustements. L'utilité de ce schéma dans le cadre de ma recherche est double : amener une compréhension de ce processus de production, compréhension qui se doit d'être globale, et tâcher de décrire l'impact d'une mesure par sa compréhension, ici le Pool 2, dans ce schéma.

Pratiquement, les facteurs, qu'ils soient personnels ou environnementaux sont constitués à la fois de facilitateurs et d'obstacles. Ces éléments interfèrent dans la construction du processus de

handicap. Dans son texte, Ramel expose l'idée que les situations d'élèves se basent la plupart du temps sur des facteurs personnels et environnementaux au niveau micro (niveau familial) et que la réflexion sur le contexte scolaire voire au-delà est une nécessité si l'école veut se penser inclusive. Cet aller et retour entre ces pôles, mais aussi entre les différents niveaux, nous montre un besoin de penser globalement la situation d'un·e élève bénéficiant d'une mesure telle qu'un Pool 2.

L'utilisation de concept de handicap, sa compréhension et son lien à ma recherche sont à percevoir dans le sens de la CDPH, convention de L'ONU relative aux droits des personnes handicapées. L'article 1 définit les personnes handicapées de la façon suivante :« Par personnes handicapées on entend 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. » (CDPH, 2006). Dans cette conception, issue du texte ratifié en 2014 par la Suisse, l'élève pour lequel/laquelle a été mis en place une mesure d'intégration Pool 2 peut entrer dans la catégorie de personne handicapée. Il est nécessaire de se détacher ici d'une représentation socio-politique de ce terme pour le comprendre dans son cadre scientifique, donc interactionniste.

Représentations sociales

Le monde de l'école, terrain choisi ici, est un monde que la majorité des individus a inclus dans ses représentations. Acteurs et actrices en tant qu'élève, ils ont construit un regard et une compréhension sur ce système, les rôles de chacun, le sens attribué à la fois à des comportements, mais également à des règles et des attentes. Parallèlement à cette position d'élève, les acteurs et actrices adultes présent·e·s dans le champ de l'école régulière ont construit un « regard sur » et une compréhension du système scolaire au travers des places qu'ils occupent professionnellement. Ces représentations sociales construisent à leur tour les rôles de chacun. « Aux yeux de ceux qui les (les représentations sociales) partagent, elles ne sont jamais perçues comme des constructions intellectuelles élaborées à propos de la réalité. Elles ne sont pas perçues comme des "univers d'opinions" ou des points de vue particuliers. Elles apparaissent comme les reflets objectifs d'une réalité évidente et indiscutable ». (Moliner, & Guimelli 2015, p. 7-8). Ces diverses réalités font partie de la construction des compréhensions, des interactions et du sens que chaque individu produit. Vécues comme une réalité, elles sont l'objet de l'étude en question et le construisent également.

Dans le livre de Moliner et Guimelli, on nous expose des représentations sociales construites à plusieurs niveaux. « ... il nous faut souligner le caractère éminemment interindividuel, intergroupe et finalement collectif du phénomène de représentation sociale » (Moliner & Guimelli, 2015, p.9). Ces différents niveaux peuvent, potentiellement, provoquer des tensions, ou du moins des incohérences avec les représentations d'un individu ou d'un petit groupe. Cette hypothèse ferait alors partie de la réalité construite d'un phénomène comme celui de *l'intégration Pool 2* étant donné que les représentations le constituent et que de ce fait, les incohérences éventuelles également. Les différentes compréhensions et explicitations de ces constructions seraient parties constituantes de l'objet lui-même. Au-delà de ce que chacun-e comprend en tant qu'individu, membres d'un groupe et d'une collectivité, les auteurs mettent en exergue un élément supplémentaire. Chacun-e inclut, dans la production de son discours, au sens large, l'autre, la personne à qui ce discours s'adresse. Cette « dialogicité » (Moliner & Guimelli 2015, p.33) pourrait même produire des représentations sociales opposées en fonction du récepteur.

Le champ scolaire inclut beaucoup d'acteurs et actrice ainsi que d'interactions. Ces interactions se font à plusieurs niveaux, dans des modalités très différentes. Cette imbrication constitue ce champ et les représentations de celui-ci. « Cette étude montre clairement que ce sont bien les représentations sociales qui génèrent et qui orientent les pratiques sociales des groupes » (Moliner & Guimelli, 2015, p.105). En partant de cette conception des représentations sociales, la compréhension des pratiques et des comportements, en lien avec les divers groupes auxquels un individu appartient, devient alors objet d'étude et d'analyse afin de mettre en lien des concepts et leurs impacts sur la pratique et la compréhension de cette dernière.

Problématique

L'inclusion scolaire est un thème central dans le contexte « école », nous l'avons saisi, que ce soit sur le terrain ou dans la réflexion plus globale et méta que les actrices et acteurs, y compris le politique, portent sur l'école comme institution. Les mesures existantes sont diverses et liées au choix et fonctionnements cantonaux. Les concepts cantonaux en lien avec l'enseignement spécialisé dépendent à la fois de l'accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (<https://www.edk.ch/fr/>), à la fois des approches pédagogiques choisies par les cantons, mais également de la situation politique et financière de ces derniers. En outre, en Suisse, l'enseignement spécialisé ne dépend plus aujourd'hui, par exemple, de l'assurance invalidité, comme ce fut le cas avant la péréquation financière. Cet élément a donc une influence sur les prises en charge, les budgets alloués, mais également la compréhension du rôle des enseignant·e·s spécialisé·e·s et les attentes que les autorités ont par rapport à leurs mandats. Ces mesures sont ancrées dans des pratiques et sont constituantes des systèmes scolaires. Dans le concordat en pédagogie spécialisée, élément constituant du paysage de l'enseignement spécialisé, on nous dit que "La priorité doit être accordée aux solutions intégratives plutôt qu'aux solutions séparatives (classes spéciales)." Cet élément est à garder en tête dans la compréhension de la réalité scolaire suisse.

Dans le cadre de mon activité professionnelle, j'ai pu observer une des mesures proposées dans le canton de Berne concernant, comme les termes le stipulent, *l'intégration*. Cette mesure, qui porte dans son intitulé le terme *intégration*, est une mesure octroyée de façon régulière, mais exceptionnelle. En effet, les caractéristiques qui doivent être remplies sont précises et ciblées comme cela est explicité sur le site du canton de Berne². Une telle mesure, par sa complexité et son caractère social, implique certes un cadre défini, mais également une certaine adaptation en son sein et lors de son application. Aucune situation n'est semblable à une autre, aucun contexte ni aucun·e élève. Cette multitude de facettes de la mesure est constituante de la réalité observée. Au-delà du fait que cette affirmation peut sembler aller de soi, elle a vite suscité chez moi des interrogations. Si ces projets d'intégration sont tous différents selon les élèves, les écoles, les enseignant·e·s, les familles et j'en passe, comment alors se définissent-ils dans la pensée globale et individuelle ? Comment ces projets

2

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

existent-ils et prennent-ils forme en s'appuyant sur la compréhension des individus et des institutions qui les mettent en place et les mènent ?

Ce questionnement porte certes sur l'identité de cette mesure, mais il interroge inévitablement aussi la pratique professionnelle de celle ou de celui à qui on a donné la charge de cette mesure, le statut, la fonction, le rôle, de l'enseignant-e spécialisé-e, et de celles et ceux qui l'accompagnent et sont présents au quotidien dans le suivi scolaire, les enseignant-e-s régulier-e-s.

Le champ dans lequel existe le Pool 2 est celui de l'école régulière. L'école en elle-même ainsi que les fonctions des acteurs et actrices qui la composent existent, entre autres, par la compréhension que les individus en ont. Les individus comprennent et de ce fait construisent cette réalité en lien à leur fonction précitée ainsi qu'au rôle qu'ils s'attribuent eux-mêmes. Ils le font en lien à la compréhension des attentes, de leurs valeurs et de leur vision du monde. Dans le cas de projets d'*intégration*, cette compréhension du terme, utilisé comme désignant le projet, produit la construction du sens de celui-ci. Ces éléments-là, appuyés sur les théories explicitant les représentations sociales, donnent une place primordiale aux acteurs et actrices. Ils questionnent à la fois les termes utilisés, mais également les actions de chacune et chacun qui en découleront.

En partant de cette constatation, je m'appuie sur le principe que la réalité des projets d'intégration Pool 2 est multiple et liée à l'individu qui la vit, la comprend et la raconte ainsi qu'à son rôle. J'émet l'hypothèse que les projets d'intégration Pool 2 revêtent une réalité complexe et que la compréhension qu'en ont les enseignant-e-s spécialisé-e-s construit leur pratique, en partie en lien avec leurs représentations. Si l'*intégration*/l'*inclusion* sont des concepts qui se situent sur un continuum (Gremion & Paratte, 2009), les éléments qui déterminent une situation concrète sur ce continuum dépendent de beaucoup de facteurs. A cet égard, le terme officiellement choisi par l'autorité, ici l'intégration, peut influencer sur la compréhension de l'enseignant-e spécialisé-e à propos du processus en cours. La construction de la situation et du sens global émerge donc de la conjonction de ces points de vue, de leur compréhension et de leur verbalisation. Si chaque rôle, et plus largement chaque acteur/actrice, comprend l'intégration Pool 2, le discours construit ladite mesure, passant du "dire" au "faire" et inversement. Porter un regard sur ces compréhensions donne de ce fait vie à la mesure et à sa mise en pratique. Un-e élève qui bénéficie d'une intégration Pool 2 entre dans les catégories officiellement posées. Ces catégories donnent le droit, tout en n'étant pas la seule condition, à cette aide. L'enseignant-e spécialisé-e prend sa place face à cette situation. Sa position vis-à-vis de l'élève dépendrait donc de sa compréhension de la mesure, mais également de celle du rôle dont dépendent sa fonction et son statut.

Dans ce champ de recherche, les éléments théoriques abordent à la fois l'intégration et l'inclusion avec les différentes caractéristiques et la mouvance de la position sur le continuum comme exposé par Gremion et Paratte (2009). On retrouve la définition de l'élève présentant des besoins spécifiques dans son lien à la situation, mais également le travail et le système qui entourent cette réalité, à savoir les actions concrètes des enseignant·e·s spécialisé·e·s, mais aussi la définition -même du rôle de ces derniers, face aux élèves, aux enseignant·e·s régulier·e·s, à la direction, aux parents, à l'école et aux instances cantonales et politiques. Cette compréhension s'ancre dans une perspective systémique tout comme les éléments théoriques en lien avec le processus de production de handicap. Ces divers éléments sont tous partie constituante de la mesure observée dans ce travail. Le système que représente cette mesure et sa mise en pratique est un aller et retour constant entre des concepts théoriques, plus ou moins conscientisés, et le travail sur le terrain. Entre ces deux pôles se situent à la fois le processus de compréhension et d'explicitation par les acteurs et actrices de ce système, processus producteur de sens, ainsi que la mise en pratique et la construction du rôle des enseignant·e·s, spécialisé·e·s et régulier·e·s.

Si ce sujet me tient à cœur, si j'ai fait le choix de l'amener dans mon travail de mémoire, c'est qu'il a émergé d'une réalité qui est la mienne dans mon contexte professionnel. J'ai eu l'opportunité d'être actrice de Pool 2 et d'avoir pu endosser deux rôles différents, celui d'enseignante régulière dans un premier temps, puis celui d'enseignante spécialisée, dans un second temps. Ma pratique m'a donné l'occasion d'aborder cette mesure avec différents acteurs. Ma compréhension s'est portée d'abord sur les liens entre le discours et les réalités auxquelles ils se réfèrent. Ma réflexion s'est ensuite orientée sur une compréhension plus globale incluant alors ces différences dans la mesure elle-même. C'est à ce moment-là que mon regard s'est dédoublé et que j'ai fait le choix de mener ce questionnement non plus comme enseignante spécialisée, mais comme enseignante-chercheuse. Le tremplin que représente ma pratique et mes interrogations sur le terrain sont la porte d'entrée à ces questionnements et le premier moteur pour ce travail de recherche. Il lui donne le sens premier, celui de comprendre une réalité complexe qui définit un pan de l'enseignement spécialisé bernois.

Concrètement, et avant de finaliser mon questionnement théorique, je tiens ici à illustrer mes propos. J'ai observé un décalage entre la compréhension du mandat de l'enseignant·e spécialisé·e par cette dernier·e et par l'enseignant·e régulier·e de la classe de l'élève. J'ai observé et vécu des tensions assez représentatives de ce décalage qui, finalement, touchent directement la prise en charge et donc l'élève qui en bénéficie. La plupart du temps, le dialogue a pu aider et permettre un ajustement, mais le chemin pour y arriver, en partant de conceptions si différentes peut être long. S'il est souvent riche et finalement porteur de sens, j'ai également vu des situations où il a été générateur de conflits et

énergivore. Cette tension implique régulièrement les autres acteurs et actrices, et les discours exposés aux parents peuvent par exemple, lors des différents moments de partages, formels ou informels, être incohérents, voire contradictoires. Cette réalité, propre aux relations humaines, me paraît avoir un impact ici sur une mesure importante et parfois décisive pour un·e élève. La multitude de personnes impliquées et les fonctions très différentes qui leur incombent rendent tout cela interdépendant des compréhensions et des actions de chacun·e. Les tensions qui peuvent émerger se répandent elles aussi à différents niveaux. En plus des incompréhensions et des tensions potentielles que provoquent des avis divergents, la conséquence principale que j'ai pu observer est l'instabilité voire l'insécurité. En ayant des acteurs et des actrices qui comprennent la mesure différemment, on peut imaginer un décalage entre ces compréhensions, décalage qui pourrait provoquer une zone de flou. Cette zone est à la fois une sorte de liberté, car non-enfermante, mais également un espace qui peut être vécu comme n'étant pas assez encadrant ou sécurisant.

Dans mon mandat d'enseignante spécialisée, je suis actuellement en charge de plusieurs élèves dépendant du Pool 2. Lors de ma pratique quotidienne, mes approches s'adaptent bien entendu aux situations, aux contextes, aux enseignant·e·s avec qui je collabore, aux élèves bien sûr et à d'autres facteurs inclus consciemment ou non dans ma réflexion et ma démarche. En reprenant le continuum présenté dans le chapitre à propos de l'inclusion, je me questionne sur l'éventualité de poser, dans certaines pratiques que j'ai, le terme non plus d'*intégration* Pool 2, mais pourquoi pas celui de projet d'*inclusion* Pool 2. J'ai en tête une situation de classe, et clairement non pas d'élève, où le sens de ma présence a pu être construit différemment. Le travail est clairement un travail de duo avec l'enseignante régulière. Elle est en charge de contenu pédagogique, la plupart du temps, je suis garante, tacitement, d'un regard extérieur, d'un soutien global, de la possibilité d'offrir aux élèves un enseignement dans lequel la collaboration entre adultes est un moteur pour chacun des acteurs et actrices. L'élève à qui sont attribuées ces heures a fait un énorme chemin qui nous permet aujourd'hui de fonctionner de la sorte. Depuis 2 ans, nous réduisons chaque année scolaire le quota d'heures que nous demandons au canton pour lui. Cette démarche représente pour moi le sens de la mesure : que je puisse me retirer progressivement puis complètement. Dans cette situation, j'ai l'impression de toucher du doigt l'inclusion au sens présenté dans le texte de Gremion et Paratte, et d'être quasiment dans une non-intégration de l'élève, mais bien dans une possibilité de faire vivre au mieux les différences de chacun·e dans un contexte d'enseignement propice à cela.

Sur le plan méthodologique, je souhaite utiliser le schéma de Fougeyrollas qui aborde le processus de production du handicap (PPH), dans son état original puis dans les deux versions transposées et présentées précédemment, comme grille de compréhension globale d'un système et

utiliser ce processus systémique pour comprendre la perception que les acteurs et actrices ont dudit processus et de la place de l'élève au centre de celui-ci. Comprendre comment l'identité de l'élève en difficulté est décrite, comment son contexte scolaire et ses actions sont comprises permettront d'approcher la représentation que l'individu interrogé a du processus et ses clés de compréhension du système. Je peux aujourd'hui supposer que cette compréhension, quand elle sera celle du corps enseignant, apportera non seulement des informations sur le système lié à l'élève, mais également des informations sur sa propre identité comme faisant partie du contexte de l'élève en question. Le Pool 2 ayant un impact sur les interactions de ce système, il pourrait être compris à la fois comme facilitateur ou comme obstacle à l'exercice des habitudes de vie de l'élève concerné dans son milieu scolaire, habitudes en lien avec l'élève, mais également avec la pratique professionnelle des enseignant·e·s et leur identité.

A la lumière de mes regards croisés sur cette réalité que je vis et que je tente de déconstruire ici deux questionnements émergent. Comment est-ce que l'inclusion scolaire, au travers de la mesure d'intégration Pool 2 est-elle vécue, comprise et racontée par les différents acteurs et actrices, ou comment existe-t-elle au travers de ces représentations sociales présentes dans leurs discours ? Et comment est-ce que ces représentations sociales construisent celles des élèves concerné·e·s par ces mesures ?

Je pose l'hypothèse que la mise en place d'un Pool 2 aura une incidence sur le processus de production de handicap de l'élève concerné par la compréhension subjective que les acteurs et actrices ont de la mesure. La compréhension de la situation de handicap m'informerait alors sur le fonctionnement du système et sur les rôles des personnes concernées à l'intérieur de la sphère scolaire. La compréhension de la mesure Pool 2 au travers de ces éléments me permettra de la replacer dans un contexte théorique en lien à la problématique de l'inclusion.

La mesure Pool 2 existe légalement, mais existe aussi par les compréhensions que les individus en ont. Ces diverses compréhensions construisent les actions, les attentes ainsi que la compréhension de la place de l'élève concerné·e par cette mesure. Tous ces éléments ont une incidence sur le processus de production de handicap lié à la situation entourant l'élève étant donné que le processus définit le lien entre l'élève et sa situation de handicap, l'identité de l'élève se verra donc construite et pensée en lien au processus. Comme exposé précédemment, je peux imaginer que les représentations que les acteurs et actrices ont de ce processus le redéfinissent, génèrent des actions et façonnent la place des enseignant·e·s impliqué·e·s dans le Pool 2. Ces actions visant à remplir les attentes de la mesure et à répondre au cahier des charges compris par l'enseignant·e spécialisé·e modèlent à leur tour les compréhensions subjectives du Pool 2 et de l'élève concerné·e.

En prenant le PPH comme grille de lecture, je souhaite souligner la compréhension de la mesure Pool 2, par celle de l'élève au centre de cette mesure et par celle du système qui l'entoure. En abordant mon travail par la compréhension du processus, la compréhension de la place de l'élève en découle. Je peux supposer que dans les éléments de réponses que me donneront les actrices et les acteurs, l'éventualité d'un second champ de recherche s'ouvrira, à savoir la pratique des enseignant-e-s et leur identité professionnelle dans ce contexte en réponse aux besoins et aux attentes.

Méthodologie

Opérationnalisation de la question de recherche

Ma recherche a pour but de percevoir la compréhension que les personnes faisant partie, au sens large, du Pool 2 ont de cette mesure et de ce fait de l'élève et du système, à la lumière, dans un premier temps, du schéma de Fougeyrollas. Cette mesure est un des axes de ma pratique d'enseignante spécialisée et une des mesures qui ne concerne pas uniquement l'établissement scolaire dans laquelle elle est posée. En effet, pour qu'un-e élève bénéficie de ces heures, la décision est externe à l'école, donc à la direction et au corps enseignant, mais parallèlement elle dépend de leurs points de vue, de leur compréhension de la situation et du discours qu'ils en feront lors des démarches administratives nécessaires pour sa mise en place. Dans ma compréhension, le Pool 2 est donc un système en interaction.

Si mon hypothèse est basée, entre autres, sur la représentation du schéma de Fougeyrollas, elle est ancrée dans une approche interactionniste en lien à la compréhension qu'il offre d'une situation par tous les acteurs et actrices identifié-e-s. Le choix de ce regard systémique sur une réalité est bien entendu partie constituante de l'angle que j'ai choisi et doit être nommé comme tel. La transposition de la compréhension de ce schéma comme réalité sur le terrain me propose donc un angle de description. N'étant pas en mesure de comparer deux prises de données à des moments différents, en raison des contraintes temporelles imposées par le contexte sanitaire, j'ai choisi de ne pas orienter mon travail en lien aux premiers questionnaires sur une analyse du schéma, mais sur une description du processus à un moment précis. En choisissant de donner la parole aux différentes personnes, le spectre des réalités racontées m'a permis d'avoir un panel de représentations sociales et des compréhensions du processus de production de handicap incluant de ce fait l'identité des élèves, les actions potentielles et le contexte dans lequel ils évoluent.

Le second axe est venu étayer la compréhension du système par les enseignant-e-s. Cela a offert un regard croisé sur une réalité et a permis de comprendre le processus qui entoure l'élève concerné-e et qui fait place à l'enseignant-e régulier-e et à l'enseignant-e spécialisé-e dans la construction de la compréhension de leur rôle. Dans cette seconde partie, l'idée est de resserrer mon objet de recherche sur les compréhensions des enseignant-e-s à la fois en lien avec leurs pratiques, mais également avec leurs compréhensions du système global et de leurs représentations des élèves en Pool 2 ainsi que des besoins qui découlent de ces réalités. Ce "resserrement" a été fait en mettant

au centre de la réflexion le concept de *besoins* en lien au contexte, mais également aux individus ou aux entités les présentant.

De façon globale, j'ai construit mon approche en miroir à mon objet de recherche, à savoir par la compréhension d'un système en interaction. La description des discours offre une photographie de la compréhension du système par les acteurs et les actrices. La mise en lien, dans la seconde partie d'analyse, entre ces discours et l'explicitation par les enseignant-e-s des éléments mis en lumière, a permis de construire une compréhension de la mesure et des représentations des élèves concernés par celle-ci.

Mon travail s'ancre dans une approche de recherche-action. Comme présentée dans l'article de Michèle Catroux (2002), elle peut être défini et comprise de la façon suivante: « L'approche de la recherche-action présentée ici souligne les avantages d'une telle démarche qui fournit au praticien-chercheur un cadre théorique où inscrire ses interrogations et délimiter ses modalités d'action. » Cette approche définit en partie mon rôle et le contexte de mon travail de recherche. « Elle permet au praticien d'apprendre à identifier ses besoins tout en restant en contact avec son terrain d'action et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement. » C'est effectivement en partant du terrain que mon questionnement a émergé et que mon regard sur ma pratique et sur la mesure étudiée est abordé dans cette recherche.

« La démarche favorise l'utilisation de données plus qualitatives que quantitatives. La plupart du temps, la recherche-action favorise l'utilisation naturelle du langage qui correspond mieux à son caractère participatif et réactif, la communication entre les partenaires étant valorisée. » C'est dans cette optique que la récolte de discours fait sens dans mon travail. Les questions ouvertes permettent une liberté d'expression dans un contexte et un cadre précis. La captation de ces discours offre une approche compréhensive de cette réalité par les acteurs et actrices. Cette base est un socle non seulement pour accéder à une compréhension mais également pour mettre en lien, dans un second temps, les résultats à un retour sur le terrain. Cette perspective d'observer le terrain par les approches théoriques afin de construire un outil d'action ou de compréhension de la situation est l'essence de cette méthode de travail.

Choix des outils et échantillonnage

Initialement, lors de mes lectures en lien au concept théorique des représentations sociales, je pensais m'orienter sur une méthode de questionnaire souvent utilisée dans de telles études, à savoir

le questionnaire de catégorisation. Comme Pierre Verges le dit (2001, p.538), « Ce questionnaire vise à sélectionner des éléments qui ont une forte « saillance », ceux qui émergent quand on représente un objet ». Cet axe d'analyse aurait pu amener des informations intéressantes. Mais après réflexion et mise en relation de la méthode et de mon objet de recherche, je suis arrivée à la conclusion que ce type de questionnaire n'aurait pas suffisamment ouvert de pistes. J'ai gardé en tête ce que cette méthode met en lumière lors de la construction de ma méthodologie, comme une impulsion à l'approche des représentations sociales.

Mon outil de travail de recherche s'est construit autour de deux questionnaires. Mon choix s'est porté sur cette méthode pour pouvoir premièrement toucher un échantillonnage assez grand, mais également pour pouvoir soumettre des questions précises construites selon un schéma et un ordre réfléchi. Le premier questionnaire a été le même pour tous les acteurs et actrices. De cette façon, les représentations ont pu être comparées. La seconde partie de ma récolte de données a été également menée selon un modèle de questions ouvertes. Dans ce second questionnaire, j'ai ciblé les enseignant·e·s régulier·e·s et spécialisé·e·s et axé mon questionnement sur les *besoins* directement liés au système et aux élèves en Pool 2. Cet affinement permet de dégager un pan des éléments étant ressortis lors du premier questionnaire et de les mettre en lien avec les éléments théoriques qui ont constitué la base de ma réflexion. En "resserrant" de la sorte mon regard, le questionnement mais également le potentiel d'action sur le terrain se dessinent plus clairement. Le profil des personnes interrogées est varié, et le sens de ce panel se trouve dans la nature du corpus recherché.

Dans un premier temps, et pour pouvoir dresser un paysage au large spectre, je dois pouvoir récolter les représentations des personnes concernées par la mesure étudiée. Les rôles de ces personnes sont bien entendu très différents, ils sont à la fois professionnels et personnels, ils concernent parallèlement des individus travaillant dans le milieu scolaire, dans le milieu décisionnel, politique et administratif, mais également des individus concernés eux-mêmes par la mesure posée: l'inspecteur en charge des Pool dans le cercle concerné, un psychologue et une pédopsychiatre, des directions d'école, des enseignantes spécialisées, des enseignantes régulières, des parents et des élèves. Cela correspond à sept catégories que j'ai regroupées en cinq afin d'avoir un échantillonnage plus homogène dans sa répartition numérique. Ces groupes sont : les élèves, les parents, les enseignant·e·s régulier·e·s, les enseignant·e·s spécialisé·e·s et le cadre institutionnel (directions, psychologue/pédopsychiatre et inspectorat). Les personnes remplissant ces catégories sont issues d'un même cercle afin que le contexte présenté, expliqué et compris soit le même. Il est important de pouvoir mettre en lien des situations qui existent dans un champ structurel, social et géographique

similaire. Mon choix s'est porté sur le cercle dans lequel je suis enseignante spécialisée étant donné que mon questionnement vient de ce terrain-là, l'école primaire et secondaire de la Neuveville (Berne).

Le point de départ de mon organigramme est les élèves. A chaque élève, sont reliés un ou deux parents, un ou deux enseignant-e-s régulière-s, une enseignante spécialisée, une direction d'école, un-e psychologue ou pédopsychiatre ainsi qu'un inspecteur. Bien entendu, certaines personnes occupent plusieurs fois le même rôle, particulièrement quand il s'agit des enseignant-e-s spécialisé-e-s. Cet élément fait partie de la configuration de mon analyse dans le sens où certaines personnes se sont référées à une situation d'élève et d'autres à deux voire bien plus. En effet, mon questionnaire a été adressé à des personnes en lien à des élèves en Pool 2 actuellement, mais également les années précédant l'année scolaire en cours. Je peux imaginer que leur compréhension de ce processus est globale et en lien avec leur vécu et leurs expériences bien au-delà de la situation pour laquelle je les ai sélectionnées.

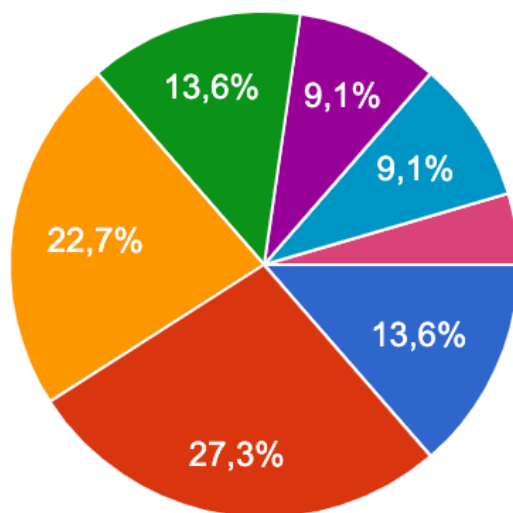


Figure 8 : distribution des acteurs et actrices ayant répondu au premier questionnaire

Élèves : 13,6%

Parents : 27,3%

Enseignant-e-s régulier-e-s : 22,7 %

Enseignant-e-s spécialisé-e-s : 13,6%

Directions d'écoles : 9,1%

Psychologues/pédopsychiatres : 9,1%

Inspecteurs : 4,5%

Dans le second questionnaire, les acteurs et actrices ayant répondu sont exclusivement des enseignant-e-s régulier-e-s et spécialisé-e-s. comme explicité précédemment. Une seule personne ayant répondu au premier n'a pas complété le second.

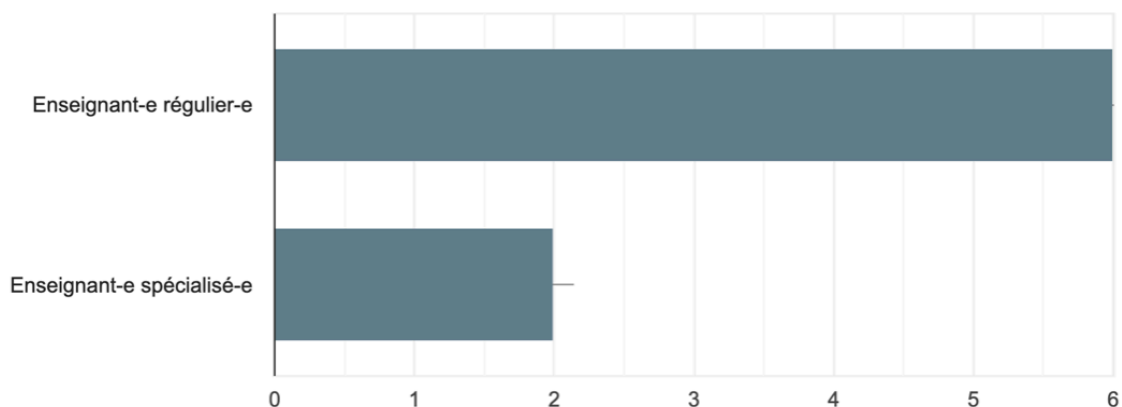


Figure 9 : représentation des enseignant-e-s ayant répondu au second questionnaire

Présentation de l'échantillonnage

Mon travail de recherche a comme terrain d'observation deux écoles situées toutes deux à la Neuveville. Les écoles couvrent les 3 cycles. Elles sont constituées, pour l'une d'elle, du cycle 1 et 2, et pour la seconde du cycle 3 et sont dirigées par deux personnes différentes ayant toutes deux répondu à mon premier questionnaire. Les enseignant-e-s sont également attribué-e-s à un site précis, aucun d'entre eux/elles ne navigue entre les deux institutions. Cette distribution se retrouve également auprès des élèves et de leurs parents. L'élément à noter ici, concernant les élèves du cycle 3 et leurs parents, est qu'ils ont d'abord été, les années précédentes, reliés à l'école primaire. Leurs récits sont probablement en lien avec les deux expériences qu'ils ont vécues et vivent actuellement.

Construction des outils

J'ai construit deux outils afin d'être en mesure de répondre à mon questionnement. Mon premier outil, destiné à l'ensemble du panel, est un questionnaire composé de 11 questions. Ces questions couvrent le spectre du schéma de Fougeyrollas en faisant des allers et retours entre les différents points que je souhaite faire ressortir. Le lien au schéma de l'auteur n'est volontairement pas cité explicitement ni perceptible au travers du vocabulaire utilisé et des notions mises en avant. Pour

construire cet outil, j'ai interrogé le schéma en lien à ma compréhension du Pool 2. Les questions sont posées de façon ouverte et les individus ont été invités à y apporter des réponses sous forme de textes. La longueur et la précision des textes auraient pu être parties constituantes de la matière à analyser. Certaines questions interrogent un seul point du schéma, d'autres en touchent plusieurs. Les différents thèmes reviennent à plusieurs endroits et par des approches différentes. Ainsi, les éléments questionnés le sont plusieurs fois et de plusieurs manières. En repassant sur les divers éléments du schéma de Fougeyrollas, l'image qui en ressort s'affine, mais peut également présenter des contradictions. Dans cette éventualité, les tensions sont alors constituantes du discours et sont matière à analyse tout autant que le serait une image a priori cohérente renvoyée par les actrices et les acteurs.

Mon second outil a été construit par la suite, après la récolte des données du premier questionnaire et son analyse. En effet, un élément théorique a été mis en exergue dans les questionnaires adressés à tous les acteurs et actrices. C'est cet élément qui a servi de point pivot pour ma réflexion et l'élaboration du questionnaire adressé aux enseignant-e-s. Les questions ont également été construites sur un modèle de questions ouvertes, afin de récolter les discours écrits. Cet élément, déjà présent dans la première étape, est en lien aux représentations sociales comme élément théorique et réflexif dans mon travail de recherche.

Le choix que j'ai fait de m'orienter sur des questionnaires à questions ouvertes s'est rapidement imposé à moi. Il m'offrait la possibilité de poser des questions claires, précises et dans un ordre choisi et construit, mais il m'offrait également la possibilité de recueillir des réponses sous forme de discours ouverts. La continuité entre les deux phases m'a apporté une cohésion de récits par leurs formes. J'avais envisagé la possibilité d'orienter mon second outil sur des entretiens semi-directifs. Cette option m'aurait permis d'avoir des discours plus complets et m'aurait donné la possibilité d'orienter mes questions au fur et à mesure. C'est paradoxalement la composante inverse des questionnaires qui m'a poussé à faire ce choix.

Premier questionnaire

Quel est votre rôle par rapport au Pool 2 ?

1. Citez 5 mots qui définissent pour vous le Pool 2
2. Dans le cadre du Pool 2, quels sont les profils d'élèves concerné-e-s par cette mesure, selon vous ?
3. De manière générale, pensez-vous que l'école régulière soit adaptée aux élèves présentant des troubles du comportement ou des troubles du spectre autistique ? Merci de justifier votre réponse.

4. Que serait-il nécessaire de mettre en place à l'école régulière pour que l'adaptation soit meilleure ?
5. Selon vous, quels sont les éléments que l'école régulière met en place pour s'adapter ?
6. Quelle est ou quelles sont, selon vous, les personnes référentes de ces élèves dans le cadre scolaire ? et pourquoi ? quel est leur rôle ?
7. Selon vous, que devrait changer l'école pour que ces élèves n'aient plus besoin de ce suivi particulier ?
8. Selon votre perception, est-ce que le besoin d'aide est lié à l'élève ou au système scolaire ? et pourquoi ?
9. Comment définiriez-vous la place de l'enseignant-e régulier-e dans une classe avec un-e élève bénéficiant d'un Pool 2 ?
10. Comment définiriez-vous la place de l'enseignant-e spécialisé-e dans une classe avec un-e élève bénéficiant d'un Pool 2 ?
11. Selon vous, qu'est-ce que l'école attend d'un-e élève avec un Pool 2 ?
12. Selon vous, à partir de quand pourrions-nous décider de retirer ce suivi particulier auprès de l'élève ?

Second questionnaire

Quelle est votre fonction dans le contexte scolaire ?

1. Depuis combien de temps travaillez-vous dans le contexte scolaire ?
2. Quels sont, selon vous, les éléments du contexte "école" qui ENTRAVENT l'intégration des élèves en Pool 2 et pourquoi ?
3. Quels sont, selon vous, les éléments du contexte "école" qui FAVORISENT l'intégration des élèves en Pool 2 et pourquoi ?
4. A votre avis, quels sont les éléments personnels des élèves en Pool 2 qui ENTRAVENT leur intégration et pourquoi ?
5. A votre avis, quels sont les éléments personnels des élèves en Pool 2 qui FAVORISENT leur intégration et pourquoi ?
6. Quels sont les besoins, selon vous, auxquels le Pool 2 répond ?
7. A la lumière de votre expérience, quels sont les besoins supplémentaires qui devraient être pris en compte dans cette mesure ?

Analyse des données

Mon analyse se divise en deux pans attribués chacun à un questionnaire et un axe théorique central distincts. Ces deux parties sont construites dans une continuité méthodologique et théorique. Afin de pouvoir utiliser les données du premier questionnaire, j'ai procédé préalablement à une récolte de ces dernières que j'ai organisée en trois points.

Récolte des données

Cette partie concerne la description des trois pôles en lien avec le schéma de Patrick Fougeyrollas, les interactions entre ces pôles, les représentations sociales et la représentation de l'élève.

Point 1

Cette première phase a consisté en une description du schéma de Fougeyrollas au travers des questionnaires remplis par les acteurs. Cela a permis de compléter le schéma et ainsi de saisir les compréhensions des divers éléments en fonction des différentes personnes interrogées. Les questions ont été reliées au schéma de la façon suivante :

Facteurs personnels : questions 2 et 11

Facteurs environnementaux : questions 4, 5, 6, 9 et 10

Habitudes de vie : questions 6, 8, 9, 10 et 11

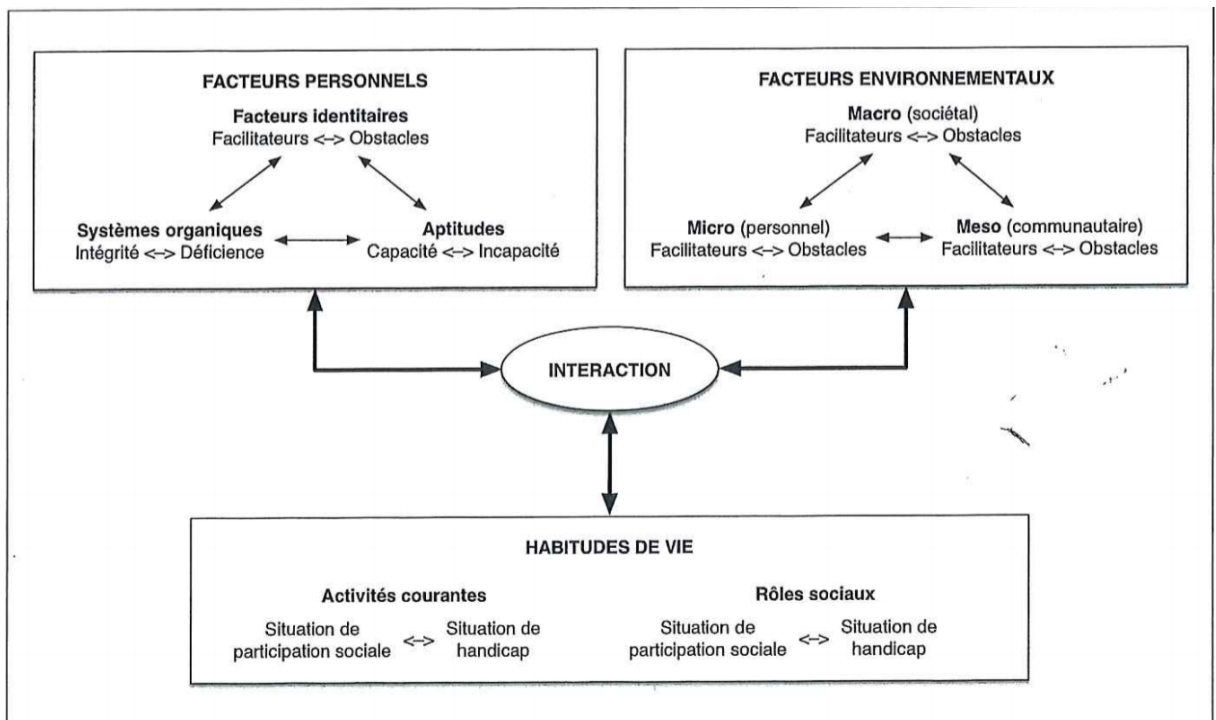
Point 2

Cette deuxième phase a été axée sur l'interaction qui est mise en avant dans les questionnaires entre les 3 pôles du schéma, et ce en lien avec les compréhensions précédemment mises en lumière. La place de l'élève a été un élément central étant donné sa position dans le schéma face au processus de production de handicap. Les questions en lien à ce point sont les suivantes :

Questions 3, 4, 7, 8 et 12

Point 3

Cette phase est une première synthèse des deux premières et met en lien les représentations sociales qui émergent des questionnaires avec le concept général de Pool 2.



Analyse

Mon analyse se construit en deux pans. Le premier se base sur les données récoltées dans le premier questionnaire et amène à un regard global sur les discours et les représentations sociales. Le second pan fournit une analyse en lien aux descriptions préalablement mises en lumière alors reliées aux concepts théoriques qui en ont émergé et aux bases théoriques sur lesquelles s'appuie mon travail. Dans ce pan, en lien aux réponses de second questionnaire, les éléments récoltés ont été placés dans des tableaux ayant pour but de classer les discours et de mettre en lumière des éléments théoriques à savoir le PPH puis la contrôlabilité selon Vianin. Cette partie s'est construite chronologiquement, le tableau en lien à la contrôlabilité a donc été pensé suite à celui du PPH ce qui a engendré, chez moi, une sélection des questions utilisées. En effet, les questions concernant les facteurs personnels des élèves en Pool 2 ne m'ont pas paru porteuses de sens à ce stade de mon analyse et de ma réflexion. Elles font bien entendu partie des questionnaires et se retrouvent de ce fait dans mes annexes, mais pas dans la construction de mon regard en lien aux résultats récoltés. Si ces contenus n'ont pas été traités, le fait même qu'ils ne l'aient pas été est un élément constitutif de la réalité.

Méthode d'analyse

Pour le premier questionnaire, l'analyse a consisté en une analyse de texte, de termes utilisés et de système mis en exergue dans ce contexte écrit afin de viser une description d'une réalité. Les réponses sous forme de texte ont été mises en lien avec le schéma puis comparées les unes aux autres. J'ai repris les questions en lien au point du schéma du PPH puis j'ai classé les discours par catégorie d'acteurs. Les lignes générales ont été mises en lumière et parallèlement certains apports isolés qui me paraissaient pertinents en lien avec le reste du discours ont été soulignés. Pour le second questionnaire, de par les questions ouvertes également, l'analyse de texte a été la méthode utilisée. Le nombre de personnes interrogées étant plus restreint dans cette partie-là, l'utilisation des contenus a pu se faire sur un autre mode. Il a été possible pour moi de prendre en compte individuellement et globalement les discours des enseignant-e-s. Dans cette partie, les discours ont été placés dans des tableaux de façon exhaustive afin de pouvoir les mettre en lien avec des concepts théoriques et voir, potentiellement, se dessiner un outil de compréhension.

Résultats récoltés

Dans ce chapitre, les données récoltées lors des premiers questionnaires sont décrites en lien aux axes du schéma de Patrick Fougeyrollas afin de pouvoir être reprises dans l'analyse. Il s'agit ici de récolte de données en lien aux questionnaires et aux discours des acteurs et des actrices à qui j'ai envoyé le document à remplir et qui ont accepté de le faire.

Facteurs personnels (questions 2 et 11)

Les élèves au bénéfice d'un Pool 2 ayant répondu au questionnaire parlent à la fois d'un lien à l'école et aux attentes, principalement au fait d'apprendre, et à d'éventuels diagnostic tels que des « dys ». Le lien est présent avec le milieu scolaire que ce soit dans le lien à l'apprentissage, aux besoins ou aux difficultés. Le lien aux attentes de l'école est plus diffus. Un seul élève interrogé a relié ces attentes au contexte scolaire par rapport à ce qu'il pense devoir fournir, un autre les a reliées à une position plus générale de l'élève à savoir une « réussite de vie ».

Extraits caractéristiques

« Les élèves qui ont beaucoup de difficultés à apprendre » (Samuel, annexe 1.4) « Le meilleur de soi et qu'il réussisse dans la vie » (Rodrigo, annexe 1.3).

Dans le cadre des facteurs personnels, la position des parents semble se présenter sous deux formes. Un tiers d'entre eux ne nomme à aucun moment, lors de la description des élèves, un lien au système scolaire, à l'école et aux attentes de cette dernière. Ces parents-là parlent de diagnostic incombant à l'élève lui-même. Dans le lien aux attentes de l'école, j'observe, ici aussi, qu'il varie. À plusieurs reprises, les parents nomment une réussite ou l'acquisition d'un fonctionnement qui se comprend comme dépassant le cadre scolaire.

Extraits caractéristiques

« Enfants avec des difficultés d'apprentissage modéré, spectre autistique, avec besoin d'un cadre différent » (Mme Moegi, annexe 1.5). « Qu'il soit heureux, épanoui, qu'il acquiert les connaissances scolaires nécessaires et les outils nécessaires pour faire ses propres choix ». (M. Schmidt, annexe 1.6)

Dans le regard des enseignantes régulières, le lien à l'école est fait pour la majorité d'entre elles. Certains diagnostics sont énoncés et nommés. J'observe donc un lien à la fois à l'école et à l'élève pour cette catégorie d'acteurs, plusieurs raisons sont à chaque fois nommées. Dans le lien aux attentes

de l'école, les explications, tout comme dans l'approche liée au profil, touchent à la fois le domaine scolaire et le lien aux cursus et aux attentes pédagogiques et sociales, mais touchent également l'élève dans sa globalité et dans les apprentissages de vie qu'il peut développer lors de ses années de scolarité.

Extraits caractéristiques

« Problèmes comportementaux, difficultés à entrer dans le cadre scolaire ». « Enfants à trouble du spectre autistique, enfants avec trouble du comportement ». (Mme Martin, annexe 1.11) « Les élèves avec des troubles du comportement (codes sociaux non acquis, manque de compréhension des règles de l'école, difficultés à entrer dans un lien social, à suivre les règles de vie,...) et/ou des troubles du spectre autistique » (Mme Besson, annexe 1.12). « Il y a parfois sûrement une attente trop grande. Si cet élève bénéficie d'un Pool 2, c'est que justement il a besoin d'un appui et d'un suivi plus important qu'un élève lambda. Il faut accepter que certaines notions surtout en rapport avec les capacités transversales, ne soient pas acquises. Scolairement par contre, un élève avec un Pool 2 pourrait tout à fait être en mesure d'atteindre les objectifs des différentes disciplines. » (Mme Guerin, annexe 1.13)

Comme pour les enseignantes régulières, la perception des enseignantes spécialisées s'oriente sur l'élève et sur l'école. L'utilisation de diagnostic est présente dans toutes les réponses de façon claire. Les réponses sont succinctes et peu détaillées. Les catégories semblent donc définies. Dans les attentes qu'elles décrivent, elles font un lien non seulement à l'élève et au système scolaire, mais également aux autres acteurs de l'école, principalement les élèves, voire même, pour l'une d'entre elles, au corps enseignant.

Extraits caractéristiques

« Grandes difficultés scolaires en tous genre (si possible avec diagnostic, peut ressembler aux élèves des classes de soutien), TSA ». (Mme Barre, annexe 1.16) « Qu'il puisse effectuer une scolarité la plus normale possible, être compris et amener de l'ouverture d'esprit chez les autres élèves, il amène une richesse et peut aider même d'autres élèves car ce qui est mis en place pour lui peut aider d'autres élèves... » (Mme Barre, 1.16)

Le cadre institutionnel place le diagnostic comme constituant des facteurs individuels, mais ne limite pas à cela. L'élève est décrit dans son individualité, son lien aux apprentissages, mais également à ses pairs. Les directions d'école interrogées décrivent ce lien dans un prolongement de ceux exposés par les enseignantes spécialisées. Pour la première fois à ce stade de la description, un acteur relie la situation de l'élève à l'école, mais en retournant la configuration à savoir mettre l'école non pas comme producteur d'attentes mais comme contexte et support destinés au développement de l'élève. La position de l'école dans cette définition et ses attentes sont présentées à la fois en lien aux pairs par des attentes similaires possibles grâce au soutien fourni, mais est aussi présentée par un

changement de position de l'école devenant alors un acteur à part entière avec la possibilité d'être repensée et d'évoluer.

Extraits caractéristiques

« Des élèves hétérogènes en souffrance dans le monde scolaire, qui présentent des troubles d'apprentissage associés à des difficultés comportementales, relationnelles, de gestion émotionnelle avec un risque de déscolarisation ou de rupture scolaire, de désintégration sociale malgré de bonnes compétences intellectuelles. Des élèves qui ont besoin d'un accompagnement. » (M. Benoit, annexe 1.21) « Qu'il puisse développer son autonomie pour apprendre ; ses capacités de communication d'empathie, de relation à soi et aux autres à travers les connaissances qui lui sont proposées à l'école. » (Mme Boyer, annexe 1.19) « L'école attend-elle quelque chose de ses élèves à part du travail à fournir ? C'est l'école qui est au service des enfants. » (M. Garnier, annexe 1.20)

De façon globale, j'observe la plupart du temps un lien aux diagnostics posés ou observés dans la réalité scolaire. Le diagnostic est un élément que je relie, dans ma compréhension, à un facteur individuel exprimé comme tel. Dans les discours récoltés, le trouble du comportement est nommé plusieurs fois. Ce trouble peut être un diagnostic posé par un regard professionnel ayant comme rôle de le poser, un pédopsychiatre par exemple, mais il est également posé comme une explication donnée par les acteurs et les actrices entourant l'élève concerné sans avoir été "validé".

Facteurs environnementaux (questions 4, 5, 6, 9 et 10)

Les trois élèves ayant répondu au questionnaire ont mis en avant les outils tels que la tablette, par exemple, comme facilitateurs de leur travail au quotidien. Les rôles des enseignant·e·s régulier·e·s et spécialisé·e·s se distinguent dans le lien à la transmission des savoirs, mais pas à leur position vis-à-vis d'eux-mêmes. L'idée d'aide est légèrement plus attribuée à l'enseignant·e spécialisé·e même si cette aide peut toucher des domaines très variés.

Extraits caractéristiques

« Des enseignants spécialisés et des outils pour aider à l'apprentissage (l'ipad , et des rénovations des locaux telle que la salle d'informatique. » (Adrien, annexe 1.2) « Il (l'enseignant·e régulier·e) doit juste faire son cours dans la classe le plus normal possible en aidant aussi la personne en difficulté. » (Adrien, annexe 1.2) « Tu m'aides, que j'apprenne plus vite les choses et que j'aie moins de mal à comprendre les choses, et avec les copains aussi » (Samuel, annexe 1.4)

Les parents parlent de l'environnement de leur enfant en décrivant trois domaines. Le premier domaine est proche des élèves, porteur d'un mandat et des actions ciblés, ainsi que d'une image de

référence et d'un lien. Ce lien est fréquemment décrit avec des termes en lien à l'émotionnel et au relationnel. Dans cette catégorie, les parents interrogés y définissent l'enseignant-e spécialisé-e comme ayant un rôle de soutien. En deuxième, on voit un espace plus global, avec un fonctionnement lié à la classe dont l'élève fait partie. La personne garante en est l'enseignant-e régulier-e.

Le troisième domaine est celui de la collaboration, des réseaux de professionnels, des réseaux incluant les parents et des liens entre pairs au-delà de la classe même. Ces trois domaines, pouvant être vus comme des catégories d'actions, nous renseignent sur les personnes qui y sont les acteurs dans les discours des parents interrogés.

Extraits caractéristiques

« Très bénéfique pour autant que le courant passe et que l'enfant ait une confiance envers l'enseignante (spécialisée) moi je n'ai que des retours positifs de mes enfants. » « Sa place par rapport à l'élève doit être la même que pour les autres enfants tout en adaptant les besoins de l'enfant » (Mme Sollier, annexe 1.7) « Je trouve que les écoles devrait bien plus informé les enfants au sein des écoles sur les difficultés d'apprentissage ou sociales, à fin que les enfants en difficulté puissent vraiment être intégré et compris, car l'intégration ne peut pas marcher si elle n'est vu que d'un point de vue scolaire, je pense également que si le choix d'une intégration est faite, il devrait y avoir plus de discussion au sujet des réactions approprié ou inapproprié face à la différence, au respect de l'autre, sur l'altruisme etc. » (Mme Moegi, annexe 1.5) « Les enseignants responsables car c'est à eux de centraliser les informations et permettre une communication fluide et efficace avec les parents. » (Mme André, annexe 1.8) « Je pense qu'il ne peut pas y avoir qu'une seule personne référente et que ça doit être un travail collectif unis par les compétences de chaque intervenant, parents inclus. » (M. Klein, annexe 1.10)

Dans les discours des enseignantes régulières, on ne retrouve pas de façon claire les trois domaines cités précédemment en lien aux parents. On peut malgré tout y lire un schéma s'en approchant en reliant l'enseignant-e régulier-e à la classe dans son fonctionnement et l'enseignant-e spécialisé-e en lien à l'élève. Les discours incluent non seulement la collaboration entre les différents rôles des enseignant-e-s, mais met également en lien ces rôles et la temporalité du suivi. L'enseignant-e spécialisé-e pourrait, potentiellement, suivre l'élève sur des années, ce qui n'est pas le cas de l'enseignant-e régulier-e. L'idée de la complémentarité est à lire entre les lignes. La place de l'école est mise en lumière dans presque tous les questionnaires et une réflexion globale transparaît dans certains discours. La complémentarité des rôles par rapport au projet de l'élève, mais également dans la globalité du fonctionnement de l'institution ressort donc des discours et semble constituante de la compréhension de cette réalité.

Extraits caractéristiques

« Je pense qu'il faudrait des classes avec des effectifs plus réduits, ou la présence beaucoup plus régulière d'un enseignant spécialisé pour ces élèves. » (Mme Besson, annexe 1.12) « Une perception de l'école plus ouverte, non basée sur la réussite. Une mise en place d'un enseignement flexible, différencié, où l'enfant peut avancer à son rythme. Une possibilité pour l'enfant de montrer quelles sont ses réelles compétences. » (Mme Guerin, annexe 1.13) « Le pilier (l'enseignant·e régulier·e), la sécurité pour l'élève. Il/elle enseigne, donne le travail à faire et l'évalue, met en place le cadre et les différents aménagements pour l'élève Pool2, en fonction de sa dynamique de classe et de ses possibilités. Cela doit pouvoir rester gérable en l'absence de l'enseignant/e spécialisé/e. » (Mme Martin, annexe 1.11) « L'enseignant spécialisé a le rôle de guide. Dans les apprentissages, dans la gestion du cadre, dans le rôle social qu'a l'élève avec ses pairs. L'enseignant spécialisé sait ce que l'élève est capable ou non de faire, il le pousse petit à petit à donner le meilleur de lui-même et à s'améliorer. L'enseignant spécialisé a aussi un rôle très important pour soutenir l'enseignant régulier, échanger et répondre à ses interrogations. » (Mme Besson, annexe 1.12) « C'est la personne de référence pour tout le suivi sur plusieurs années. C'est elle qui soutient l'enseignante régulière concernant les mesures à mettre en place pour aider l'élève en question. » (Mme Kopet, annexe 14).

L'environnement décrit par les enseignantes spécialisées semble s'ouvrir au-delà de l'école. Elles y incluent, comme les autres acteurs, les enseignant·e·s régulier·e·s et spécialisé·e·s, nomme également l'école, comme l'ont fait les enseignantes régulières, mais ouvrent aussi sur les réseaux externes, les parents et les thérapeutes ainsi que sur l'école et l'intégration dans les concepts qu'ils représentent. Un élément me semble particulièrement pertinent à ce stade de ma description. Elles citent toutes les trois la notion de *besoin*, en le reliant à l'élève, à l'enseignant·e régulier·e et à la classe. Elles relient donc les besoins à la mesure qui concerne l'élève, mais ne les relient pas directement à lui. Le lien semble être fait à l'environnement.

Extraits caractéristiques

« L'idéal selon moi serait le co-teaching enseignant régulier - enseignant spécialisé comme la norme dans une classe. Autrement, il faudrait une compréhension compatible du but d'un POOL2 entre les différents intervenants. Suivant les enfants suivis, une moyenne de 4 leçon hebdomadaires avec un enseignant spécialisé ne permet pas de mettre en place tout ce qu'il y aurait besoin pour l'enfant et l'enseignant de classe. Une vision davantage individualisée de la pédagogie. Que les enseignants de classe soient partie prenante de l'accueil d'un enfant bénéficiant d'un POOL2 dans leur classe. » (Mme Hamon, annexe 1.17) « Il s'agit de mettre en place dans chaque école ce qui correspond aux besoins spécifiques des élèves en difficultés. L'essentiel à mettre en place ne se situe pas dans les outils ou dans les aménagements horaires car à ce niveau-là tout est possible moyennant une personne de référence (enseignant spécialisé) qui fait le lien entre l'élève, les parents, les enseignants, les autorités et les programmes. A mon avis, la plus grande adaptation à faire, en tous cas à l'école secondaire, c'est la formation, l'information des enseignants réguliers qui doivent accueillir des élèves neuro-atypiques ou en grandes difficultés. Je suis convaincue que l'essentiel des mesures adaptatives se passe dans la relation enseignants/élèves. » (Mme Nicolet, annexe 1.18)

Le cadre institutionnel définit l'environnement comme étant à la fois constitué d'individus, mais également de liens entre eux, de visions communes et de compréhensions des réalités construites par la collaboration. Si les heures, les mesures et les diagnostics sont les éléments constitutifs de cet environnement, l'élève est toujours dans son contexte et dans les interactions qui l'entourent et dont il fait partie. Cet élément se retrouve dans les discours des acteurs et actrices interrogés.

Extraits caractéristiques

« Des réflexions pédagogiques se mettent en place dans certaines écoles / les concepts MPP se modifient / réflexions sur la mise sur pied d'un projet pédagogique spécifique à l'élève. » (M. Galland, annexe 1.23) « Enseignants spécialisés, ils sont formés, trait d'union entre tous les partenaires. » (M. Garnier, annexe 1.20) « Je pense que l'enseignant spécialisé doit permettre à l'enfant de s'intégrer parmi ses pairs, de suivre les activités scolaires, et lui permettre de développer une confiance envers l'école, afin qu'il en bénéficie au maximum. L'enseignant spécialisé doit aussi échanger avec les enseignants réguliers pour assurer une continuité dans le suivi des mesures. C'est donc de mon point de vue un rôle central. » (Mme Wicht, annexe 1.22)

Habitudes de vie (questions 6, 8, 9, 10 et 11)

Les élèves interrogés décrivent les besoins comme étant principalement les leurs. Les aides semblent venir des enseignant-e-s régulier-e-s et spécialisé-e-s. Les attentes de l'école, quant à elles, sont doubles. Elles touchent à la fois le domaine scolaire, mais également le développement de soi et la réussite dans la vie.

Extraits caractéristiques

« Le besoin d'aide est lié plutôt à l'élève parce que c'est l'élève qui a des difficultés d'apprentissage et non pas le système scolaire. » (Adrien, annexe 1.2) « Le meilleur de soi et qu'il réussisse dans la vie » (Rodrigo, annexe 1.3)

Les parents attribuent les besoins spécifiques de leur enfant à la fois à lui-même, mais également au système scolaire. Le système scolaire est tantôt décrit, dans les discours, comme inadapté, mais également parfois comme producteur des besoins chez les élèves. Les attentes de l'école concernent le suivi scolaire, mais pas uniquement. L'intégration, l'épanouissement personnel et la construction du rôle d'élève sont des éléments mis en avant chez presque tous les parents.

Extraits caractéristiques

« Aux deux, car je pense qu'un élève peut avoir besoin d'aide spécifique, mais je pense aussi que le système scolaire pourrait faciliter la tâche. Il est souvent assez simple de trouver un cadre favorable au développement d'un enfant, et je pense que si il est bien réfléchi et mis en place, cela éviterait des complications inutile. » (Mme Moegi, annexe 1.5) « Elle s'attend que les enfants fassent des progrès et qu'ils puissent évoluer à leur rythme pouvoir arriver à ne plus avoir de l'aide » (Mme Sollier, annexe 1.7) « Qu'il soit heureux, épanoui, qu'il acquiert les connaissances scolaires nécessaires et les outils nécessaires pour faire ses propres choix » (M. Schmidt, annexe 1.6)

Dans les perceptions des enseignantes régulières, je remarque que le lien aux besoins varie énormément. Sur les cinq enseignantes, deux estiment que les besoins sont liés à l'élève, deux au système scolaire et à l'élève, et l'une d'entre elles les relie uniquement au système. Les actrices en lien à ces besoins sont les enseignantes régulières et spécialisées. Les attentes concernent, chez presque toutes les enseignantes régulières interrogées, les apprentissages scolaires et sont nommés comme tels. L'intégration au sein de la classe, au sein du système scolaire, par l'investissement du rôle d'élève et l'intégration dans la société sont citées dans les discours des enseignantes régulières.

Extraits caractéristiques

« Les personnes référentes sont selon moi le ou les enseignants titulaires, car ce sont eux qui suivent l'élève, créent un lien et ont contact avec lui au quotidien. Leur rôle est d'explicitier les règles de l'école en mettant un cadre et également d'aider, au mieux possible avec le temps, les moyens et l'énergie à disposition, l'élève à entrer dans les apprentissages. L'enseignant spécialisé a aussi un rôle primordial et est une personne de référence. Son rôle est plus ciblé et permet vraiment d'adapter les apprentissages à l'élève, à avoir un regard plus personnalisé sur ce qu'il fait, à l'aider à ajuster son comportement aux autres, à mettre un cadre et à l'endroit où il se trouve, et à guider les enseignants réguliers. Je pense que son lien à l'élève est vraiment important, d'autant plus qu'il dure en général plusieurs années » (Mme Besson, annexe 1.12) « Je pense que le système scolaire est parfois trop basé sur une image qu'on en fait : "il faut être comme ça". J'ai le sentiment qu'il y a une notion d'excellence, de réussite, d'élitisme. J'enseigne en degré d'orientation, j'ai rarement vu des parents sauter de joie si leur enfant était orienté en section g ! L'école devrait permettre à tout un chacun de s'épanouir avant tout, et non de réussir. Et je suis convaincue qu'un élève épanoui sera plus à même de s'investir dans son rôle d'élève. Mais je suis consciente qu'aujourd'hui, l'école est ce qu'elle est. Et heureusement, beaucoup d'enseignants font un travail merveilleux dans leur classe. Le besoin d'aide est aussi lié à l'élève car c'est lui qui a besoin de se sentir bien dans le système qu'on lui propose. » (Mme Guerin, annexe 1.13)

Du côté des enseignantes spécialisées, les besoins sont reliés soit au système scolaire et à l'élève, soit uniquement au système. Elles citent, comme personnes concernées, toutes les enseignant-es régulier-es et spécialisé-es, mais incluent également plus largement un réseau avec les parents et thérapeutes. Le point concernant les attentes de l'école offre ici un panel de réponses assez étendu. Le suivi scolaire est nommé, mais les enseignantes spécialisées ouvrent le champ aux pairs

voire à tous les acteurs et actrices. Les enseignantes spécialisées décrivent les attentes qui incombent aux élèves comme suit : on attend d'eux qu'ils fassent preuve de respect, comme les autres, et qu'ils amènent à leur pairs une ouverture d'esprit liée à la différence. Ces attentes sortent clairement des apprentissages liés à la matière scolaire. Une enseignante a même souligné que l'école n'avait pas à avoir d'attentes dans l'absolu, que c'était à elle d'offrir quelque chose.

Extraits caractéristiques

« Les personnes qui travaillent avec ces élèves donc les enseignants mais aussi les thérapeutes s'il y en a. Les parents sont aussi une ressource et doivent être dans le réseau. Enseignants réguliers: connaissent l'élève en classe, le compare, ont une vue d'ensemble Enseignant spécialisé: prend la défense de l'enfant, le connaît lui, travaille ses besoins, met en place les adaptations et est présent pour les enseignants, les parents. Rassemble tout le monde et suit l'élève souvent plus longtemps que les enseignants. Thérapeute: très spécifique ,coache aussi les enseignants car sont spécialistes, amènent des pistes différentes » (Mme Barre, annexe 1.16) « Je pense que les élèves sont mis en difficulté dans le système scolaire et le système scolaire est également en difficulté par le fonctionnement différent de certains élèves. » (Mme Nicolet, annexe 1.18)

Le cadre institutionnel relie les besoins aux élèves et au système. Mis à part les directions qui n'ont cité qu'un des deux pans, tous les autres ont relevé le lien aux deux. Quant aux acteurs et aux actrices concernés par le projet, les directions mettent en avant les enseignant-e-s spécialisé-e-s. Les autres membres du groupe institutionnel, dans leur majorité, ont mis les réseaux au centre de la gestion des besoins. Les attentes semblent être les mêmes que celles qui incombent aux autres élèves. Elles incluent les connaissances scolaires, les capacités transversales et l'intégration au groupe. Une des directions a également soulevé le fait que c'est à l'école d'amener quelque chose aux élèves. A noter qu'il s'agit du directeur travaillant dans la même école que l'enseignante spécialisée ayant déjà relevé ce point.

Extraits caractéristiques

« En particulier l'enseignant-e régulier-ère et l'enseignant-e spécialisé-, mais tous les membres du réseau (direction, parents, services spécialisés, spécialistes, ...) ont un rôle important pour soutenir le projet / tout le réseau doit collaborer pour aider au mieux le projet et permettre de réaliser l'intégration » (M. Galland, annexe 1.23) « Ces élèves du Pool 2 nécessitent souvent une attention et un accompagnement spécifique car l'école est souvent pour eux une source de souffrance et d'échec . L'aide ne peut toutefois se résumer a des différenciations pédagogiques , un travail de gestion émotionnelle ou comportementale, voire des thérapie ou aide parascolaires, mais doit aussi être pensée pour les enseignants et la classe. » (M. Benoit, annexe 1.21)

Interactions et représentations de l'élève en Pool 2 (questions 3, 4, 7, 8 et 12)

De façon globale, on voit une tendance, de la part des élèves, à mettre en lien le statut des élèves bénéficiant d'un Pool à une attente de l'école, comme déjà décrit dans le paragraphe sur les facteurs personnels. Cet élément n'apparaît pas de façon si significative lorsqu'il s'agit de la perception des parents. Les élèves bénéficiant d'un Pool 2 ne semblent donc, en lien à ces deux groupes d'acteurs, ne pas se définir forcément dans un même cadre de référence.

Les élèves semblent comprendre le processus comme en lien avec leurs facteurs personnels. Les aides pouvant être apportées seraient là aussi basées sur leurs besoins individuels en tant qu'élève et sur leur façon de répondre aux attentes de l'école. Les parents, dans la globalité, semblent mettre en avant l'influence des facteurs environnementaux sur les habitudes de vie de leur enfant en lien avec leurs facteurs personnels. Les besoins sont répartis entre les deux pôles, à savoir l'environnement et le pan individuel de l'élève.

Extraits caractéristiques

« Objectivement, en grande partie lié à l'enfant (ou plutôt à son fonctionnement atypique) mais si le système scolaire était plus agile, moins procédurier, adaptative et innovant nous serions certainement moins tributaires d'une aide externe. » (M. Klein, annexe 1.10) « Difficile à dire mais probablement quand tous les intervenants et surtout l'enfant pense que c'est le moment (d'arrêter le projet d'intégration) et peut-être aussi quand l'enfant a pris conscience de sa "différence" et qu'il a quelques outils pour y faire face. Sans oublier que l'école n'est qu'une étape et qu'il devra composer avec cette différence et s'adapter toute sa vie.... car ça n'est pas au 95% restant de s'adapter! » (M. Klein, annexe 1.10) « Je pense que l'école peut être un vrai lieu d'apprentissage et d'épanouissement pour ce genre d'enfants ; je le vois avec mon fils qui aime l'école et qui fait des progrès dans de très nombreux domaines; l'encadrement par un corps enseignant ayant de réelles connaissances sur le spectre autistique me semble indispensable; un enfant ayant un spectre autistique est avant tout un enfant et l'école peut réellement lui donner de s'épanouir comme à tout autre enfant » (M. Schmidt, annexe 1.6)

Les enseignantes régulières ne transmettent pas toutes l'interaction de ce processus de la même façon. Deux d'entre elles semblent nous dire que l'impact sur les habitudes de vie et la participation des élèves dépend principalement des facteurs personnels. Le contexte est pris en compte, mais décrit comme un élément immobile. Les trois autres se positionnent sur un continuum avec une description de la situation comme liée aux facteurs environnementaux. Deux d'entre elles décrivent une situation contextuelle inadaptée pour répondre aux besoins du système. L'élève est pris en compte dans son individualité, mais à l'intérieur du contexte mouvant.

Extraits caractéristiques

« Oui, mais cela dépend de beaucoup de facteurs : l'enseignant régulier (comment il perçoit la situation, est-il prêt à différencier son enseignement, à prendre en compte la différence de l'enfant,...), de l'enseignant spécialisé qui le suit (a-t-il su créer une relation de confiance avec l'enfant/les parents? est-il disposé à un réel investissement?...), des parents (quelles sont les attentes qu'ils ont de l'école par rapport à leur enfant?). La réussite d'un tel projet nécessite une belle coordination de tous les adultes entourant l'enfant dans sa scolarité. » (Mme Guerin, annexe 1.13) « C'est (les besoins) lié à l'élève, car s'il peut bénéficier d'un pool 2, des tests ont sûrement été faits pour montrer les difficultés que l'élève peut rencontrer dûs à son « diagnostic ». » (Mme Kopet, annexe 1.14)

Dans les discours des enseignantes spécialisées, on retrouve l'importance des facteurs environnementaux dans le processus. Ces facteurs sont mis en lien avec l'école dans sa globalité, mais également avec la formation des enseignant.e-s en lien aux problématiques potentiellement rencontrées dans le cadre de Pool 2. L'élève en tant que tel est reconnu, mais faisant partie intégrante du système.

Extraits caractéristiques

« Je pense qu'on ne peut pas parler de "l'école" comme d'une généralité mais il s'agit plutôt de parler d'établissements scolaires. En effet, les mesures d'accompagnement et/ou les aménagements prévus pour ces élèves ne sont pas les mêmes dans chaque école. On peut cependant dire que les programmes et les objectifs à atteindre sont exigeants pour des élèves atypiques surtout en termes de compétences sociales nécessaires pour fonctionner dans des classes régulières. » (Mme Nicolet, annexe 1.18) « Au deux, selon les difficultés et les besoins de l'élève surtout...si les difficultés sont grandes et que les objectifs ne sont pas les mêmes, alors l'élève à besoin d'une aide individualisée mais si le système était différent, si les notes n'existaient pas, si, si, si...mais cela n'est pas si proche d'arriver...du moins au cycles 2 et 3... » (Mme Barre, annexe 1.16)

Le cadre institutionnel ne transmet pas un discours uniformisé. Les différents acteurs ne semblent pas se représenter le système et le processus de la même manière. Même si j'observe des liens et des éléments en commun, les regards sont très individualisés. En effet, si le lien aux facteurs environnementaux semble être fait dans la majorité des discours, il ne concerne pas les mêmes éléments du système. Certains touchent clairement le fonctionnement interne de l'école, un autre le lien aux enseignant.e-s régulier.e-s et à leurs approches. Le lien au réseau est mis deux fois en lumière, tout comme la réflexion très globale et profonde sur l'école et son fonctionnement.

Extraits caractéristiques

« Une meilleure préparation aux besoins particuliers des élèves. La classe homogène est terminée. Les classes hétérogènes sont la norme. » (M. Galland, annexe 1.23) « Au deux. Ce sont clairement des

enfants ayant besoin d'un accompagnement individualisé, cependant les exigences scolaires sont également sources de beaucoup de pression pour ces enfants en difficultés. Et les autres également...! » (Mme Wicht, annexe 1.22)

Analyse

Synthèses des descriptions et représentations sociales

Je relève, à certains endroits, certaines cohérences entre les groupes de personnes et des points soulevés dans la récolte de données en lien aux premiers questionnaires. Ces éléments peuvent alors être perçus comme une compréhension uniforme de la réalité, réalité qui semble construite sur certaines compréhensions du monde pouvant être affiliées à un statut, par exemple celui d'élève. A d'autres endroits, les réalités et compréhensions racontées par les membres d'une même catégorie d'acteurs ne semblent pas être dans une cohérence de discours. Cette observation met donc en lumière une tension au niveau de la compréhension, mais probablement également au niveau de la mise en pratique et du lien à la situation de l'élève en Pool 2. En effet, dans cette approche systémique choisie dans mon travail, la compréhension d'un élément aura une incidence sur la compréhension même du système et du processus. A ce stade de mon analyse, il me semble alors primordial de mettre à la fois ces concordances et ces divergences en lumière afin de décrire les compréhensions du système d'une part, mais également afin de dresser un tableau global de la situation. Comprendre si les acteurs d'une même catégorie parlent de la même chose me paraît central dans la cohérence de la mesure. En portant un regard général sur ce recueil de discours, je vois se dégager de multiples réalités qui émanent des catégories d'individus. Ces catégories ayant toutes un rôle et une fonction différents dans le système, la diversité de points de vue me paraît ici en lien direct avec l'approche systémique. L'élément qui génère chez moi le plus de questionnement est celui de divergences à l'intérieur des catégories.

En lisant les discours relevés dans les questionnaires, je peux voir plusieurs éléments qui s'en dégagent. La description des élèves en Pool 2 par leurs définitions, mais également par celle du contexte, la compréhension du rôle des enseignant·e·s et de celle des attentes que l'école a potentiellement vis-à-vis des élèves me paraissent être des éléments porteurs de sens. Ils sont liés aux différents pôles du schéma du PPH de Fougeyrollas, mais également à une compréhension générale du système scolaire.

Dans les diverses descriptions des élèves, je retrouve donc des éléments en lien directement à l'élève en tant qu'individu devant répondre à des attentes scolaires. Les diagnostics sont nommés à plusieurs reprises et dans les discours de plusieurs catégories d'acteurs. Mais des liens au système scolaire et à un cadre de vie et de développement extra-scolaire apparaissent également. Dans les catégories des enseignant·e·s spécialisé·e·s et du cadre institutionnel, le lien aux pairs est un élément

constitutif de l'élève en Pool 2. Ce lien à la communauté d'élèves semble donc l'inclure explicitement dans celle-ci et donner au groupe une part dans la représentation de l'élève en Pool 2, comme, je peux supposer, cela est le cas tout élève. Dans le cadre institutionnel, on lit même, dans certains discours, l'école comme actrice à part entière de la définition et de la compréhension de ces élèves. Dans tous ces discours, on voit bien que la compréhension de la place d'un élève en Pool 2 est variable et en lien avec des paramètres différents et multiples.

Dans le contexte, et de ce fait dans les éléments qui entourent, encadrent ou constituent les facteurs environnementaux, les places et les rôles des enseignant·e·s régulier·e·s et spécialisé·e·s occupent un espace significatif. L'explicitation de leurs rôles a été demandée dans mon questionnaire. Le fait donc qu'ils y apparaissent est un élément qui était attendu et souhaité. En décrivant de façon globale ces deux rôles, il semble plus ou moins transparaître une cohérence, ou du moins une évolution, allant dans la même direction, des représentations des rôles de ces acteurs. Il n'est néanmoins pas possible de décrire précisément et de façon consensuelle ces deux rôles. Une image un peu floue semble entourer les attentes et les devoirs liés aux rôles d'enseignant·e·s. Dans ce contexte, l'idée de réseaux, et de façon sous-jacente de collaboration, a émergé des discours. Cet élément est présent dans toutes les catégories d'adultes. Cette collaboration et l'école en tant qu'institution sont également placées au rang d'actrices chez les enseignant·e·s spécialisé·e·s et dans le cadre institutionnel. Les liens entre les individus semblent donc constitutifs de la mesure et l'idée de placer l'école et la situation qui l'entoure apparaît dans les discours.

Dans mon questionnaire, un axe portait sur les attentes que l'école a envers les élèves en Pool 2. Cette question m'a donné à la fois des informations sur la compréhension de la place de ces élèves, mais également sur la perception que les acteurs et actrices ont de l'école dans la situation d'une intégration Pool 2. Décrire les attentes de l'institution nous parle donc d'elle-même, mais également des individus qui devraient y répondre. Dans chaque catégorie d'acteurs et d'actrices sont nommées des attentes qui concernent des domaines non-pédagogiques. La dualité des attentes est néanmoins présente partout. L'école attend, selon tous les participant·e·s, un travail et des apprentissages scolaires. Comme souligné dans le cadre institutionnel, ces attentes sont les mêmes que celles qui incombent aux autres élèves et sont nommées comme telles. Parallèlement, il semble qu'on attende d'eux un lien au groupe, nommé parfois par intégration, mais également un partage et un apport à ce groupe, élément souligné explicitement par les enseignant·e·s spécialisé·e·s. Deux personnes, une enseignante spécialisée et une personne faisant partie de cadre institutionnel du même établissement, ont proposé, un élément supplémentaire à l'intérieur de leur réponse : la perception que l'école, dans l'absolu, ne devrait rien demander aux élèves, mais leur offrir quelque chose.

La collaboration, que ce soit par le co-enseignement, mais également par la communication et les réseaux est un élément qui est ressorti plusieurs fois. Cet élément est un élément mobile et clairement ancré dans une compréhension systémique de la mesure. Bien entendu, mon approche a proposé à mes interlocuteurs une compréhension de la situation en termes de système, mais les apports que je mets ici en lumière répondent à des questions générales, certes construites dans cette approche, mais pas formulées explicitement comme telles. Si cette collaboration semble si importante pour la majorité des individus, elle ne concerne pas les mêmes champs et donc pas les mêmes sphères ni les mêmes acteurs. L'idée semble donc être partagée, mais pas comprise de la même façon ou pas mise en pratique selon les mêmes perceptions des réalités et des besoins.

La question 1 du premier questionnaire était la suivante : « Citez 5 mots qui définissent pour vous le Pool 2 ». Ces mots sont le reflet des premières représentations que les individus ont données de la mesure présentée comme sujet d'étude. Je comptabilise 110 mots donnés par les différents acteurs ayant participé au questionnaire. Les mots qui sont ressortis le plus souvent sont les suivants :

Soutien	12x
Intégration	7X
Accompagnement	5x
Aide/r	5x
Collaboration	4x
Adaptation	3x
Apprentissage/apprendre	3x
Cadre	3x

Dans ces 8 mots, aucun ne peut être lié aux facteurs personnels des élèves avec un Pool 2. Ils concernent le contexte pour certains, mais de manière générale, ils nous parlent plus de la mesure et de la situation que des élèves. Le mot qui ressort le plus, à savoir « soutien », est celui qui pourrait être compris comme en lien direct avec les besoins de l'élève. Bien entendu, il pourrait également s'apparenter à un soutien aux enseignant·e·s ou au soutien que les enseignant·e·s spécialisé·e·s peuvent amener. Le soutien pourrait être compris comme ce que représente également la mesure. Quoi qu'il en soit, si l'on regarde les définitions du terme soutien, on trouve « apporter un appui, une protection, un secours » dans le dictionnaire Larousse en ligne, et « maintient une chose dans une position » dans le Robert. Je peux comprendre ici le terme de soutien qui se pose en réponse à quelque chose, à un éventuel besoin, que ce soit celui des élèves, des enseignant·e·s, des parents, de l'école voire de la société. Ce sont principalement les parents et les enseignant·e·s régulier·e·s qui ont posé ce mot, plus de 80% de chaque catégorie.

En regardant les discours de façon globale les *besoins* sont un terme voire même un concept qui est clairement ressorti lors des lectures des questionnaires. Bien que je l'aie nommé explicitement dans mon premier questionnaire, il est apparu à plusieurs reprises et sous des formes différentes. Les besoins peuvent être, dans ma compréhension des choses, reliés au concept de situation de handicap. En effet, un besoin induit une réponse ou une demande de réponse. Qui a, alors, besoin de quelque chose ? A qui s'adresse les réponses auxquelles les acteurs et actrices ou le système répondent ou devraient répondre ? Est-ce que ce sont les élèves qui ont des besoins ou est-ce la situation ? En d'autres termes, et pour reprendre les concepts de Fougeyrollas, est-ce que les élèves sont en situation de handicap ou est-ce que la situation est en situation de handicap ? Dans ces premiers questionnaires se dessine une ébauche de compréhension de cette réalité. Bien entendu, les réponses apportées dans le questionnaire ne sont qu'une première approche qu'il me semble ici nécessaire de déposer afin de pouvoir l'approfondir par la suite. Les besoins nommés dans les réponses ont été reliés aux élèves et/ou au système scolaire. Ces possibilités ont été nommées comme telles dans mon questionnaire au travers des questions. Parallèlement à cela, le terme est apparu dans beaucoup d'autres réponses à des questions n'y faisant pas référence. Les élèves relient le terme "besoin" à eux-mêmes. Les parents font de même, même s'ils l'attribuent aussi au système scolaire. Ce dernier est à la fois décrit comme étant parfois inadapté, mais également générateur de besoins concernant les élèves. La catégorie des enseignant-e-s régulier-e-s est celle qui présente le moins d'uniformité en matière de besoins. Comme présenté dans la description des habitudes de vie, je vois une hétérogénéité des points de vue et des compréhensions de la réalité. Chez les enseignant-e-s spécialisé-e-s, le lien est toujours fait au système scolaire, parfois également à l'élève, ainsi qu'à la mesure qui concerne l'élève, donc au contexte environnemental spécifique. C'est également un double lien qui ressort des discours du cadre institutionnel. En reliant le terme de soutien à celui de besoins en lien avec les catégories l'ayant cité le plus, il ne semble pas y avoir de consensus par rapport au type précis de soutien. Le soutien pourrait donc être compris comme intrinsèque à la mesure de façon globale.

Analyse des besoins et de leurs causalités dans une compréhension du système à la lumière du processus de production de handicap

Selon Michèle Mainardi (Kalubi-Lukusa & Gremion, 2015, p. 58), « ... une structure est inclusive si, au-delà de l'état de nécessité, elle prévoit à priori des lieux, des curriculums de formation, des aides,

des enseignants « accessibilisants », une organisation prête (prédisposée) à accueillir l'élève avec des incapacités de développement, bien avant la situation contingente et l'émergence ». Cette perception de l'inclusion prépare donc la situation et le contexte en amont de l'élève. Je relie cette vision de l'inclusion au concept à la fois de *situation de handicap* et de *besoin*. Si on est face à une situation en *situation de handicap*, les besoins concerneraient donc la situation, le contexte global. Parallèlement, face à un-e élève en *situation de handicap*, les besoins y seraient alors attribués. Inversement, un besoin attribué à un élève le placerait en *situation de handicap* comme un besoin attribué à une situation la mettrait elle en *situation de handicap*. Dans un cas d'inclusion, si je m'appuie sur l'extrait cité précédemment, le fait de s'occuper de la situation, cette fois-ci en amont et plus en réponse à des besoins individuels, serait donc un élément constitutif et représentatif de l'inclusion. Est-ce qu'alors, s'occuper des besoins liés à la situation serait-il déjà une façon de comprendre une réalité avec les lunettes de l'inclusion ? Dans le texte de Lise & François Gremion, cette idée de considérer la situation comme ayant des besoins est également présentée. « ... nous proposons d'envisager le besoin éducatif particulier comme objet de la situation éducative dans son ensemble (Dewey, 1967 ; Goffmann, 1988 ; Quéré, 1997), soit comme une expérience partagée par les différents acteurs » (Gremion (2020), p.16). Cette notion de besoin est mise en lien, dans leur texte et de façon explicite, avec le concept d'inclusion. « Pour relever aujourd'hui les nouveaux défis de l'école inclusive posés par l'Agenda 2030 (UNESCO, 2016), dont l'objectif est d' « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (p.22), il est nécessaire de considérer les besoins non seulement de l'élève, mais aussi ceux de l'école et de ses acteurs, soit ceux des situations éducatives particulières. » (Gremion (2020), p.18)

L'idée de la causalité des besoins peut être reliée ici au texte de Vianin (*Vianin (2009)*) qui présente les trois dimensions que distingue Weiner en lien à cette causalité. Elles concernent 3 pans, à savoir le lieu de la cause (interne ou externe à l'individu), la stabilité de la cause (lien temporel) et sa contrôlabilité. Ce dernier point concerne le ressenti de contrôle que l'individu a sur la situation. Dans le cas des besoins, le lieu est un élément que j'ai déjà soulevé. Il peut être interne ou externe à l'élève, mais également interne ou externe à la situation. Ces deux faces étant probablement en lien. La stabilité et la contrôlabilité sont également des éléments qui peuvent être interrogés dans mon champ de recherche. Ces éléments qui concernent les besoins, et les besoins eux-mêmes, peuvent être reliés au schéma de Patrick Fougeyrollas. C'est d'ailleurs cette articulation qui a été faite dans le second passage de questionnaires.

Parmi les questions posées aux enseignant-e-s, j'ai choisi de demander une description des besoins auxquels le Pool 2 répond et les besoins qui restent encore non-satisfaits. Ces éléments nous

renseignent sur la nature des besoins en ouvrant potentiellement une possibilité d'action ciblée par la suite.

Besoins satisfaits

Tableau 1 : besoins satisfaits

Besoin identifié par une partie prenante	Axe(s) sur lequel ou lesquels porter l'action pédagogique (élève au centre du PPH)
« Aider l'enfant à s'intégrer socialement avec ses pairs et dans la société, à avoir un comportement adéquat. » (Mme Besson, annexe 2.3)	Facteurs personnels et environnementaux
« Le besoin de soutien et d'aide pour l'enseignant régulier qui peut se sentir démuni ou dépassé par la situation. » (Mme Besson, annexe 2.3)	Facteurs environnementaux
« Permettre à l'enfant de développer ses capacités scolaires et sociales au maximum, ce qui ne serait pas possible sans le Pool 2 dans une classe régulière : c'est en connaissant l'enfant et en ayant un suivi personnalisé et poussé que les objectifs peuvent être adaptés. » (Mme Besson, annexe 2.3)	Facteurs personnels et environnementaux
« Mise en place d'adaptations pour une scolarité "ordinaire" entre plusieurs enseignants avec du temps particulier pour l'enfant en Pl. » (Mme Barre, annexe 2.7)	Facteurs environnementaux
« Un besoin d'accompagnement et d'aide pour l'enseignante régulière » (Mme Kopet, annexe 2.5)	Facteurs environnementaux
« En résumé, le Pool2 permet à des élèves aux besoins particuliers de suivre une scolarité dite normale avec une certaine légèreté et harmonie. » (Mme Guerin, annexe 2.4)	Facteurs personnels et environnementaux
« Des aides et du soutien individualisé. » (Mme Bernard, annexe 2.6)	Facteurs personnels et environnementaux
« Gestion des émotions » (Mme Martin, annexe 2.2)	Habitudes de vie
« Amener du positif » (Mme Martin, annexe 2.2)	Facteurs environnementaux
« Prise en charge individualisée » (Mme Martin, annexe 2.2)	Facteurs environnementaux en lien aux facteurs individuels

Besoins à satisfaire encore

Tableau 2 : besoins à satisfaire encore

« Les besoins de l'enseignant(e) de classe, qui a un rôle très important dans la réussite du projet d'intégration. Il/elle devrait être davantage soutenu dans son rôle avec l'élève. » (Mme Hamon, annexe 2.8)	Facteurs environnementaux
« C'est difficile pour moi de répondre à cette question. Je pense que la relation de confiance entre l'enseignant spécialisé et l'enfant est primordiale dans un Pool 2 : selon moi, il serait important que ce soit le même enseignant qui suive l'élève sur la durée. Le relationnel passe avant tout pour ces élèves. » (Mme Besson, annexe 2.3)	Facteurs environnementaux
« Penser différemment pour ces enfants comme pour d'autres ! L'école repose tellement sur l'écrit et souvent c'est l'activité la plus chronophage ! Heureusement, dans notre école, les enfants changent de la classe tous les 2 ans seulement, cela aide car on ne connaît pas tout de suite les besoins de ces enfants et changer chaque année d'enseignant n'est pas optimal. » (Mme Barre, annexe 2.7)	Facteurs environnementaux
« Que 3-4 leçons ne suffisent pas, parfois il serait utile d'avoir plus de leçon à disposition. » (Mme Kopet, annexe 2.5)	Facteurs environnementaux
« Cela dépend d'énormément de facteurs. Chaque enfant est différent, comme chaque enseignant/enseignant spécialisé. Pour avoir accueilli plusieurs enfants bénéficiant d'un Pool2, mais aussi plusieurs enseignantes spécialisées qui les suivaient, je peux affirmer que les besoins supplémentaires varient ! Je ne pense pas que le système en lui-même puisse amener un supplément (autre que des leçons en plus!), mais que ce sont aux enseignants/enseignants spécialisés, de faire en sorte que les besoins de ses enfants soient écoutés en adaptant au mieux les attentes, les objectifs, etc. » (Mme Guerin, annexe 2.4)	Facteurs environnementaux
« Aucun je trouve la mesure adaptée » (Mme Bernard, annexe 2.6)	Processus global
« Pouvoir mettre en place un pool en cours d'année. » (Mme Martin, annexe 2.2)	Élément extérieur au processus
« Pouvoir bénéficier d'un maximum d'heure pour certains élèves en difficulté ou un allègement de son horaire (pour son bien-être, pour celui de ses camarades et pour celui de l'enseignant/e). » (Mme Martin, annexe 2.2)	Facteurs environnementaux

Concernant les besoins auxquels le Pool 2 répond, je remarque que le lien au PPH nous permet de dessiner un paysage des besoins qui couvrent tout le processus. Ce n'est pas une vision complètement uniforme qui se dégage des discours, mais le lien aux facteurs environnementaux est

clairement mis en lumière. Parallèlement, il se retrouve également dans les besoins qui devraient être satisfaits par la mesure selon les enseignant·e·s. En reliant cet élément au contexte général qui entoure le Pool 2 dans une compréhension qui s'appuie sur le PPH, on retrouve ce que Lise et François Gremion (2020) ont mis en lumière dans leur texte à propos des besoins en lien aux situations. « De fait, il semble plus facile et plus fréquent de s'intéresser au déficit de l'élève qu'à celui de la situation. Pourtant, l'élève, porteur de manque, est aussi révélateur du manque dans la situation. Son ou ses besoins révèlent les limites et les besoins des autres acteurs en présence. » (Gremion & Gremion, 2020, p. 22). Le texte précité prend, comme objet de recherche, les besoins, les situations et les élèves. Dans mon travail, l'objet est une mesure et non pas une catégorie d'élève. Bien entendu, la mesure existe et est posée pour un élève, donc la place de l'élève en question est implicite. Mais mon questionnaire et mon questionnement impliquent la mesure comme acteur finalement. Elle fait partie de l'objet de recherche à part entière. Dans les questions utilisées ici comme support de réflexion, le terme « élève » n'apparaît nulle part. Le regard a donc été amené à être porté sur la mesure.

Ces besoins, catégorisés ici en lien avec le schéma de Patrick Fougeyrollas, montrent le domaine auxquels ils se rattachent et, de ce fait, le domaine dans lequel potentiellement il pourrait y avoir une action de l'enseignant·e·s spécialisé·e·s. En reliant ceci à la contrôlabilité de Vianin (*Vianin, 2009*), et en mettant en lien les réponses des enseignant·e·s par rapport aux éléments qui "favorisent ou entravent" l'intégration des élèves concernés avec le PPH, je vois se dessiner non seulement une compréhension de la réalité de cette mesure mais aussi un éventuel outil.

Dans le tableau présenté ci-dessus, le lien aux facteurs environnementaux est clairement mis en exergue. Je comprends cet élément comme étant un point central en lien aux besoins. Autrement dit, les besoins satisfaits ou non par le Pool 2, semblent, dans les discours et les représentations, être liés principalement au contexte scolaire. C'est en me basant sur cette constatation que j'oriente cette dernière partie analytique. Je fais le choix de noter la contrôlabilité sur une échelle allant de 1 à 3 de la façon suivante :

1 : pas du tout de contrôlabilité

2 : contrôlabilité partielle possible

3 : contrôlabilité possible

Les discours des enseignantes sont notés dans leur globalité afin de percevoir non pas l'unicité des éléments mais la position de chacun·e. Ces cotes de contrôlabilité sont données dans ma

compréhension des choses et de la réalité. Mon regard de chercheuse rejoint ici celui de l'enseignante spécialisée et mon terrain de recherche se fonde dans mon terrain professionnel.

Éléments du contexte "école" qui entravent l'intégration des élèves en Pool 2

Tableau 3 : éléments du contexte « école » qui entravent l'intégration de élèves en Pool 2

Réponses des enseignantes	Contrôlabilité supposée pour l'enseignante
L'obligation de mettre des notes (Mme Bernard, annexe 2.6)	1
Stigmatisation (de la part des camarades, voire des enseignants) ; classes parfois trop nombreuses ou très hétérogènes, qui donnent déjà une grande charge de travail à l'enseignant régulier ; une mauvaise compréhension du "handicap" de l'enfant (Mme Guerin, annexe 2.4)	1
Peut-être si l'élève n'arrive pas à s'adapter malgré l'aide qu'il reçoit. Il faut toujours une bonne collaboration et communication avec les parents. J'ai pu remarqué que lorsque ce n'est pas le cas, l'intégration est plus difficile. (Mme Kopet, annexe 2.5)	2
Les classes trop nombreuses. Car les ens. réguliers n'ont que peu de temps à consacrer à chaque élève et souvent ces enfants-là demandent du temps en plus (c'est-à-dire même sans les heures de PI) que l'ens. doit avoir sur les autres heures ou moments. Plus la classe est nombreuse, plus le temps accordé à chaque élève est moindre, plus les corrections sont nombreuses et il y a moins de temps pour différencier et/ou préparer des éléments propres à l'enfant. Une mauvaise collaboration entre les différents enseignants (surtout ens. rég et ens. spe) car cela ne favorise pas du tout les échanges. (Mme Barre, annexe 2.7)	1
1 - Les effectifs: il y a beaucoup d'élèves dans les classes. 2 - Le peu d'heures où l'élève est suivi en enseignement spécialisé. 3 - Le programme scolaire qui impose un rythme soutenu et doit "embarquer" le maximum d'élèves possible et laisse donc peu de temps pour accorder de l'attention à ces élèves. 4 - Le manque de formation des enseignants : j'ai l'impression de ne parfois pas avoir les outils nécessaires pour réagir de manière adéquate. 5 - Les moyens d'enseignement qui ne sont pas forcément adaptés. 6 - Le temps que cela prend de mettre en place des outils pratiques spécifiques pour ces élèves, et aussi le temps que prennent les démarches (réseaux, rencontres avec les professionnels, ...) à se mettre en place : cela donne l'impression de courir après le temps. 7 - Les conflits/la stigmatisation avec les pairs. 8 - Des enseignants réguliers qui ont du mal à appréhender la différence de ces élèves et qui ne différencient pas. (Mme Besson, annexe 2.3)	1
- Le fait que l'enseignant(e) ne soit pas vraiment partie prenante du projet - Nombreuses tâches à assumer par les enseignants de classe (hors tâches de POOL) - -> C'est difficile pour eux de s'investir comme il y aurait besoin dans un projet d'intégration (Mme Hamon, annexe 2.8)	2

<p>Le manque d'heures à disposition. Ce qui ne permet pas une prise en charge adéquate des besoins de certains élèves.</p> <p>Le fait qu'un Pool 2 ne puisse pas être mis en place en cours d'année, ce qui peut amener beaucoup de souffrances à l'élève mais aussi à ses camarades.</p> <p>Un cadre scolaire inadapté aux problèmes ainsi qu'aux besoins de l'enfant (p. exemple stabilité dans la présence des enseignants ou de l'horaire, petits groupes classe qui permettent plus de calme, moins de transitions)</p> <p>Je trouve que l'école de la Neuveville, avec son cycle élémentaire, est une école difficile à vivre pour les élèves en difficulté. Il y a trop de changements, de mouvements) (Mme Martin, annexe 2.2)</p>	1
--	---

Cote de contrôlabilité: 9/21

Éléments du contexte "école" qui favorisent l'intégration des élèves en Pool 2

Tableau 4 : éléments du contexte « école » qui favorisent l'intégration de élèves en Pool 2

Réponses des enseignantes	Contrôlabilité supposée
La confrontation avec ses pairs (Mme. Bernard, annexe 2.6)	2
L'enseignement différencié/l'adaptation de l'enseignement ; la bonne collaboration entre tous les intervenants ; la relation de confiance entre l'enfant et l'adulte ; la bonne entente avec les camarades/bonne intégration sociale (Mme Guerin, annexe 2.4)	3
Le co-enseignement favorise l'intégration des élèves en Pool 2, car au final les élèves de la classe ne se rendent pas compte pour qui l'enseignante spécialisée est présente en classe. (Mme Kopet, annexe 2.5)	3
<p>Clairement, les heures de soutien attribuées aux élèves qui favorisent son intégration dans sa classe mais qui permettent aussi à l'enseignant régulier de s'appuyer sur un autre adulte. De là peut en résulter une belle collaboration, l'ens.spe. peut réaliser des adaptations pour l'enfant (et pour la classe). les adaptations peuvent être liées à la classe, à l'aménagement, aux branches spécifiques, à la différenciation, à la gestion des réseaux, à la vérification des objectifs demandés pour l'élève et les adapter aux objectifs fondamentaux au besoin, etc.</p> <p>Une ouverture d'esprit des enseignants réguliers également, ne pas penser que chaque enfant est pareil, oser différencier et n'être pas trop exigeant au niveau des évaluations. De mon expérience personnelle, si les enseignants ne sont pas "de la vieille école" et que leur formation ne date pas de trop longtemps, alors la mise en place de différents éléments est plus faciles.</p> <p>Il est plus facile de mettre en place encore des ODEDs quand tout roule déjà et quand un ens. spe peut "surveiller" les objectifs spécifiques de l'enfant et mettre en place ce dont l'enfant a besoin pour garder confiance en lui et continuer sa scolarité.</p> <p>Un bon réseau autour de l'enfant favorise également et si les parents ne prennent pas parti, alors c'est aussi compliqué (mais je ne sais pas si cela fait partie du contexte "école"?!?) (Mme Barre, annexe 2.7)</p>	3

<p>1- Le matériel (iPads, matériel spécifique mis en place par l'enseignant spécialisé) qui permettent de différencier au maximum.</p> <p>2 - Le fait d'avoir un enseignant spécialisé en classe qui donne son entière attention à l'élève en question, mais qui peut aussi être un soutien pour d'autres élèves: ils bénéficient de cette aide et cela soulage l'enseignant régulier.</p> <p>3- La liberté et la flexibilité d'organiser l'espace (salle de classe, corridor,...) comme on le souhaite: cela peut selon moi favoriser l'intégration de ces élèves, car ils peuvent travailler debout, assis, couchés, mais également seul, à deux, dans un plus grand groupe,...</p> <p>4- La collaboration et la communication entre enseignants réguliers et spécialisés.</p> <p>5- Avoir un cadre et une structure à l'école, c'est rassurant et sécurisant. (Mme Besson, annexe 2.3)</p>	2
<ul style="list-style-type: none"> - L'investissement des enseignants pour intégrer l'élève - L'ouverture des élèves dans les classes - La vision de l'apprentissage par l'enseignant - L'ouverture de l'enseignant à ouvrir les portes de sa classe à d'autres intervenant - La pédagogie privilégiée dans la classe - Une école dans laquelle il est habituel d'avoir des projets d'intégration (Mme Hamon, annexe 2.8) 	3
<p>La proximité des enseignants spécialisés et la collaboration qu'on peut mettre en place de manière naturelle avec eux. Cette collaboration est juste primordiale pour qu'un projet d'intégration puisse fonctionner de manière adéquate.</p> <p>Une direction à l'écoute, qui va dans notre sens et qui est prête à se battre pour les élèves.</p> <p>Un réseau professionnel bienveillant qui entoure l'élève et sa famille et qui arrive à s'accorder sur les différentes mesures à mettre en place.</p> <p>Une famille à l'écoute, prête à s'investir dans le bien-être de son enfant. (Mme Martin, annexe 2.2)</p>	3

Cote de contrôlabilité: 19/21

De façon globale, les besoins qui se rattachent au Pool 2 sont principalement liés aux facteurs environnementaux entourant les élèves. Ce lien au contexte scolaire, lien relevé dans les premières questions du second questionnaire, se retrouve comme pouvant être un facilitateur ou un obstacle aux habitudes de vie. Ces facilitateurs et obstacles, sont décrits et compris comme tels par les enseignant-e-s. Ils sont donc reliés au contexte entourant l'élève et les incluant, eux, de par leur fonction et leur rôle dans l'école. La position des enseignant-e-s face à ces obstacles et ces facilitateurs est constitutive de leur rôle et de leur pratique qui en découle. La contrôlabilité qu'ils en ont signifie l'impact de leur pratique professionnelle sur cette réalité et la compréhension qui en est la leur. Les éléments ayant été nommés comme facilitateurs ont une cote de contrôlabilité bien plus élevée que les obstacles.

Discussion *Un regard global sur le système, ses compréhensions et la place des enseignant·e·s spécialisé·e·s dans ce contexte*

La construction de ma réflexion et celle de ma problématique ainsi que celle de mes choix théoriques sont des éléments qui s’ancrent dans une vision systémique d’une réalité choisie comme terrain et comme objet d’étude. Cet élément a teinté mon travail de recherche et doit être pris comme constitutif à la fois de mon approche mais également de mes résultats.

Le Pool 2 est une mesure d’intégration selon sa dénomination. Dans mon questionnement de départ, je me suis interrogée sur la place de l’inclusion dans cette réalité : réalité racontée, vécue, perçue et représentée. Au-delà des représentations en lien à ce champ théorique, ma recherche a mis en lumière la multitude de compréhensions que les acteurs et les actrices ont de la mesure, du contexte, des interactions et des élèves en Pool 2. En plus des différences entre les catégories d’individus, la disparité à l’intérieur de celles-ci est un élément qui est ressorti de façon récurrente. Les orientations des regards ne sont donc pas homogènes chez les individus endossant les mêmes rôles et/ou fonctions, ou du moins pas dans tous les groupes de façon identique.

Le lien aux besoins qui est ressorti dans les discours est un élément qui a mis en exergue une compréhension de la place de l’inclusion dans cette réalité. En effet, les besoins liés au système et nommés comme étant constitutifs de la mesure, offrent un focus sur le positionnement vis-à-vis de l’inclusion. Une situation axée sur les besoins environnementaux propose un recadrage sur une réalité en la percevant de façon globale et, de ce fait, inclusive à tous les acteurs et actrices et éléments présents en son champ. Dans cette perspective, comprendre le Pool 2 en le reliant aux besoins de la situation serait une approche inclusive de cette dernière. Les discours appuyant cet élément me donnent à penser que les enseignant·e·s ayant accepté de répondre à mes questionnaires placent, consciemment ou non, le Pool 2 dans une visée inclusive.

De toutes les personnes entourant et vivant cette mesure, les enseignant·e·s ont une place particulière dans ma réflexion. De par ma fonction, et dans un souci de recentrer ma recherche dans son contexte professionnel qui est le mien également, le regard porté sur les enseignant·e·s et sur l’impact de leurs compréhensions est une clé potentielle pour décoder leur pratique professionnelle et éventuellement y apporter une évolution de regard. Leur sentiment de contrôlabilité sur l’état actuel des situations fait transparaître une position face à cette mesure qui mériterait un approfondissement de la question. En effet, une majorité des besoins auxquels le Pool 2 répond est

considérée comme contrôlable et donc influençable par les enseignant-e-s. Ce n'est pas le cas des besoins catégorisés comme non-remplis. Cet élément nous parle de la perception que les enseignant-e-s spécialisé-e-s, engagé-e-s pour remplir la mission du suivi, pourraient avoir de leur rôle et de l'impact qu'ils pourraient avoir sur la mesure elle-même et son application dans son contexte. C'est ici une porte ouverte sur la compréhension du rôle des enseignant-e-s spécialisé-e-s et de la façon dont ils le construisent au quotidien et le mettent en lien à leur mandat et leur pratique dans le cadre d'un Pool 2. On peut y voir une liberté d'action concrètement énoncée dans les points avec une cote de contrôlabilité élevée. Ces éléments-là sont probablement ceux où l'investissement fait est reconnu. Une réflexion me semble à faire ici à propos des éléments ayant une cote basse. En effet, l'idée de redéfinir le besoin en le reliant à la situation globale pourrait ouvrir une porte sur une action potentielle de la part de l'enseignant-e spécialisé-e.

La compréhension que les différents acteurs et actrices ont du Pool 2, que ce soit par l'aspect des besoins ou par celui du système, s'est montrée orientée vers le contexte tout en tenant compte des éléments individuels des élèves. La *situation de handicap* semble donc ne pas se limiter aux enfants et aux jeunes concerné-e-s par cette mesure, mais bien se référer à une école, voire une société, qui les incluent comme faisant partie d'elles. Dans cette perspective, la compréhension des élèves en Pool 2 peut être décrite à partir de cette dualité : l'élève et ses facteurs personnels, facteurs lui ayant ouvert la porte du projet, et les facteurs environnementaux inhérents au contexte. Les besoins sont ceux de l'élève, en lien à ces deux pans. Les besoins sont aussi ceux du corps enseignant, ils sont à la fois en lien aux facteurs personnels et environnementaux des élèves, mais aussi aux facteurs personnels et environnementaux de l'école. Il y a l'élève, ce qu'il est et ce qui l'entoure et il y a l'école, ce qu'elle est, ce qui l'entoure, et il y a celles et ceux qui vivent ces réalités et les construisent au quotidien.

Lorsqu'une mesure de Pool 2 est posée, l'élève et ses facteurs personnels ne seront pas modifiés. Je pourrais supposer que certains éléments de ces facteurs évoluent avec le temps, mais tel n'est pas l'objet de recherche ici. Les acteurs et actrices encadrant et vivant cette mesure vont, par contre, comprendre la situation en l'incluant dans un champ conceptuel différent. En lien aux besoins de la situation qui ont émergé des discours, je comprends cette approche comme une façon de repenser la place de l'élève en Pool 2. C'est l'amorce de cette réflexion qui signifie ici le recadrage du PPH en lien à l'élève. C'est le changement de regard, ou du moins l'ouverture à ce changement qui permet de reconstruire les divers éléments du schéma de Patrick Fougeyrollas et de penser la place de l'élève dans un contexte redéfini. En d'autres termes et à la vue des résultats, je comprends qu'octroyer un Pool 2 à un élève lui offre la possibilité d'être perçu dans un contexte différent, mais offre surtout la possibilité aux enseignant-e-s de repenser sa place et leur pratique.

Mon questionnement, à l'origine de ce mémoire, est né de ma pratique. Je m'y dois d'y revenir. Dans mon analyse en lien aux besoins, j'ai relevé un point qui interroge l'enseignante spécialisée que je suis : dans le regard et les discours des enseignantes régulières interrogées, elles ne semblent pas trouver de consensus sur la nature desdits besoins. Comment alors construire le mandat de l'enseignant·e spécialisé·e, en le basant à la fois sur la compréhension qu'il/elle en a, sur celle qu'il/elle a des élèves et du contexte, tout en tenant compte des positions diverses voire parfois divergentes des enseignant·e-s régulier·e-s ? Comment donner du sens à un tel projet dont la compréhension peut varier radicalement d'une classe à l'autre ? "Je fais un métier d'équilibriste", ai-je dit récemment... Une équilibriste qui se doit d'inventer au quotidien des outils pour donner du sens aux mesures posées, mais également pour offrir ce sens aux élèves et au projet qui les accompagne.

Le cheminement que j'ai fait à la fois dans la construction de ma problématique, dans l'élaboration des questionnaires en lien aux éléments théoriques de bases puis à ceux que j'ai mis en lumière par la suite m'amène aujourd'hui là où je suis. Je suis partie de mon questionnement, que j'ai relié au schéma de Patrick Fougeyrollas, le processus de production de handicap. De cette mise en lien est ressorti un élément pratique et théorique : les besoins. C'est sur cet axe que j'ai ensuite construit mon second questionnaire. Les besoins exprimés dans les discours semblaient alors être plutôt reliés aux facteurs environnementaux, en reprenant la terminologie de Fougeyrollas. Des discours autour de l'élève et de la mesure, des besoins en lien à l'environnement mis en lumière, et finalement un retour au quotidien professionnel des enseignant·e-s acteurs et actrices de cette mesure... voilà la progression, en synthèse, de ma réflexion et de ma recherche. Ce retour en lien à la pratique professionnelle est un dernier pas, dernier du moins dans le cadre de mon mémoire. Ce retour à la pratique est porteur de sens et rend à ma recherche sa source de réflexion. Cette compréhension d'une réalité racontée m'a permis de repenser mon rôle et mes actions dans le cadre des intégrations Pool 2, mais plus largement également. Comment pourrais-je mettre ce cheminement au service de mes collègues et de la construction, à mon échelle bien sûr, de la profession ?

Lors de la mise en place d'un nouveau Pool 2 et lors de sa prolongation annuelle, les acteurs et actrices professionnel·le-s rédigent des rapports et exposent leur compréhension de la situation ainsi que les pistes qu'ils/elles proposent de par leur position et leur fonction. Ces apports placent l'élève et ses besoins au centre du regard en pensant l'intégration comme un processus débutant par l'accueil de l'élève. C'est en mettant ces constatations et ma réflexion en lien qu'il me paraissait aujourd'hui porteur de sens d'aborder ce processus différemment.

« Une structure scolaire est inclusive face à des élèves en situation de handicap, lorsqu'elle est en mesure de produire facilement et normalement des actions aptes à réduire des handicaps de

situations dus à des incapacités de développement. » (Kalubi-Lukusa & Gremion, 2015, p.58). Dans cet extrait du texte de Michele Mainardi, sa présentation de l'inclusion nous montre bien l'importance de la situation et de l'adaptation de cette dernière. Le focus n'est plus mis sur l'élève. Cette décentralisation de l'élève et de ses caractéristiques personnelles se retrouve également dans le texte de Nadia Rousseau (2010). L'importance des facteurs environnementaux des élèves en lien au schéma de Patrick Fougeyrollas et l'impact de ceux-ci sur la participation sociale des élèves est mis en lumière dans le texte. « Si les intervenants apportent des correctifs aux facteurs environnementaux, vus dans la perspective la plus vaste et la plus englobante possible afin de les rendre facilitants pour les élèves, leur participation sociale n'en sera que plus efficiente ». (Rousseau 2010, p. 268). C'est donc à la fois en m'appuyant sur ces compréhensions de l'inclusion et parallèlement sur les résultats ressortis de ma recherche que je pose ici l'idée suivante : l'enseignant-e spécialisé-e pourrait endosser le rôle, en amont de ces tables rondes, mais peut-être également durant ces moments en collaboration avec l'inspecteur, de celui ou celle qui questionne avant tout, les besoins de l'environnement. Cette position, celle de personne ressource, pourrait même lui être attribuée officiellement et sur le terrain. En posant ces éléments, l'enseignant-e spécialisé-e pourrait alors déterminer la contrôlabilité de ces besoins en fonction des différents acteurs et actrices entourant le projet Pool 2. Si mon tableau n'a mis en lumière que la contrôlabilité des enseignant-e-s, il serait envisageable d'élargir ce spectre à la globalité des acteurs et actrices afin d'adapter au mieux l'environnement dans une vision inclusive du projet. De cette approche pourrait également naître un dialogue et une co-construction des différents mandats des enseignant-e-s, régulier-e-s et spécialisé-e-s, afin de leur proposer un terrain commun de pensée et d'action. Les différences qui sont apparues dans les questionnaires en lien aux compréhensions des réalités dans le corps enseignant est un élément à garder en tête et potentiellement une piste de développement à privilégier.

De la réflexion à l'outil... de la théorie au terrain

Ma réflexion débouche aujourd'hui sur l'ébauche d'un outil. Cet outil, loin d'être abouti et validé sur le terrain, offre une possibilité pour circonscrire une situation d'*intégration* engendrant un *besoin*. L'idée serait de répondre aux besoins rencontrés en faisant le choix de les comprendre en termes de situation. De cette façon, la place du besoin ainsi que celle des acteurs et des actrices seraient re-spécifiée dans une perception globale. En redéfinissant le besoin, en déplaçant sa source de *l'individu* ou de son environnement à l'individualité ou l'environnement de *la situation*, on passerait d'une approche intégrative à une approche à visée inclusive. Cette hypothèse se base sur les éléments théoriques mis en avant dans ma recherche et sur les résultats de cette dernière. Penser la « personne » avec un besoin, la placer au centre du schéma de Patrick Fougeyrollas et octroyer à ce besoin une cote d'action potentielle, cela donne un espace de réponse possible. Accepter que cette « personne » soit la situation, cela permet de penser la réponse par une approche globale. Redéfinir la « personne » qui requiert le besoin par une redéfinition préalable de ce dernier serait une façon d'appréhender les diverses situations, ici en lien au Pool 2, par une compréhension inclusive du processus.

Une telle démarche a certes pour but d'appréhender une situation différemment, mais l'exercice est porteur de sens par un retour concret sur le terrain dans une approche d'action. La redéfinition du besoin nommé permettrait alors une action au même niveau que ce dernier, à savoir au niveau global. Si le besoin est « traduit » comme étant celui de la situation, si cette situation est alors placée au centre du PPH, les actions imaginées, construites puis appliquées dans cette perspective s'ancreraient dans une visée inclusive. Cette perception est également celle que Lise et François Gremion mettent en avant dans leur recherche, comme cet extrait le montre : « De ce point de vue, cesser de négliger la situation semble la façon la plus efficace de construire une école plus inclusive. » (Gremion & Gremion, 2020, p.22)

Mon outil est articulé en 4 axes. Ces derniers correspondent à des actions, à des éléments recherchés et à des individus acteurs du processus. Dans le tableau suivant, ces axes sont synthétisés et mis en lien avec les différents éléments qui les constituent.

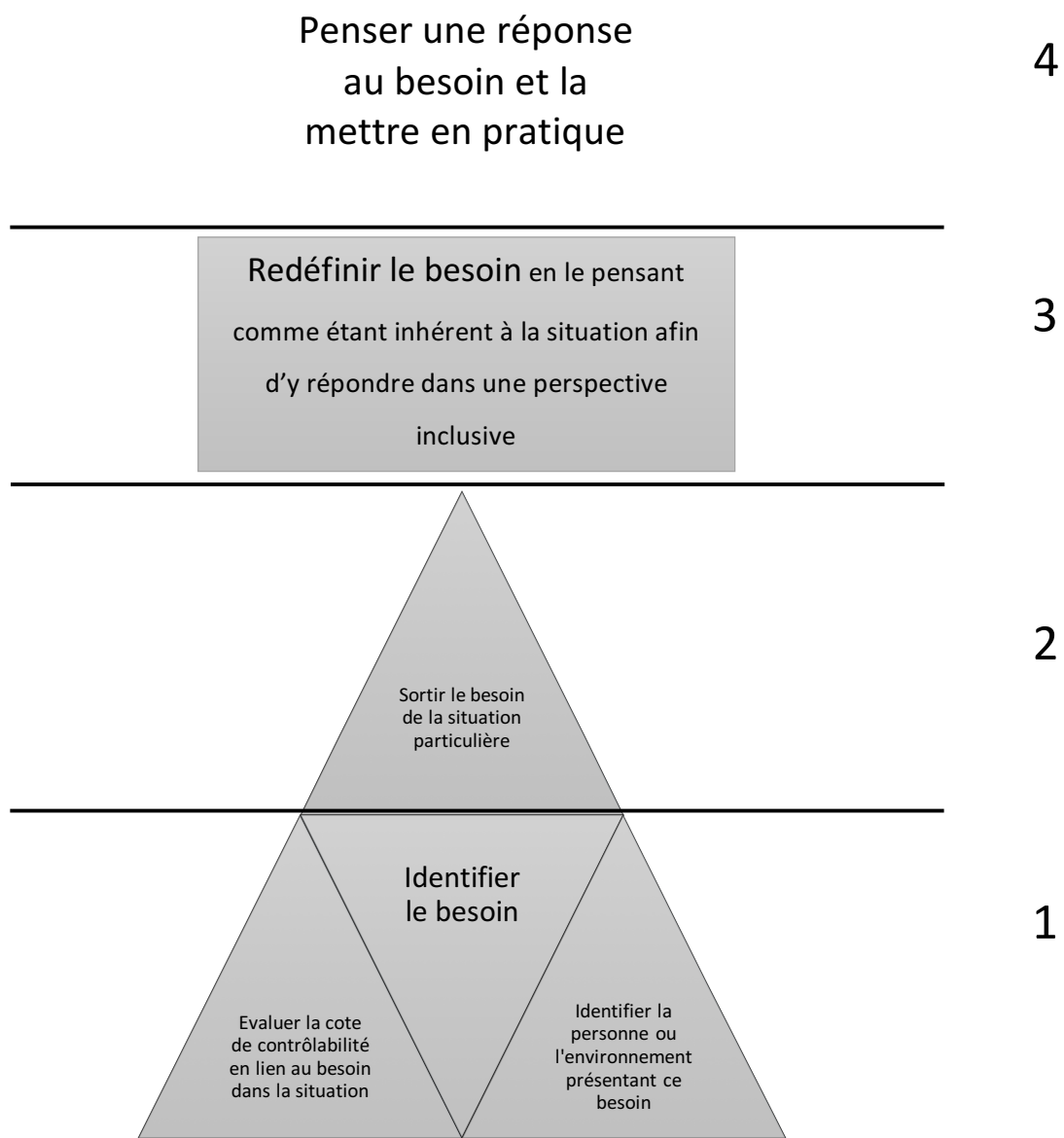


Figure 10: outil de redéfinition des besoins

Tableau 5 : extrapolation de l'outil en lien aux besoins

Axes	Actions	Éléments recherchés	Actrices et acteurs concerné-e-s par l'action
1 : Définition du besoin	Identifier le besoin	Quel est le besoin et comment est-il formulé ?	L'enseignant-e spécialisé-e en collaboration avec l'enseignant-e régulier-e et/ou les actrices et acteurs concerné-e-s
	Identifier la « personne »	A qui appartient ce besoin ? qui est en situation de handicap ?	
	Evaluer la cote de contrôlabilité	Quels semblent être les moyens d'actions réelles en lien au besoin et quel est le sentiment d'action du corps enseignant ?	
2 : Changement de perception	Sortir le besoin de la situation	Redéfinition du besoin par une prise en compte globale de l'environnement – décentraliser le besoin individuel	L'enseignant-e spécialisé-e
3 : Redéfinition du besoin	Redéfinir le besoin pour y répondre	Changement de perspective : de l'intégration à une visée inclusive	L'enseignant-e spécialisé-e
4 : Elaboration d'une réponse	Penser la réponse au besoin et la mettre en pratique	Construction de la réponse en lien au changement de perspective	A définir dans le contexte

L'axe 1 est la première étape du processus que représente cet outil. La définition se fait par une collaboration entre l'enseignant-e spécialisé-e et les acteurs et actrices concerné-e-s. L'idée ici est de déterminer qui est la « personne » avec le besoin, donc qui se trouve en situation de handicap. Le travail autour de la contrôlabilité donne une représentation du terrain d'action potentielle actuelle.

Les axes 2 et 3 représentent les espaces de réflexion de l'enseignant-e spécialisé-e. Ces espaces sont une opportunité pour repenser entièrement le besoin et envisager une réponse à ce dernier. Le rôle, à ce moment-là, de l'enseignant-e spécialisé-e est d'offrir à la situation un regard nouveau permettant d'envisager de nouvelles réponses.

L'axe 4 est le retour sur le terrain. Ce retour est teinté du processus complet et se doit d'être rendu à chaque acteur et actrice. Penser la réponse et la mettre en pratique doit appartenir à chacun. L'enseignant spécialisé-e « prend » le besoin, il le redéfinit et le rend aux autres acteurs et actrices.

Mon outil a émergé de mes réflexions, des compréhensions que j'ai faites des résultats d'analyse, des liens aux différents éléments théoriques que j'ai choisi de mettre en lumière dans mon travail. Cet outil est la rencontre de tous ces éléments à la suite des mois de travail et de recherche. Loin d'être le but annoncé de mon mémoire, il est probablement la concrétisation du cheminement qui a été le mien, la concrétisation d'une ouverture sur un projet futur. La question de la pratique des enseignant-e-s spécialisé-e-s et leur identité fait partie de ma problématique de base. Au travers de cet outil, c'est non seulement l'approche des besoins qui tendrait vers une évolution, mais également la place, le rôle et la fonction de l'enseignant-e spécialisé-s qui sont abordés.

La construction de mon outil est un processus. Après le retour sur le terrain, je reviens, dans ces dernières lignes, sur un axe théorique déjà cité précédemment dans mon travail. « Il n'en demeure pas moins que le besoin n'est pas le besoin éprouvé, de l'élève, mais celui de la situation, à laquelle l'enseignant-e et/ou l'école prennent part. » nous disent Lise et François Gremion (Gremion & Gremion, 2020, p.22). Cet élément mis en avant dans leur recherche appuie mon regard et mon outil. Il « valide » cette approche aujourd'hui constituante de paysage de la recherche dans le domaine de l'inclusion. Reformulé différemment, les auteurs nous disent que « En proposant de réorienter l'attribution de la notion de besoin particulier, non plus sur l'élève, mais sur la situation, nous soutenons l'idée que les besoins ne sont pas seulement ceux de l'élève, mais concernent d'abord tous les agents de la situation éducative. » (Gremion & Gremion, 2020, p.24). Ce socle est vraisemblablement un pilier théorique dans la construction de mon outil. Croiser cet élément avec ma recherche est porteur de sens et ouvre des perspectives d'actions sur le terrain. Restera donc à approfondir puis à tester tout cela...

Conclusion

Parlons-nous tous et toutes la même langue ? Il semblerait que non, pas tout à fait du moins... Mais à l'intérieur de ces approches, de ces compréhensions et de ces réalités, les besoins semblent être un point commun. Les besoins des élèves, les besoins des enseignant·e·s, les besoins du système scolaire aussi, les besoins des parents... Le besoin peut-être aussi d'être entendu, reconnu, compris dans ce que chacun vit. Et mon besoin, que ce mémoire a représenté, un besoin de prendre du recul sur ma réalité, d'avoir le temps, l'opportunité, les outils pour la penser, la REpenser. Dans quelques semaines, je participerai aux deux dernières tables rondes de cette année scolaire pour des projets d'intégration. A quoi ressembleront mes lunettes ? Elles auront de nombreuses facettes, c'est certain. Je suis emprunte aujourd'hui d'années d'expérience professionnelle, nourrie de quatre ans de formation, quatre années riches d'apprentissages, de rencontres mais de dépassement de moi aussi, et je m'apprête à poser, sur papier, cette recherche qui m'a accompagnée durant tant de mois.... C'est remplie de tout cela que j'aborderai ces séances, c'est remplie de tout cela que je termine ma formation qui a fait grandir mon regard professionnel.

Dans ces pages et au travers de ma recherche, j'ai pu confronter mon questionnement de départ à la réalité du terrain que j'ai choisi et interrogé. La place de l'inclusion me semble aujourd'hui transparaître dans les discours de certains acteurs et principalement par la description qu'ils ont fait des besoins. En reliant ces derniers à l'environnement et non pas à l'élève, ils placent la mesure comme constituante d'un tout. Et c'est par une approche sur ce *tout* que j'ai imaginé un (re)positionnement potentiel de l'enseignant·e spécialisé·e, ou du moins une réflexion quant à une action qu'il pourrait mener au sein de cette mesure. Utiliser son regard, ses outils de personne ressource et les mettre au service non pas de l'élève mais du système pour lui offrir, au système donc, la possibilité d'exprimer ses besoins et d'y répondre pour tendre vers un mode de fonctionnement plus inclusif.

Ma démarche s'ancre dans une approche systémique. Si cette façon de penser le monde me parle, je ne l'ai touchée que du bout des doigts d'un point de vue théorique. Les bases acquises durant ma formation, mes lectures et mon intuition ont façonné cet outil. Comprendre une mesure officiellement octroyée à un·e élève en l'abordant par l'environnement a été pour moi une façon de repenser certes ladite mesure, mais surtout mon positionnement. Avec un peu de recul aujourd'hui sur ma démarche et mes choix, il me paraîtrait important de pouvoir présenter les éléments issus de cette recherche aux acteurs et actrices du terrain. Le concept du système me semblerait demander ce retour à la source du discours. Bien sûr, une mise en pratique de la démarche réflexive que j'ai posée serait une façon d'y revenir. Elle sera celle que je choisirai en vue des circonstances. Mais la

confrontation de MA compréhension cette fois-ci à celles des autres serait, indiscutablement, une façon de rendre à chacun ce qui lui appartient.

Le système que j'ai étudié comporte un terrain de recherche que j'ai défini. Ma méthode de récolte de données a demandé une implication aux actrices et acteurs, implication au niveau du temps mais également au niveau de la confrontation à leur pratique professionnelle. Les discours récoltés sont ceux des personnes ayant accepté de répondre. Les non-réponses, d'enseignant-e-s régulier-e-s surtout, sont un élément que j'ai gardé en tête mais que je n'ai pas traité comme contenu en soi. Elles mériteraient sans doute une réflexion à leur propos.

Mon analyse m'a menée à un outil pour approcher et aborder la mesure d'intégration au centre de mon travail en me positionnant en tant qu'enseignante spécialisée. Mon rôle, dans ces projets, est certes de le penser, mais principalement en mettant l'élève au centre. Cette compréhension, en partie implicite dans le discours à propos du processus lié à la mesure, construit la place de l'enseignant-e spécialisé-e. Penser la mesure autrement, par une approche des besoins de l'environnement en premier lieu, permettrait donc de tendre vers une approche plus inclusive. Dans les différents discours des acteurs, on perçoit cette ouverture. Donner à l'enseignant-e spécialisé-e la légitimité de l'aborder de la sorte permettrait peut-être une rencontre du terrain quotidien, de la construction du projet et de son sens dans la visée pédagogique du canton de Berne.

Parlons-nous toutes et tous la même langue ? Non, assurément... Mais ces langues, aussi différentes soient-elles, parlent de réalités qu'on se doit d'écouter. L'enseignante spécialisée que je suis pourrait-elle avoir dans sa bibliothèque (ou dans son Google personnel...), les codes et les traductions lui permettant d'offrir à chacun l'écoute, la compréhension dont il a besoin pour avancer et se sentir respecté ? Oui, assurément... Ai-je envie de dire. Ce travail de recherche a apporté quelques réponses à mes questions de départ. Il a également apporté des questions à mes idées de départ. Il m'a rappelé combien cette position est importante, combien il est riche de pouvoir l'endosser : être celle qui pose son nom sur le suivi du projet d'intégration Pool 2, mais surtout être celle qui veut, peut, doit, choisit de le penser autrement, parce que cette démarche est l'essence même de son mandat.

Références bibliographiques

Boughedaoui, M., Catroux, Chateau, Escudié, Fries, Frost, . . . Rowley-Jolivet. (2002). La recherche-action : Un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2e partie). *Recherche Et Pratiques Pédagogiques En Langues De Spécialité*, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Fougeyrollas P. (2016) : *Influence d'une conception sociale, interactionniste et situationnelle du handicap au sein d'un mécanisme de suivi de la mise en œuvre du droit à l'égalité : le modèle québécois*

Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : Transformations réciproques du sens du handicap*. Laval: Presses de l'Université Laval.

Gremion, L., & Gremion, F. (2020). *De l'élève à la situation : pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. Interagir dans la diversité à l'école, 15-27*, Éditions HEP-BEJUNE

Gremion L. & Paratte M. (2009) : *Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste? Une étude de cas dans un collège secondaire*

Kalubi-Lukusa, J., & Gremion, L. (2015). *Intégration-inclusion scolaire : Et nouveaux défis dans la formation des enseignants*. Montréal: Editions Nouvelles.

McCulloch P. (2002) : *La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire : qu'est-ce qui favorise l'autonomie ?*

Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales : Fondements théoriques et développements récents (Psycho plus. Série psychologie sociale)*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Ramel, S (2018). : *L'accessibilité : une clé essentielle pour la participation scolaire. Revue suisse de pédagogie spécialisée*

Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire (Collection Education-intervention 8)*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Tremblay P. (2015) : *Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques*

Verges P. (2001) : *L'analyse des représentations sociales par questionnaires*. Revue française de sociologie 42-2 pp.537-561

Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire: Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck

Références sitographiques

https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulaufsicht/fs_schulaufsicht/sonderpool_gef.html **Site consulté le 20 septembre 2020**

<https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/> **Les caractéristiques attendues d'un modèle conceptuel du handicap cohérent avec la CDPH Site consulté le 17 octobre 2020**

<https://www.youtube.com/watch?v=67HEFY79m2Y> **Vidéo visionnée le 6 novembre 2020**

<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/fr> **Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (2006). New York Site consulté le 15 décembre 2020**

https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/projekte/revos-2020.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/05_Projekte/projekte_sonderschulung_bericht_sonderpaedagogik_f.pdf **Site consulté le 2 janvier 2021**

<https://www.edk.ch/dyn/15422.php> **Site consulté le 2 janvier 2021**

<https://www.irdp.ch/institut/concordat-pedagogie-specialisee-2230.html> **Site consulté le 13 mars 2021**

<https://journals.openedition.org/apliut/4276> **Site consulté le 9 avril 2021**

https://www.edk.ch/fr/themes/pedagogie-specialisee?highlight=9fe5a45e534a451d8fadf84e85b3617f&expand_listingblock=be83682565404d4a06f8c1042992944 **Site consulté le 19 avril 2021**