

Saoussan Bendjaballah, Séverine Paquette, Valérie Angelucci et Laurent Bovey

## Les élèves de l'enseignement spécialisé au centre des intentions, mais à la marge des décisions ?

### Résumé

*Les discours politiques et pédagogiques sont basés sur le postulat selon lequel l'élève doit être placé « au centre » du système éducatif, sans toutefois en faire un acteur pleinement « actif ». Des entretiens compréhensifs menés avec des élèves de l'enseignement spécialisé questionnent le paradoxe d'une centralité des élèves dans les intentions, mais d'une absence de participation dans les faits. Alors que ceux-ci ne sont ni écoutés ni informés lorsqu'il s'agit de prendre des décisions visant l'octroi de mesures en enseignement spécialisé, ils développent diverses stratégies d'accommodation pour faire face à un avenir scolaire incertain.*

### Zusammenfassung

*Der politische und pädagogische Diskurs stützt sich auf das Postulat, dass Schülerinnen und Schüler «im Zentrum» des Bildungssystems stehen; ohne dass sie tatsächlich als «aktive» Beteiligte einbezogen werden. Im Austausch mit Sonderschülerinnen und Sonderschülern wird diesem Widerspruch – einer zugewiesenen Rolle und fehlender Teilhabe in der Praxis – nachgegangen. Da sie bei Entscheiden zur Gewährung von sonderschulischen Massnahmen weder angehört noch informiert werden, entwickeln sie verschiedene Anpassungsstrategien, um mit ihrer ungewissen schulischen Perspektive Umgang zu finden.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2021-09-06](http://www.szh-csps.ch/r2021-09-06)

### Introduction

Cet article a pour point de départ une étude menée dans le cadre de notre mémoire de Master en enseignement spécialisé à la HEP Vaud (Bendjaballah & Paquette, 2019)<sup>1</sup>. Nous avons choisi de nous intéresser au processus d'orientation des élèves désignés à besoins éducatifs particuliers en partant de leur point de vue. Nous avons conduit une recherche de type « étude de cas » et avons mené des entretiens semi-directifs avec des élèves au bénéfice de mesures d'enseignement spécialisé intégrés en classe ordinaire. Notre volonté est de comprendre comment ils perçoivent le processus qui les a conduits à l'enseignement spé-

cialisé et comment ils composent avec les mesures d'enseignement spécialisé qui leur sont attribuées.

Pour retracer le vécu des élèves au sujet de leur orientation en enseignement spécialisé, nous avons choisi de donner la parole à six élèves scolarisés dans des classes régulières du canton de Vaud (école obligatoire et post-obligatoire). Trois d'entre eux (Ardi<sup>2</sup>, 10 ans; David, 7 ans; et Zoé, 9 ans) ont été diagnostiqués dysphasiques. Deux autres élèves présentent un handicap auditif (Dhalia, 22 ans et Denisa, 10 ans) et la dernière présente un handicap auditif et une dyscalculie (Dora, 14 ans). Ils bénéficient tous de deux à quatre heures d'enseignement spécialisé par semaine.

<sup>1</sup> Le travail a été réalisé par Saoussan Bendjaballah et Séverine Paquette, sous la direction de Valérie Angelucci et Laurent Bovey.

<sup>2</sup> Des prénoms d'emprunt ont été choisis pour garantir l'anonymat des participantes et participants.

Notre recherche s'inscrit dans le paradigme de la sociologie compréhensive. Ces six élèves ne sont pas représentatifs à un niveau statistique, mais ils sont représentatifs sociologiquement (Hamel, 2000) dans le sens où leurs parcours scolaires permettent de rendre visibles des processus sociaux à l'œuvre à l'école et répondent à une littérature scientifique déjà existante. Assumant des « positions enchevêtrées » de praticiennes-chercheuses (Kohn, 2001), nos propos s'appuient également sur nos expériences professionnelles d'enseignantes spécialisées.

Il ressort des entretiens que ces élèves n'ont pas été entendus lorsqu'il a été question des décisions scolaires qui ont jalonné leur parcours d'écolier. Ils n'ont pas non plus assisté aux différentes rencontres durant lesquels ils étaient représentés par leurs parents. Au regard de la volonté de mettre les élèves au centre des dispositifs, la sous-participation de ces derniers pose question.

Nous proposons de traiter dans cet article de la place centrale de l'élève dans les discours politiques et pédagogiques. Nous reviendrons ensuite sur quelques propos issus de la recherche, puis nous nous appuierons sur notre étude pour montrer comment ces élèves sont éloignés des réseaux et comment ils développent des stratégies pour s'accommoder d'une scolarité dont ils semblent dessaisis. Nous terminerons en interrogeant les enjeux liés au passage de « l'élève au centre » du système éducatif à l'élève pleinement acteur.

### **L'élève au centre : une implication « dans la mesure du possible »**

Depuis les années 1980, les discours pédagogiques et politiques scolaires (re)placent de manière insistante « l'élève au centre »

du système éducatif (Rayou, 2000a). Cette intention et le consensus dont elle fait l'objet aujourd'hui se sont construits étape par étape, notamment à travers le courant pédagogique de l'Éducation Nouvelle depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Ce principe de centralité de l'élève est à remettre dans un contexte plus large de participation de l'enfant – en tant qu'être social et futur citoyen – aux débats et à l'action sociale. Cette considération pour la « voix » des enfants est particulièrement présente dans la Convention des droits de l'enfant de 1989 et notamment dans l'article 3 qui acte que « l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale » (ONU, 1989, art. 3). L'article 12 de cette même Convention nous intéresse particulièrement pour les propos qui suivent. Il y est indiqué que :

Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant [...] À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié. (ONU, 1989, art. 12)

### ***Au regard de la volonté de mettre les élèves au centre des dispositifs, la sous-participation de ces derniers pose question.***

Un tel document est conçu dans l'objectif qu'une grande partie des États le signe. Par respect pour le principe de souveraineté, une grande marge de manœuvre est donc réservée aux signataires. Si la prise en compte de l'opinion des enfants est valorisée, il reste des questions (notamment en lien avec notre terrain de l'enseignement

spécialisé) que la Convention ne règle pas : à partir de quel moment et sur quels critères un élève n'est-il plus capable de discernement ? Considère-t-on les élèves de l'enseignement spécialisé comme capables de discernement et aptes à donner leur avis ? Les parents, comme seuls détenteurs de l'autorité sur leur enfant, constituent-ils des représentants légitimes lors des prises de décision ?

Dans le canton de Vaud, la centralité de l'élève apparaît également dans le récent concept cantonal (Concept 360°) de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire (DFJC, 2019). Concernant la possibilité d'entendre et de consulter les élèves lorsque des mesures d'enseignement spécialisé sont envisagées, le texte s'avère toutefois peu contraignant. La formulation « dans la mesure du possible » permet aux acteurs de légitimer une mise à l'écart des élèves dans les prises de décisions : « Les parents sont entendus, puis informés de la décision [...] Le conseil de direction veille à entendre les parents et, dans la mesure du possible, l'élève » (DFJC, 2019, p. 34).

Dans le contexte de l'enseignement spécialisé, cette préoccupation visant à placer l'élève au centre se décline dans les discours des directions d'établissement lors des différentes réunions qui rythment l'année scolaire telles que les conférences des maîtres ou les colloques d'équipe, mais également dans les différents canevas et protocoles à disposition des enseignants spécialisés dans lesquels il est demandé que l'élève soit au centre de l'analyse. Les différents canevas, bilans et procédures (la

PES<sup>3</sup> par exemple) prévoient une rubrique laissant une place à l'avis de l'enfant.

### **Du côté de la recherche : une participation en trompe-l'œil**

Le sociologue Pierre Périer (2015) note que peu de recherches se sont intéressées directement à l'enfant ou à l'élève lui-même. Il relève un constat paradoxal : « l'enfant est bien celui dont parlent et se préoccupent parents et enseignants, celui également au travers duquel ils se parlent [...] mais sa parole, précisément, n'est guère analysée ni même entendue » (p. 106). C'est particulièrement le cas lorsque les élèves sont désignés à besoins éducatifs particuliers. Lorsqu'il s'agit d'élèves en situation de handicap, de précarité ou en difficulté scolaire, les recherches font appel aux représentations et points de vue des parents, enseignants, spécialistes, ou même des camarades, mais la voix des élèves concernés est peu relayée dans la littérature scientifique. Cette non-sollicitation souligne « l'illégitimité présumée de leur parole » (Bovey, 2015, p. 33).

Comme évoqué précédemment, l'élève tient une place centrale dans les intentions politiques sans qu'on lui donne concrètement la possibilité d'être actif dans les décisions liées à son parcours scolaire. Rayou (2000a) relève que « si l'élève au centre a pu être un thème militant [...], il ressemble beaucoup plus aujourd'hui à une sorte de « pédagogiquement correct » qui gagne en extension ce qu'il perd en teneur conceptuelle » (p. 271). L'auteur se demande par ailleurs s'il suffit d'instituer les élèves « en sujets de droit pour leur conférer les compé-

<sup>3</sup> Pour plus d'informations sur la Procédure d'évaluation standardisée (PES), voir le site Internet du CSPS : [www.csp.ch/themes/pes](http://www.csp.ch/themes/pes)

tences d'une parole politique» (Rayou, 2000b, p. 48). Plusieurs auteurs soulignent quant à eux des effets pervers d'un principe de centralité de l'élève: « En demandant au système éducatif de placer l'enfant au centre, cette conception égocentrée [...] accrédite l'idée que l'élève est le seul à avoir des besoins auxquels les professionnels doivent satisfaire » (Ebersold & Detraux, 2013, p. 108).

Enseignants et élèves semblent « piégés » dans une distribution de rôles hiérarchiquement figés: les premiers éduquent, transmettent, protègent, décident, orientent, cadrent, les deuxièmes apprennent, se conforment, etc. Pour Denis Laforgue (2009, p. 7), ce serait le signe de la perpétuation d'un « travail sur autrui » plutôt que d'un « travail avec autrui », c'est « l'institution qui définit, de manière asymétrique, les modes de leur prise en charge ». Il paraît difficile dans ces conditions de laisser une (véritable) place à la voix et à la participation des élèves.

## Faire sans les enfants :

### le cas des réseaux

La décision d'octroi de mesures en enseignement spécialisé est le résultat d'une activité collective, dynamique et étendue dans le temps. Ce processus est jalonné de nombreuses procédures administratives (Sicot, 2005) parmi lesquelles figure la tenue de réseaux pluridisciplinaires durant lesquels les mesures en enseignement spécialisé sont « négociées » et décidées. Si les parents, officiellement considérés comme les « partenaires » du réseau, sont conviés à certaines rencontres, nos observations indiquent qu'il est en revanche bien rare que l'enfant, pourtant au centre des intentions et premier concerné, bénéficie du même traitement. En effet, à l'instar de Dahlia qui est convaincue

de ne pas avoir été conviée à ces rencontres en raison de son jeune âge (mineure au moment de son orientation en spécialisé), aucun des élèves avec lesquels nous nous sommes entretenus (cf. Introduction) n'a été invité à prendre part à ces moments.

Si ces élèves ne sont pas consultés lors des réseaux, ils ne sont pas non plus informés des raisons sous-jacentes aux décisions impliquant la mise en place de mesure en enseignement spécialisé. Ainsi, Ardi ne sait pas qui a décidé de ses mesures en enseignement spécialisé ni quelles sont les raisons qui ont présidé à cette décision. Dora pour sa part exprime de l'incertitude quant à la manière dont les choses se sont passées. Hormis le fait que sa maman ait participé à des réseaux et qu'une enseignante les ait « beaucoup aidées », elle « ne sait pas vraiment » comment et sur quelles bases les décisions ont été prises.

### *Ces élèves restent en marge des décisions qui sont prises quant à leur avenir scolaire.*

Ces élèves restent en marge des décisions qui sont prises quant à leur avenir scolaire, comme s'ils assistaient en spectateurs aux décisions institutionnelles sans y participer activement. On peut dès lors s'interroger sur les « conséquences » de cette non-participation sur la suite de leur scolarité. Comment ces élèves poursuivent-ils malgré les incertitudes ? Quelles stratégies déploient-ils pour faire face ou donner du sens à ces mesures qui leur sont imposées ?

### Des stratégies d'accommodation pour faire face

Pour naviguer dans ce monde incertain, ces élèves déploient différentes stratégies d'accommodation qui relèvent soit d'un type

que l'on peut qualifier d'« intégratif » soit d'un autre type dit « appropriatif » (dans une démarche inductive, ces types ont émergé à la suite de l'analyse des données). À l'instar du contexte de migration et d'acculturation de leur famille en Suisse, Ardi, Zoé et David semblent s'adapter à leurs mesures en enseignement spécialisé en cherchant eux aussi à « s'intégrer » au mieux, se « conformant » aux attentes et normes scolaires et en restant discrets : ces élèves « s'appliquent », travaillent « bien » en classe, et reconnaissent les bénéfices liés à l'aide apportée par l'enseignante spécialisée. Ils expriment également comment leurs parents cherchent à développer des comportements et habitudes qui correspondent aux attentes et normes sociales vis-à-vis des familles migrantes. Au risque d'apparaître comme « passifs » du point de vue des enseignants, ces parents interviennent peu dans le parcours de leur enfant (Périer, 2015) et ont peu d'échanges avec l'enseignant.

### **Quelle cohérence y a-t-il à acquérir la parole pour s'exprimer et pour gagner en autonomie alors que cette même parole n'est pas entendue ?**

Les élèves qui s'accommodent dans une logique d'intégration peuvent vivre leur scolarité dans une certaine solitude, à l'image d'Ardi qui, dans les situations où il aurait besoin de l'enseignante, ne la sollicite pas.

Les stratégies développées par Dhalia, Denisa et Dora s'apparentent pour leur part à une logique d'« appropriation ». Ces élèves et leur famille cherchent à « tirer parti » de tout ce qui peuvent les aider et « s'emparent », d'une certaine manière,

des mesures d'enseignement spécialisé qui leur sont proposées. En classe, ces élèves cherchent à rester au plus proche de l'enseignante spécialisée afin de pouvoir la mobiliser en cas de besoin, comme Dora qui n'hésite pas à solliciter de l'aide : « je me manifeste, soit je demande à la prof, soit je demande à une amie ». Quant à leurs parents (souvent les mamans), elles sont très impliquées dans la relation école-famille. Elles notent des mots dans l'agenda de leur enfant, connaissent les notes et les thèmes des tests, et, si cela s'avère nécessaire, mobilisent leurs réseaux afin de ne pas laisser échapper une mesure qui pourrait être bénéfique pour leur enfant.

Sans chercher à « naturaliser » les différentes stratégies d'accommodation développées par les élèves et leur famille, il nous semble toutefois opportun d'interroger le rôle du type de handicap sur le développement d'une stratégie ou d'une autre. Les trois élèves qui mobilisent des stratégies de type « intégratif » présentent une dysphasie alors que les trois élèves qui mobilisent des stratégies de type « appropriatif » présentent un handicap auditif. Des études ont montré que la nature du handicap véhiculait des registres de représentations et des modalités de prise en charge différentes (Zaffran, 2007). Nous pouvons faire l'hypothèse que le diagnostic de trouble auditif, souvent posé tôt chez l'enfant permet à la famille – une fois qu'elle a accepté l'idée que son enfant est « différent » et qu'il y aura une prise en charge spécialisée (Sicot, 2005) – de changer rapidement sa manière d'appréhender l'école. Elle pourra ainsi prendre en compte tous les facteurs qui peuvent optimiser la scolarité de son enfant (en discutant avec les in-

tervenants, en mobilisant les aides nécessaires, etc.), et s'approprier les outils de l'école.

Tenus à l'écart des décisions concernant leur avenir scolaire, ces élèves développent des stratégies leur permettant de s'accommoder de leurs mesures d'enseignement spécialisé. On peut toutefois s'interroger sur le « coût » que représente le développement de telles stratégies et dans quelle mesure cette mise à l'écart rendrait la création de sens plus complexe et l'investissement des élèves plus fragile.

### Conclusion :

#### de l'élève au centre à l'acteur

Ces constats de non-participation des élèves aux décisions les concernant sont valables pour tous les élèves. Ils revêtent toutefois un enjeu particulier pour les élèves de l'enseignement spécialisé pour qui les orientations, les diagnostics et les mesures ont un poids déterminant sur leur parcours de vie. Bien que l'enfant soit placé au centre des discours pédagogiques et politiques, le processus « concret » menant à décider de mesures en enseignement spécialisé place celui-ci en marge des échanges. La façon habituelle de procéder ne lui permet pas d'être « pleinement acteur » en participant activement et en exprimant son avis. En regard du travail réalisé avec les élèves présentant un trouble du langage et pour lesquels l'apprentissage de la langue française demeure un objectif prioritaire, le paradoxe devient d'autant plus apparent : quelle cohérence y a-t-il à acquérir la parole pour s'exprimer et pour gagner en autonomie alors que cette même parole n'est pas entendue ? Les élèves qui investissent de l'énergie à travailler leur langage sont finalement réduits au silence lorsqu'il s'agit

de prendre part aux décisions concernant leur avenir scolaire.

Bien qu'ils développent des stratégies d'accommodation, la relégation de ces élèves tend à augmenter le risque qu'ils « se sentent dépossédés de leurs choix tout autant que de leurs parcours » (Bodin & Douat, 2015, p. 105). Pourtant, impliquer les élèves dans leur trajectoire scolaire en leur offrant les ressources nécessaires leur permettant de comprendre les enjeux d'une orientation en enseignement spécialisé semble primordial (Dempsey & Dunst, 2004). Ce serait leur permettre d'évoluer dans un climat sécurisant et surtout transparent. Comme le relève la citation attribuée à Françoise Dolto : « l'enfant a toujours l'intuition de son histoire. Si la vérité lui est dite, cette vérité le construit ».

### Références

- Bendjaballah, S., & Paquette, S. (2019). *Carrières d'élèves dans l'enseignement spécialisé vaudois : de l'orientation unilatérale à l'accommodation* [Mémoire professionnel en enseignement spécialisé non publié]. Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Bodin, R., & Douat, E. (2015). Un âge refusé. Le difficile accès au statut d'adulte des jeunes handicapés. *Agora débats/jeu-nesse*, 71, 99-110.
- Bovey, L. (2015). *Des élèves funambules : Être, faire, trouver et rester à sa place en situation d'intégration*. Université de Genève, FPSE.
- Dempsey, I., & Dunst, C. J. (2004). Helppgiving styles and parent empowerment in families with a young child with a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(1), 40-51. <https://doi.org/10.1080/13668250410001662874>

- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (2019). *Concept 360°*. [www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/themes/formation/scolarité\\_obligatoire/fichiers\\_doc/CONCEPT\\_360\\_V1\\_\\_Décembre\\_2019\\_DEF.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarité_obligatoire/fichiers_doc/CONCEPT_360_V1__Décembre_2019_DEF.pdf)
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Hamel, J. (2000). À propos de l'échantillon. De l'utilité et quelques mises au point. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 67, 25-41.
- Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In M.-P. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp. 15-40). L'Harmattan.
- Laforgue, D. (2009). Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines. Pluralité, hybridation et fragmentation du travail institutionnel. *Socio-logos*, 4 [en ligne]. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2317>
- Organisation des Nations Unies (ONU). (1989, 20 novembre). *Convention relative aux droits de l'enfant*. [www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/201603300000/0.107.pdf](http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/201603300000/0.107.pdf)
- Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes: disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48(1), 105-126.
- Rayou, P. (2000a). L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct. In J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes* (pp. 246-274). De Boeck.
- Rayou, P. (2000b). Un vilain petit canard. In Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes* (pp. 39-54). De Boeck.
- Sicot, F. (2005). Intégration scolaire: le handicap socioculturel a-t-il disparu? *Revue française des affaires sociales*, 2, 273-293.
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés?* La Découverte.

## Réseau Études et handicap au secondaire II / Netzwerk Lernen mit Behinderung in der Sek II / Rete Studi e handicap nel secondario II

Prochaine rencontre :  
Mercredi 10 novembre 2021, 14h – 17h (en ligne)

**Programme et inscription :**  
[www.szh.ch/reseaux/reseau-etudes-et-handicap-au-secondaire-ii](http://www.szh.ch/reseaux/reseau-etudes-et-handicap-au-secondaire-ii)

**zem  
ces**

Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule  
Centre suisse de l'enseignement secondaire II  
Centro svizzero dell'insegnamento medio superiore  
Center svizzer per la scuola media

**SZH** : Stiftung Schweizer Zentrum  
für Heil- und Sonderpädagogik  
**CSFS** : Fondation Centre suisse  
de pédagogie spécialisée



*Saoussan Bendjaballah*  
*Enseignante spécialisée*  
*Établissement Entre-Bois*  
*saoussan.bendjaballah@edu-vd.ch*



*Séverine Paquette*  
*Enseignante spécialisée*  
*ECES Lausanne*  
*severine.paquette@edu-vd.ch*



*Valérie Angelucci*  
*Chargée d'enseignement*  
*HEP Vaud*  
*valerie.angelucci@hepl.ch*



*Laurent Bovey*  
*Assistant diplômé*  
*HEP Vaud*  
*laurent.bovey@hepl.ch*