

Alain Goussot

Elèves immigrés à besoins éducatifs particuliers : de la nécessité d'une démarche pédagogique transculturelle

Résumé

Cet article se penche sur les élèves immigrés à besoins éducatifs particuliers scolarisés dans la région d'Emilie-Romagne en Italie. Les résultats d'une recherche permettent d'illustrer le propos, de mettre en évidence les difficultés et ressources rencontrées lors de l'accompagnement de ces élèves et de souligner l'importance de la médiation transculturelle.

Zusammenfassung

Dieser Artikel befasst sich mit den besonderen Bildungsbedürfnissen von immigrierten Schülerinnen und Schülern, die in Italien in der Region Emilia-Romagna eingeschult wurden. Ausgehend von den Ergebnissen einer Studie wird die Thematik veranschaulicht. Ausserdem werden die Schwierigkeiten und die Ressourcen aufgezeigt, die bei der Betreuung dieser Schülerinnen und Schüler festgestellt wurden, und es wird hervorgehoben, wie wichtig die interkulturelle Vermittlung ist.

Introduction

Durant les 20 dernières années, l'Italie a connu de fortes vagues d'immigration, particulièrement dans les régions du centre-nord du pays, qui ont modifié culturellement le tissu social et la configuration ethnoculturelle de l'école italienne¹. Ces mutations ont également généré des changements dans les pratiques pédagogiques; les enseignants² doivent alors tenir compte d'une population multiculturelle en adaptant leur didactique. En ce qui concerne les besoins éducatifs particuliers, les recherches récentes montrent que, comparés à leurs pairs italiens, les élèves nés en Italie de parents immigrés ne présentent pas de retard à

l'école primaire et secondaire. La situation change dans le secondaire supérieur: nombreux sont les jeunes immigrés qui finissent dans les filières de la formation professionnelle et parmi ceux-ci, le phénomène d'abandon est important. Pour ces jeunes, les iné-

Les enseignants doivent tenir compte d'une population multiculturelle en adaptant leur didactique.

galités sociales et l'exclusion socioculturelle de certaines régions du pays créent de véritables conditions de handicap social contribuant à augmenter le taux d'échec.

Si l'on se penche plus attentivement sur le lien entre les élèves immigrés et les besoins éducatifs particuliers, on se rend compte que, paradoxalement, les enfants de migrants présentant une ou plusieurs déficiences connaissent plus d'opportunités d'accueil et de socialisation que leurs pairs sans handicap provenant eux aussi du

¹ Selon le *Dossier Statistico Immigrazione* (Caritas e migrantes, 2012), les immigrés officiellement présents sur le territoire italien sont quatre millions: ceux d'entre-eux qui sont mineurs et fréquentent l'école publique sont 766 000; près de 75 % d'entre eux sont nés en Italie et appartiennent à ce que l'on nomme la deuxième génération. Internet: www.dossierimmigrazione.it [Consulté le 12 novembre 2012].

² La forme masculine est utilisée dans ce texte et ne reflète en rien une discrimination basée sur le genre: les termes s'appliquent aussi bien aux genres féminin que masculin.

monde de l'immigration. En effet, ils peuvent accéder aux services d'accompagnement prévus par la loi sur l'intégration scolaire des enfants handicapés (*loi 517 de 1977*)³. Cette dernière prévoit le parcours suivant : sur indication d'un travailleur social ou d'un enseignant, la famille s'adresse au service de neuropsychiatrie de l'enfant pour un diagnostic de type fonctionnel, qui met en évidence aussi bien le déficit que les potentialités de l'enfant. Ce diagnostic est ensuite transmis à l'école fréquentée par l'élève, où un enseignant spécialisé et un assistant sont mis à sa disposition, si nécessaire. En collaboration avec la famille et les éducateurs spécialisés (qui interviennent dans le social et dans la famille), l'équipe enseignante élabore alors le profil dynamique fonctionnel de l'enfant ainsi qu'un plan éducatif individualisé.

Comme déjà mentionné, la présence d'élèves immigrés à besoins éducatifs particuliers au sein des classes⁴ a obligé le monde scolaire, les enseignants ordinaires et spécialisés ainsi que les autres professionnels des services de l'enfance à revoir leurs démarches pédagogiques, didactiques ainsi que leurs dispositifs d'accueil. Ils se sont trouvés face à des élèves en situation de handicap et culturellement différents (langue, codes de communication, représentations sociales, etc.) et dans l'obligation de collaborer avec des familles ayant une autre vision du handicap, de la

normalité, de la maladie, de la santé, de l'accès aux soins et à l'accompagnement, etc. Pour aborder ces situations, il est nécessaire de se pencher sur les concepts d'identités complexes, de représentations sociales ainsi que sur la médiation et démarche pédagogique transculturelle (Gossot, 2012).

Les représentations du handicap varient d'un pays à l'autre et vont influencer différemment l'image de soi, le rapport à la maladie, aux soins, à l'assistance ou encore les relations sociales et scolaires.

Les identités complexes :

représentations et cadre conceptuel

L'accompagnement d'un élève présentant une déficience ou un trouble du développement nécessite de se pencher sur l'identité, la trajectoire, l'histoire de vie ou encore les relations socioculturelles et affectives de celui-ci. Le vécu d'un enfant qui a grandi dans son pays d'origine avant de migrer avec ses parents n'est pas le même que celui d'un enfant né en Italie de parents immigrés. Les représentations du handicap varient d'un pays à l'autre et vont influencer différemment l'image de soi, le rapport à la maladie, aux soins, à l'assistance ou encore les relations sociales et scolaires (Canevaro & Gossot, 2010). En Italie, la *loi de 1977* sur l'intégration obligatoire des enfants en

³ L'application de la *loi 517 de 1977* est relative à la région : dans les régions du centre nord du pays les services d'accueil et de soutien scolaire sont bien représentés et des centres de documentation pédagogique – travaillant en collaboration avec les écoles primaires et secondaires, les services de neuropsychiatrie de l'enfance et les services sociaux – ont été créés dans de nombreuses provinces (comme celle de l'Emilie-Romagne).

⁴ Pour avoir une idée du nombre, un rapport de la Fondation Agnelli (2012) a mis en évidence qu'en 2011 les élèves immigrés à besoins éducatifs particuliers diagnostiqués sont, dans l'école obligatoire (jusqu'à 14 ans) aux alentours de 15 000 ; ils représentent 2,7 % de l'ensemble des élèves étrangers et 7 % du total des élèves en situation de handicap. Le nombre total des enfants en situation de handicap dans les écoles était pour la même période près de 210 000. Internet : www.fga.it/home/focus/article/rapporto-sulla-scuola-in-italia-2011-presentazione-a-roma-il-29-novembre-335.html [Consulté le 12 novembre 2012].

situation de handicap dans les écoles ordinaires a aussi contribué à une modification profonde du regard porté sur le handicap, du fait de l'affirmation du droit à l'éducation et de la possibilité que la personne a de choisir l'école ordinaire qui lui convient le plus. Les nouveaux arrivants vont donc devoir composer avec les représentations du handicap de leur ancienne et nouvelle culture ainsi qu'avec le regard porté sur leur pays d'origine pour faire face à des réactions telles que le rejet, la discrimination ou l'acceptation (Goussot, 2009a).

La médiation et la démarche transculturelle en éducation

Dans ce contexte pédagogique, nous pensons qu'une approche à la fois historico-culturelle et transculturelle est fondamentale. Nous nous basons sur le concept de médiation développé par Vygotski et sur la

Une approche à la fois historico-culturelle et transculturelle est fondamentale.

démarche transculturelle dans la relation d'aide de Devereux (1978), un des fondateurs de l'ethnopsychologie.

Dans la théorie de la médiation de Vygotski (1984), le développement de l'enfant est étroitement solidaire du milieu social. Comme vu précédemment, l'élève immigré présentant des besoins particuliers doit organiser différents regards croisés, tels que ceux de la famille, des pairs, des enseignants et des sociétés d'origine et d'accueil. La compréhension de ses mécanismes d'apprentissage ne peut donc se faire sans une prise en considération de son langage et monde symbolique (Goussot, 2007).

Selon Devereux (Goussot, 2009b), le *caregiver* (enseignant, éducateur, parents, etc.) doit avoir une conception ouverte de

l'élève et se baser sur une approche complémentariste et transculturelle. Les différents points de vue doivent être pris en considération pour répondre de manière adéquate aux besoins de l'élève. Les visions unidimensionnelles, l'étiquetage et la réduction de l'élève à son origine ou à sa déficience doivent être évités afin de ne pas bloquer le potentiel de l'élève. Ces impératifs se retrouvent dans les recherches du psychopédagogue Feuerstein ou encore des psychothérapeutes Moro et Mouchenik (2006) qui prônent un espace transactionnel favorisant les interactions positives entre les différents codes culturels.

Le cas de Cesena : une recherche dans les écoles primaires et secondaires

En 2010, dans le cadre de la Faculté de Psychologie de Cesena, nous avons conduit une recherche (Goussot 2010) sur les élèves immigrés présentant des besoins particuliers dans les écoles primaires (5-11 ans) et secondaires (11-14 ans) de la ville⁵.

Objectifs de la recherche

- Identifier les représentations des enseignants ordinaires et spécialisés à propos des élèves immigrés présentant des besoins particuliers ;
- Identifier les pratiques pédagogiques novatrices des enseignants favorisant les apprentissages et l'inclusion scolaire de ces élèves ;
- Identifier les difficultés rencontrées et les réponses proposées par les enseignants ;
- Reconstituer le parcours scolaire des élèves immigrés présentant des besoins particuliers ;

⁵ Ville italienne d'environ 90 000 habitants de la province de Forlì-Cesena en Émilie-Romagne.

- Effectuer une observation dans certaines classes pour identifier les pratiques éducatives et les dynamiques de groupe.

Méthodologie

- Deux cents questionnaires semi-structurés ont été distribués aux enseignants et 182 ont été remplis ;
- Quinze interviews avec les enseignants spécialisés ;
- Sept interviews avec des parents immigrés ayant des enfants à besoins particuliers scolarisés inscrits dans les écoles de Cesena ;
- Sept monographies d'enfants immigrés présentant des besoins particuliers ;
- Une observation participative dans deux classes de l'école primaire et une classe du secondaire et utilisation du sociogramme pour analyser les dynamiques de relation dans le groupe classe (processus d'inclusion et d'exclusion).

Résultats

Les principales difficultés mises en évidence dans les résultats de la recherche sont de différents ordres : communication, relation, représentations culturelles du handicap, collaboration entre enseignants et autres intervenants professionnels, etc.

Au-delà des obstacles linguistiques, les acteurs se heurtent aux différences culturelles. Les enseignants ont, par exemple, l'impression que les parents ne s'intéressent guère aux activités de leurs enfants. En investiguant avec les parents, on se rend compte qu'il ne s'agit pas d'un manque d'intérêt, mais que cette attitude peut être due à une incompréhension des informations fournies par l'école, d'un sentiment de honte, de la crainte d'être étiquetés. Cette attitude peut également découler d'une représentation donnant toujours raison au corps enseignant.

Les parents se disent parfois désorientés, seuls et mal informés. Leur représentation du handicap se heurte souvent avec celle de l'école. Prenons le cas de cette mère sénégalaise et de son fils de trois ans. Ce dernier est diagnostiqué comme atteint d'autisme.

Au-delà des obstacles linguistiques, les acteurs se heurtent aux différences culturelles.

Sur indication des enseignants, les parents se rendent au service de neuropsychiatrie de l'enfance qui communique l'évaluation. La mère accepte mal ce diagnostic car, au Sénégal, on lui avait toujours dit que son enfant était spécial en tant que descendant d'un ancêtre spécial. Suite au diagnostic, elle pense que son enfant est malade et anormal. Elle refuse de le toucher et fait une dépression. La situation a pu se rétablir grâce à un long travail de médiation transculturelle où il a été expliqué qu'un enfant présentant des troubles du spectre de l'autisme peut aussi être spécial. Les séances ont permis de rendre complémentaires les codes et représentations.

Un autre aspect critique se situe au niveau de la collaboration entre les enseignants et les autres intervenants professionnels, comme les neuropsychiatres, logopédistes, psychomotriciens. Les enseignants

Un aspect critique se situe au niveau de la collaboration entre les enseignants et les autres intervenants professionnels.

notent un manque d'information par rapport aux diagnostics et un manque d'indications pratiques pour intervenir de manière adéquate en classe. Le risque est alors de voir l'enseignant endosser un rôle d'expert du diagnostic avec les problèmes que cela pose.

La recherche montre pour exemple le cas d'un élève marocain de huit ans que les enseignants pensent atteint de déficience intellectuelle et qu'ils font placer dans une classe d'élèves de six ans. L'enfant devient alors très agressif et agité. On découvre par la suite qu'il a fréquenté une école pour enfants atteints de déficience auditive au Maroc, qu'il connaît le langage des signes en français, qu'il écrit en arabe. Les enseignants ignoraient tout de ces éléments. La mère, ne parlant pas l'italien, n'avait pas donné d'explications. Au-delà du problème de la langue, on retrouve également plusieurs autres cas où les enseignants associent des difficultés d'apprentissage à des troubles de développement, sans tenter d'en comprendre les véritables sources, par manque de collaboration avec les spécialistes.

Les stratégies les plus utilisées en classe sont celles de la coopération éducative et l'aide mutuelle dans les apprentissages.

Au niveau des solutions proposées, on constate que les stratégies les plus utilisées en classe sont celles de la coopération éducative et l'aide mutuelle dans les apprentissages. L'enseignant spécialisé qui accompagne l'élève avec des besoins particuliers joue le rôle de médiateur actif et offre un soutien au groupe et aux activités didactiques. Il permet aussi à l'enseignant ordinaire de mieux comprendre l'enfant et son entourage (Goussot, 2009).

Conclusion

L'arrivée d'élèves immigrés à besoins particuliers dans les classes italiennes demande des innovations pédagogiques. La collaboration

et la coordination entre les différents intervenants qui gravitent autour de l'élève sont fondamentales. Les professionnels doivent créer un pont, une interaction positive entre ce qui se fait dans et hors de l'école. La formation de tous les enseignants -et pas seulement des enseignants spécialisés- aux techniques de médiation pédagogique et culturelle ainsi qu'à l'apprentissage coopératif est nécessaire afin de répondre aux besoins particuliers et transculturels de ces élèves, de leurs familles et de la communauté scolaire.

Bibliographie

- Canevaro, A. & Goussot, A. (2010). En Italie la culture de la désinstitutionalisation. In C. Gardou, *Le handicap au risque des cultures* (pp. 285-299). Toulouse: Erès.
- Devereux, G. (1978). L'ethnopsychiatrie. *Ethnopsychiatria*, 1 (7), 7-13.
- Goussot, A. (2012). L'approccio transculturale in educazione. *Educazione democratica*, 4, 229-251.
- Goussot, A. (2010). *Bambini stranieri con «bisogni speciali»*. Saggio di antropologia pedagogica. Roma: Aracne.
- Goussot, A. (2009a). Famiglie immigrate e disabilità. In M. Pavone, *Famiglia e progetto di vita* (pp. 125-140). Trento: Erikson.
- Goussot, A. (2009b). *L'approccio transculturale di Georges Devereux*. Roma: Aracne.
- Goussot, A. (2007). Identità meticce e pratiche meticce. Suggestioni metodologiche nell'ambito della cura, riabilitazione e educazione. *Animazione sociale*, 46-53.
- Goussot, A. (2005). *La scuola nella vita. Il pensiero pedagogico di Ovide Decroly*. Trento: Erikson.
- Moro, M.R. & Mouchenik Y (2006). *Manuel de psychiatrie transculturelle*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Vygotsky, L.S. (1984). *Pensée et Langage*. Paris: Éditions Sociales.



Alain Goussot
Professeur de
pédagogie spécialisée et membre
du Lisis.
Université
de Bologne
Via Filippo Re 6
40126 Bologna
alain.goussot@
unibo.it