



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

La parole des jeunes dans les recherches à visée inclusive : enjeux méthodologiques et éthiques en action?

DIRECTION :

DELPHINE ODIER-GUEDJ ET CÉLINE CHATENOU

Volume 11, numéro 1

2024

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



LA PAROLE DES JEUNES EN SITUATION DE HANDICAP ET DE LEURS PARENTS DANS LES RECHERCHES SUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE. QUAND LA RECHERCHE RÉVÈLE EN CREUX LES « VOIX CACHÉES »**

ISABELLE NOËL, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE FRIBOURG, SUISSE¹

Résumé

Ecouter les points de vue des jeunes et de leurs parents est primordial pour développer des pratiques plus inclusives dans les écoles. S'appuyant sur cette prémisse, la recherche à la base de cet article donne la parole à des jeunes avec des besoins éducatifs particuliers ayant bénéficié de mesures d'aide intégratives à l'école ordinaire dans un canton suisse, ainsi qu'à leurs parents. Fort du constat qu'il était difficile pour certains jeunes de donner leur voix dans le format proposé et que les familles participantes provenaient quasi-exclusivement de milieux socio-économiques moyens à favorisés, cet article discute les choix épistémologiques, méthodologiques et pragmatiques ayant conduit à cet état de fait. Il met en évidence différents défis à relever afin que toutes les voix puissent être entendues dans les recherches sur l'éducation inclusive.

Mots-clés : Voix des jeunes, voix des parents, éducation inclusive, méthodologie.

¹ Adresse de contact : isabelle.noel@edufri.ch

**Pour citer cet article :

Noël, I. (2024). La parole des jeunes en situation de handicap et de leurs parents dans les recherches sur l'éducation inclusive. Quand la recherche révèle en creux les « voix cachées ». *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(1), 104-116.

1. INTRODUCTION

Selon Ainscow et Messiou (2018), l'éducation inclusive est un processus en constante évolution se concentrant sur la présence, la participation et la réussite de tous les jeunes² à l'école. A l'heure où le développement de l'éducation inclusive est à l'agenda de nombreuses politiques éducatives, un enjeu majeur consiste à davantage ou mieux impliquer l'ensemble des acteurs de la communauté éducative dans ce processus (Chatenoud et al., 2018). La recherche à la base de cet article s'appuie sur la prémisse qu'écouter les points de vue des jeunes et de leurs parents constitue un aspect essentiel pour développer des pratiques plus inclusives. S'agissant de ce que d'aucuns nomment la *voix des jeunes*, cette propension à vouloir l'écouter et la prendre en compte n'est cependant pas nouvelle. Dès la fin des années 1980 et dans le sillon de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, un intérêt croissant a été donné à l'écoute des expériences et des points de vue des jeunes en tant que personnes distinctes et différentes des adultes. Il s'agit ainsi de garantir à tout jeune capable de discernement « le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant » (ONU, 1989 art. 12). Un grand nombre d'études menées dans le champ de l'éducation inclusive a sollicité la participation de jeunes depuis (voir par exemple Adderley et al., 2015; Ainscow & Messiou, 2018; Fortier & Prochnow, 2017; Messiou, 2012). Cependant, force est de constater que les jeunes considérés en situation de handicap ou relevant de l'enseignement spécialisé en Suisse sont encore relativement peu entendus dans les recherches (Bendjaballah et al., 2021), soulignant par-là « l'illégitimité présumée de leur parole » (Bovey, 2015, p. 33).

Cet article s'appuie sur deux constats issus d'une recherche menée auprès de quinze jeunes considérés en situation de handicap par l'institution scolaire et de leurs parents. Le premier constat renvoie au fait que plusieurs jeunes ont peiné à faire entendre leur voix, pour différentes raisons que nous détaillons dans l'article. Le deuxième renvoie au profil des familles ayant accepté de participer à la recherche : celles-ci avaient quasiment toutes un niveau socio-économique moyen à favorisé, révélant ainsi l'absence de participation de certaines familles, notamment celles qui sont plus éloignées du monde scolaire. Cette recherche n'a ainsi pas permis l'écoute d'une diversité de jeunes en situation de handicap et la rencontre d'une diversité de familles, révélant en creux ce que nous avons appelé « les voix cachées ». S'appuyant sur ces deux constats, cet article pointe les limites du design de recherche prévu originellement et discute des enjeux épistémologiques, méthodologiques et pragmatiques susceptibles de favoriser la participation de tous les acteurs de la communauté éducative aux recherches menées dans le champ de l'éducation inclusive.

2. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Les deux principaux constats énoncés ci-dessus questionnent la participation des différents acteurs de l'éducation inclusive dans les recherches menées dans ce champ. De ce fait, nous avons choisi, pour le cadre théorique et conceptuel de cet article, de nous appuyer sur la notion d'*acteurs faibles* au sens où l'entendent Payet et Laforgue (2008). En lien aux difficultés effectives de participation à la recherche de certains jeunes, nous développons ensuite les particularités de la recherche avec les jeunes, et notamment les jeunes en situation de handicap dont la prise de parole demeure peu sollicitée au vu des contraintes inhérentes à leur situation (Bovey, 2015; Schneider, 2007).

² Dans l'ensemble du texte et pour en simplifier la lecture, le terme jeune est utilisé dans un sens générique pour désigner tant les enfants que les adolescents

Y a-t-il une place pour la voix des « acteurs faibles » dans les recherches ?

Payet et Laforgue (2008) utilisent le terme d'*acteurs faibles* pour désigner des personnes ou des groupes pointés, discrédités, affaiblis et manquant régulièrement de reconnaissance dans l'espace public et social. Cependant, cette appellation d'*acteur faible* ne condamne pas à l'inaction et à l'impossibilité de participer. Selon Payet et Laforgue (2008), elle revendique un potentiel de ressources et d'autonomisation, mobilisable pour autant que les institutions soient prêtes à transformer leurs logiques d'action et à proposer des dispositifs permettant la prise en compte de ces acteurs. Somme toute, Payet et Laforgue (2008) proposent de penser d'une autre manière la traditionnelle relation dominant-dominé, en entrevoyant la possibilité d'une « variation des états et des positions dans la relation asymétrique » (p.10).

L'invitation aux *acteurs faibles* à donner leur voix dans les recherches et à réellement s'y impliquer demeure cependant un défi important. La tâche demandée peut paraître lourde, certaines représentations du chercheur pouvant être une entrave à la participation, tout comme la crainte de l'utilisation des données recueillies (Rurka, 2017). Cependant, dans la mouvance des recherches invitant à une co-construction entre chercheurs et acteurs (Bessaoud-Alonso, 2017; Troisoeufs & McCluskey, 2021) et dans le but de participer à la reconnaissance des *acteurs faibles*, plusieurs chercheurs s'y attellent. C'est notamment le cas de Rurka (2017) qui montre comment une recherche menée auprès de parents de jeunes accompagnés par un service de protection de l'enfance a constitué un moyen d'émancipation d'*acteurs faibles*.

Le cas particulier de la recherche avec les jeunes et les jeunes en situation de handicap

S'appuyant sur l'idée que comprendre la société ne peut se faire sans prendre en compte l'avis des enfants qui en constituent un groupe social important, les recherches avec les jeunes ont vu le jour au début des années 1980, principalement dans la recherche anglo-saxonne avec le courant des *Childhood Studies* (voir par exemple Jenks, 1992; Mayall, 1994; Montandon, 1998). On assiste alors progressivement à un tournant interactionniste dans le champ des études sur l'enfance : de la recherche traditionnelle et positiviste *sur* les enfants sont progressivement privilégiées des formes plus interprétatives et participatives de recherches *avec* les jeunes (Robin et al., 2017). Ceci demande de rompre avec la vision considérant les perceptions et idées des jeunes comme peu fiables, du fait notamment de leur immaturité cognitive ou de leurs compétences langagières jugées insuffisantes (Côté et al., 2020; Mahon et al., 2007). En considérant la parole des jeunes en tant que telle et en la plaçant au cœur de l'analyse, il devient alors possible de déjouer le piège récurrent d'une conduite « adulte-centrée » présupposant que les jeunes ne sont pas aptes à conscientiser et exprimer leurs besoins (Caron, 2018; Robin et al., 2017). Selon Lafantaisie et al. (2022), une condition indispensable pour y parvenir est d'établir une relation non-hiérarchique avec les jeunes afin de mieux cibler l'objet de recherche et de choisir des méthodes de collecte de données qui soient adaptées à leurs capacités.

S'agissant des jeunes en situation de handicap, la rareté de la prise en compte de leur voix, notamment dans les recherches sur l'éducation inclusive, s'explique de plusieurs manières. Selon Bovey (2015), ils sont souvent jugés « trop jeunes, mauvais élèves, médiocres locuteurs, trop faibles institutionnellement » (p. 17). De fait, ces jeunes sont encore peu écoutés, des experts parlant à leur place, leurs possibilités de s'exprimer et de dire ce qu'ils ressentent étant souvent mises en doute (Farmer, 2022; Schneider, 2007). Les enjeux méthodologiques majeurs liés à la prise de parole des jeunes en situation de handicap constituent assurément un élément-clé. Selon Monceau et Soulière (2017), le défi consiste en effet à développer des dispositifs variés adaptés aux sujets

de la recherche en proposant différents moyens de communication et d'expression possibles tels que le dessin, les images, la vidéo ou la mise en situation. C'est ce qu'ont par exemple tenté Chevallier-Rodriguez, Courtinat-Camps & De Leonardis (2021) en utilisant le médium du dessin de l'école réelle et de l'école imaginaire afin de permettre à des jeunes ayant une déficience intellectuelle légère de parler de leur intégration en classe ordinaire.

Éléments contextuels et questions traitées

En Suisse, un cadre national, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (Conférence des directeurs de l'instruction publique [CDIP], 2007), pose comme prioritaire la scolarisation en école ordinaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Selon cet accord, « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives » (p. 2). Pour soutenir la visée intégrative, l'Accord intercantonal prévoit des mesures d'aide ordinaires (MAO) et renforcées (MAR) de pédagogie spécialisée, dispensées par des enseignants spécialisés. Les MAO sont organisées au sein des écoles ordinaires, à l'intention des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et des difficultés à atteindre les objectifs fondamentaux des programmes généraux de formation. Les MAR quant à elles sont destinées à des jeunes qui, suite à une procédure d'évaluation de leurs besoins, sont considérés en situation de handicap : elles devraient prioritairement être dispensées en classe ordinaire, sous une forme intégrative, mais elles peuvent aussi être mises en place dans une classe de l'enseignement spécialisé, sous une forme dite séparative, lorsque les besoins spécifiques du jeune l'exigent.

Quinze jeunes au bénéfice d'une MAR intégrative à l'école ordinaire, ainsi que leurs parents, ont participé à cette recherche mise en place en 2021. Initiée durant la période de transition entre la fin de l'école obligatoire et l'entrée dans la formation professionnelle, au moment où les jeunes en question avaient environ 15 ou 16 ans, elle vise à rendre compte de l'expérience scolaire de ces jeunes, selon leur point de vue et celui de leurs parents, et à mieux comprendre la période de transition vers la formation. Le matériau d'analyse à la base de cet article consiste en la série d'entretiens réalisée auprès des 15 jeunes et de leurs parents. Durant la récolte de ces données et leur analyse, les constats mentionnés au début de l'article ont émergé et amené aux questions suivantes faisant l'objet de cet article : *Qui sont les parents qui ont accepté ou souhaité prendre la parole dans cette recherche concernant l'éducation inclusive et pour quelles raisons l'ont-ils fait ? Quels sont les profils des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers qui ont pu prendre la parole dans cette recherche et qu'ont-ils exprimé ?*

3. MÉTHODOLOGIE

Nous tenons à avertir le lecteur que la méthodologie décrite ci-dessous correspond à celle qui a été effectivement mise en œuvre au tout départ de la recherche. La méthodologie en question a révélé de nombreuses faiblesses que nous discutons dans cet article, de manière critique. Notre posture de départ était la suivante : à la suite de Maxwell (1999), il s'agissait de « comprendre la signification pour la population étudiée des événements, des situations et des actions dans lesquelles elle est impliquée, ainsi que l'analyse qu'elle fait de ses expériences » (p. 42). Pour ce faire, nous avons envisagé des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007). Une des spécificités de cette méthode réside dans le fait que le chercheur s'engage et s'implique dans l'entretien afin de susciter l'engagement réciproque des personnes interviewées. Au fur et à mesure de l'entretien, il invite à des explications, des précisions et demande à comprendre les contradictions relevées. Par une attitude d'écoute attentive et d'ouverture, il signifie à la personne interviewée qu'elle constitue un informateur privilégié

dont les connaissances et les savoirs revêtent un intérêt primordial pour cerner les dimensions sociales du phénomène à l'étude (Kaufmann, 2007). Notre design de recherche prévoyait un entretien compréhensif d'environ une demi-heure avec chaque jeune individuellement d'abord, puis un autre entretien avec le ou les parents. Dans ce but, nous avons élaboré deux protocoles différents. Les principales thématiques de l'entretien étaient cependant identiques : la reconstitution du parcours scolaire et le ressenti général concernant le sentiment d'inclusion/exclusion, les aides et aménagements mis en place en fonction des besoins spécifiques, la projection pour la suite du parcours de formation.

Après avoir effectué les démarches d'autorisation nécessaires auprès des autorités scolaires, nous avons obtenu la liste de tous les jeunes francophones du canton³ ayant terminé leur scolarité obligatoire (11H ou 12H)⁴ avec une MAR intégrative à l'école ordinaire. Cette liste comprenait les noms, prénoms, coordonnées postales et numéros de téléphone des parents de 51 jeunes, ainsi que les noms et prénoms des jeunes concernés. Afin d'établir le contact avec ces familles et ces jeunes, nous avons rédigé un courrier qui se voulait accessible au plus grand nombre (normes de rédaction adaptées à un public large, langage simple sans être simplifié). Cette lettre était adressée aux parents et aux jeunes. Nous y présentions l'objet de notre requête et avertissions d'un appel téléphonique dans les prochains jours pour échanger de vive voix à propos d'une possible participation à cette recherche. Pour diverses raisons sur lesquelles nous revenons dans la présentation des résultats, des parents ou des jeunes ont directement refusé de participer à ladite recherche. De même, un certain nombre de familles n'ont pas pu être atteintes par téléphone. Au final, 15 jeunes considérés en situation de handicap par l'institution scolaire et au bénéfice d'une MAR (7 filles et 8 garçons) ainsi que leurs parents ont accepté de participer. Tous ont souhaité que le premier entretien ait lieu à leur domicile.

En parallèle des entretiens, nous avons tenu un journal de bord afin d'y consigner les éléments connexes, éléments qui allaient s'avérer précieux et complémentaires pour une compréhension en profondeur des situations vécues. L'analyse de toutes les données ainsi recueillies a été réalisée sur la base du modèle itératif proposé par Miles et Huberman (2003). Les données brutes provenant des entretiens et du journal de bord ont été condensées et ordonnées au moyen du logiciel N'Vivo, en utilisant un système mixte de création des catégories de codage : certaines catégories proviennent du cadre théorique de la recherche (par exemple l'origine de la mise en place de la mesure, la reconnaissance d'une situation de handicap par l'institution scolaire et le ressenti y relatif, les moyens mis en œuvre dans le cadre de la mesure et leur efficacité perçue, la participation aux décisions, etc.), alors que d'autres se sont révélées de manière inductive, au fur et à mesure de sa progression (les raisons pour lesquelles les participants ont accepté ou souhaité s'exprimer, la notion d'*acteur faible*, etc.). Cet article se base essentiellement sur des aspects qui se sont révélés dans le cadre de l'enquête, de manière inductive. D'autres articles sont d'ores et déjà prévus pour traiter des autres éléments sus-mentionnés.

³ Un canton est chacun des États fédérés de la Confédération helvétique (Suisse). Les cantons organisent leurs propres systèmes scolaires qui sont harmonisés au niveau fédéral par des accords et des concordats.

⁴ La scolarité obligatoire en Suisse comprend 11 années, avec certaines possibilités de faire une 12^{ème} année, selon le Concordat Harmos. La scolarité obligatoire se termine entre 15 et 16 ans en Suisse, ce qui correspond à l'âge des jeunes interrogés dans le cadre de cette recherche.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Nous détaillons ci-dessous les différents profils des jeunes et des familles ayant accepté de participer à la recherche, ainsi que les motifs qui les poussent à s'exprimer selon notre analyse.

Dans le but de protéger au maximum l'anonymat des participants, nous renonçons à établir un tableau avec les différents profils et particularités des jeunes. Nous les nommerons J1, J2, J3 etc. dans la suite de cet article. De même, les parents seront désignés par P1a et P1b en référence aux parents du Jeune 1 par exemple, et P2 ou P3 lorsqu'un seul parent était présent à l'entretien.

État des lieux lors du recrutement par téléphone

Tableau 1.

<i>Profil des familles</i>	<i>Raisons évoquées</i>	<i>Nombre de familles concernées</i>
Les familles inatteignables ou injoignables	Soit le numéro qui a été transmis par les autorités scolaires est annoncé comme inconnu, soit la chercheuse abandonne car elle ne parvient pas à joindre les familles concernées.	15
Les familles (parents ou jeunes) qui ne sont pas intéressées à participer et l'expriment	Ces parents s'expriment très brièvement au téléphone et disent en substance « <i>Nous ne sommes pas intéressés</i> », sans en dire les raisons et en faisant en sorte que la conversation téléphonique se termine rapidement.	10
Les familles dont le jeune ne souhaite pas s'exprimer	Des parents disent avoir proposé à leur jeune de participer, mais celui-ci n'en a pas envie. Une maman s'est exprimée ainsi : « <i>J'ai essayé de convaincre mon fils de participer, mais il n'a pas envie, il ne veut plus parler de ça</i> ».	3
Les familles qui ne souhaitent pas que leur jeune participe à cette recherche par souci de pointage supplémentaire	Une maman s'exprime ainsi : « <i>Je sais qu'elle n'aura pas envie. Vous comprenez, elle veut être normale. Je ne préfère pas que vous l'interrogiez là-dessus</i> ».	3
Une famille se trouve en situation d'extrême urgence	Une maman nous confie ceci : « <i>Ecoutez, ma fille parle de mettre fin à ses jours, c'est extrêmement difficile, j'ai d'autres soucis</i> ».	1
Les familles allophones qui auraient besoin d'un interprète	Une maman d'origine étrangère a des choses à dire et commence à raconter au téléphone des faits dont elle semble s'indigner. La chercheuse n'arrive pas à comprendre et à fixer un entretien.	1
Les familles qui acceptent de participer dans un premier temps, avant de retirer leur candidature	Trois familles ont changé d'avis après avoir fixé l'entretien, sans nous en partager les raisons.	3
Les familles motivées et proactives	Elles n'attendent pas notre coup de fil et répondent rapidement par mail suite à la lettre explicative en proposant des dates.	2
Les familles qui accueillent favorablement la demande	Ces familles attendent le téléphone pour confirmer leur envie de participer et organiser la suite.	13

Notons que, alors que nous pouvions lire 16 noms de familles à consonnance étrangère sur la liste, aucune d'entre elle ne participe à la recherche au final. Une d'entre elle aurait peut-être été susceptible de participer, si nous nous étions adjoint la participation d'un interprète, ce dont nous ne disposons pas pour cette recherche.

Profils des jeunes qui participent et motifs les poussant à s'exprimer

Les jeunes que nous avons rencontrés présentent trois profils ressortis de notre analyse : les jeunes « combattifs et revendicateurs » (n = 6), les jeunes « satisfaits et plutôt effacés » (5) et les jeunes qui « ont besoin de soutien pour parler ou donnent leur voix par procuration » (4).

Les jeunes « combattifs et revendicateurs » ont à cœur de montrer de quoi ils sont capables. Ce sont des jeunes qui s'en sortent malgré leurs difficultés ou leur handicap, selon leur point de vue, et semblent souhaiter en témoigner auprès de la chercheuse. Ils osent s'exprimer, ont des choses à dire et montrent des capacités d'analyse, à l'image de J2 : « *En 3H, j'ai commencé à faire des... à laisser des évaluations complètement vides, et puis je prenais beaucoup plus de temps pour beaucoup de trucs et puis la prof elle n'a pas compris et elle disait à mes parents que j'étais juste pas doué, mais c'était pas ça* ». Certains d'entre eux plaident pour que les enseignants soient mieux formés, conscients qu'ils sont « tombés » sur une personne à un moment donné qui a fait la différence, car elle avait une autre vision, d'autres connaissances. Ces jeunes témoignent d'une certaine volonté, notamment quant au travail à fournir, à l'image de J4 : « *Il faut rien lâcher, tout ce que tu fais au CO [Cycle d'orientation], tu vas de toute façon le ressortir un jour. (...) J'ai des difficultés, mais j'y vais, je donne le maximum, je lâche rien* ». Face aux railleries ou remarques dont beaucoup d'entre eux disent avoir été victimes, ils témoignent d'une certaine force de caractère, à l'image de J9 qui avait des mesures de compensation des désavantages : « *Moi ça m'était égal. S'ils n'arrivent pas à comprendre, c'est eux qui n'arrivent pas à comprendre, moi je comprends très bien. C'est à eux que ça pose un problème, pas à moi* ». Certains revendiquent cependant que l'école change, s'adapte davantage à la diversité des élèves et ils le font savoir à leur manière. Ainsi, J1 pointe l'incompréhension des autres et insiste sur les informations nécessaires à donner à tout le monde concernant les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers.

Les jeunes que nous avons qualifiés de « satisfaits et plutôt effacés » participent en répondant de manière généralement très factuelle et descriptive aux questions posées. Leurs réponses sont brèves et témoignent d'un accord tacite avec les procédés utilisés par les enseignants et le système scolaire en général. Ils peinent parfois à exprimer leurs ressentis et à les expliquer, à l'image de J3 qui avoue s'être sentie moins bien intégrée par moments, mais « *ne sait pas trop pourquoi* ». Les jeunes ayant ce profil ont tendance à valider ce qui leur a été proposé à l'école, sans émettre de suggestion ou de critique. Par exemple, lorsque la chercheuse pose la question de ce qui pourrait être changé à l'école pour que les élèves qui ont certaines difficultés puissent s'y sentir mieux, J12 s'exprime ainsi : « *Je sais pas trop, car c'est déjà bien* ». J6 va dans le même sens : « *Pour moi, il me semble que ça a été* ». Malgré nos efforts pour nous adapter sur le moment à chaque jeune en fonction des spécificités observées, le format d'entretien classique, sans autres moyens ou supports que leur propre parole pour répondre et face à une chercheuse inconnue, s'est clairement révélé insatisfaisant.

Le troisième profil de jeunes se dégageant de notre analyse comprend les jeunes « qui ont besoin de soutien pour parler ou donnent leur voix par procuration ». Certains jeunes n'ont en effet pas pu prendre la parole dans un tel format d'entretien, la situation étant trop complexe ou intimidante pour eux. Ce fut notamment le cas de deux jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme. Dans les deux cas, les parents nous ont assez rapidement enjointe à modifier la méthodologie et à ne faire qu'un seul entretien avec les parents et le jeune, ce que nous avons bien entendu accepté. Il arrivait alors que le jeune parvienne à s'ouvrir quelque peu dans le fil de la discussion, acquiesçant à un propos ou ajoutant un détail. Un autre jeune était particulièrement timide et introverti et ne souhaitait visiblement pas s'exprimer dans le cadre d'une recherche. Sa maman semblait par contre convaincue de l'utilité d'une telle opportunité : elle s'est assise à côté de lui, soutenant sa parole, l'initiant

sur certains sujets et l'incitant à oser dire certaines choses. Cette forme de médiation via un ou les deux parents s'est également vue mise en œuvre assez spontanément dans la situation d'une jeune ayant une déficience intellectuelle modérée, et pour qui les questions posées, malgré une attention de notre part pour les reformuler de manière accessible, demeuraient complexes.

Profils des parents qui participent et motifs les poussant à s'exprimer

Toutes les familles (n=15) participant à la recherche montrent un grand engagement envers leur jeune. Comme énoncé précédemment, la grande majorité d'entre elles provient de milieux socio-économiques moyens à favorisés (n=14). Précisons que cet aspect n'a pas pu être décrété à partir de critères fiables et établis, les caractéristiques comme les métiers des parents n'apparaissant pas dans la liste de contacts qui nous avait été fournie par les autorités scolaires. Ce constat se base sur nos propres observations concernant le milieu de vie des familles (nous avons mené bon nombre d'entretiens dans des villas individuelles par exemple), ainsi que sur certaines indications données spontanément par les parents durant les entretiens concernant leur situation professionnelle et/ou leurs conditions de vie. La situation d'une famille est sensiblement différente des 14 autres, le parent en question vivant seul et se trouvant à l'assistance sociale au moment de notre visite. Sur la base de l'analyse effectuée, nous détaillons ci-dessous les caractéristiques et motifs d'engagement des parents en fonction de leurs milieux socio-économiques.

Les familles provenant de milieux socio-économiques moyens à favorisés montrent qu'elles anticipent l'avenir du jeune et ont potentiellement des relations pouvant aider à ce que leur jeune trouve une place de formation malgré ses besoins éducatifs particuliers, à l'image de ce que dit P10 : « *Alors elle a fait beaucoup, beaucoup de stages. Elle a déjà commencé les stages en fin de première année du CO [Cycle d'orientation] et puis là heureusement qu'on connaît cette personne à E. qui est d'accord de la prendre en apprentissage* ». Certains d'entre eux témoignent également d'action entreprises envers les autorités scolaires, pour défendre les intérêts de leur jeune, à l'image de P2b : « *Parce que franchement, si on n'avait pas été là avec nos moyens, parce qu'on a les deux un niveau universitaire, hein. Moi je me souviens que j'ai discuté avec la directrice d'établissement pendant une heure au téléphone. Puis je lui ai dit "Vous mettez K. en pré-gymnasiale [section du cycle qui prédestine aux études], il a les points, c'est comme ça"* ». Ces familles témoignent également du coût engendré par certaines thérapies, prises en charge ou matériels, et estiment avoir de la chance de pouvoir les financer : « *On a de la chance que financièrement on a les moyens. Chaque fois, on s'est dit "Bon il a besoin de ça, il faut, donc on achète, et puis on regardera après avec l'AI [Assurance Invalidité] si elle rembourse"* » (P6a). Alors que certains parents appartenant à cette classe sociale se montrent plutôt militants et combattifs, d'autres souhaitent davantage exprimer de la reconnaissance pour tout ce qui a été mis en place pour leur jeune durant l'école obligatoire. C'est le cas de P7a : « *C'est un magnifique parcours, on a eu des aides géniales, il y a eu une magnifique évolution depuis qu'elle avait 5-6 ans. L'enseignante spécialisée qu'on a eue durant 5 ans a joué un grand rôle là-dedans* ».

Le parent dont la situation socio-économique est plus précaire ne participe pas à la recherche pour les mêmes raisons. Dès les premiers échanges lors de notre visite, nous comprenons que ce parent participe en quelque sorte « par accident ». A travers la lettre et la conversation téléphonique, il a pensé que nous venions aider son jeune à trouver une place de formation, et voilà pourquoi il a accepté de nous recevoir. Lorsqu'il comprend véritablement les raisons de notre venue, il accepte tout de même de s'exprimer, de participer à la recherche et trouve même progressivement un espace pour se confier : « *Elle a jamais été bête ma fille. Je la trouve très intelligente. Mais eux ils la trouvaient bête et ils ne se gênaient pas de le dire. [...] Et on avait des réseaux où ils la massacraient devant tout le monde. C'était affreux, on en a pleuré* ».

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Alors que l'intention première de la recherche était de permettre la participation d'un panel diversifié de jeunes en situation de handicap et de parents, les résultats montrent que ce sont avant tout certains jeunes et certaines familles qui, pour différentes raisons sur lesquelles nous revenons dans cette discussion, ont réussi à faire entendre leur voix ou saisi l'opportunité de cette recherche. La population participante ne peut ainsi pas être considérée comme représentative de l'ensemble des profils de familles pouvant témoigner du vécu scolaire d'un jeune en situation de handicap. Cela représente une limite relativement aux intentions de départ de la recherche et il s'agit d'un résultat qui mérite qu'on s'y attarde.

Avant de discuter des aspects méthodologiques et pragmatiques ayant influencé cet état de fait, nous souhaitons le remettre en perspective avec le contexte historique de la participation des parents en général à l'espace scolaire en Suisse. Rappelons en effet que, pendant longtemps, permettre aux parents de participer à l'école n'était tout simplement pas à l'ordre du jour, sans que ce manque de lien n'apparaisse comme un problème : les parents étaient davantage vus par l'institution scolaire comme des « usagers assujettis » (Becquet, 2017). Qui plus est, cette distance était même considérée comme particulièrement nécessaire pour les familles de milieux socio-culturels défavorisés, afin d'éviter que le jeune ne soit trop influencé par son milieu familial et communautaire (Périer, 2005). La visée d'une démocratisation de l'école ainsi que la préoccupation de la réussite du maximum d'élèves faisant son chemin, cette mise à distance s'est progressivement révélée incohérente, voire problématique. Dans la plupart des pays industrialisés, les politiques éducatives ont alors commencé à enjoindre les parents à un rapprochement d'avec l'école, notamment en proposant différents dispositifs visant à valoriser leur participation (Giuliani & Payet, 2014). Le partenariat et la collaboration se virent alors progressivement érigés en une « impérieuse nécessité devant l'enjeu de la réussite scolaire » (Giuliani & Payet, 2014, p. 6), qui plus est pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Delmas & Garcia, 2018; Larivée et al., 2007). Dans les faits, bien que les appellations aient changé et que des dispositifs aient été institués avec des intentions souvent louables, force est de constater que les relations entre parents et professionnels demeurent dans bien des situations difficiles, peu articulées, voire sources de conflits divers (Chatelanat & Pelgrims, 2003). De plus, certaines actions et politiques éducatives visant à faire participer les parents ont en réalité opéré une disqualification de certains d'entre eux, plus particulièrement parmi les familles minoritaires et socio-culturellement défavorisées (Périer, 2012). Ceci a eu pour conséquence que les parents ne possédant pas le capital culturel « savant » ainsi que certains savoirs et codes propre à l'école, les *acteurs faibles* au sens où l'entendent Payet et Laforgue (2008), se jugent souvent peu légitimes à intervenir, à contredire ou à revendiquer. Dans le cadre de cette recherche, le format prévu contribue assurément à expliquer la propension des parents plus familiers de l'école à saisir l'opportunité d'une prise de parole, une recherche par entretien impliquant en effet tout un système d'interactions, de normes et de codes y relatifs.

D'un point de vue méthodologique et pragmatique, les résultats présentés pointent un aspect primordial : lorsqu'une recherche vise à impliquer des jeunes considérés en situation de handicap, la phase du recrutement apparaît comme un moment crucial et décisif devant être extrêmement bien réfléchi et préparé par le chercheur. Ceci concerne surtout les stratégies à adopter pour toucher des jeunes aux profils variés, provenant de milieux socioculturels variés et vivant potentiellement différentes sources d'exclusion (Côté et al., 2020). Avec le recul, nous interrogeons le choix de partir d'une liste d'adresses transmise par des autorités scolaires. Ceci nous a contraint à prendre les contacts via les parents d'abord, alors que le but premier était d'atteindre les jeunes. Ceci a constitué un biais indéniable de cette recherche où in fine ce sont les parents qui se sont faits les relais pour demander l'assentiment de leur jeune, l'encourager à participer à la recherche ou

potentiellement ne pas lui en parler. Or, selon Atkinson (2019), un préalable indispensable pour faire de la recherche avec des jeunes, qu'ils soient en situation de handicap ou non, consiste à prendre le temps d'établir une relation de confiance avec eux et d'obtenir leur consentement propre. De telles considérations nous ramènent à l'épistémologie, aux types de recherches que nous choisissons de mener et à la place donnée aux différents acteurs de la recherche.

Dans le cas particulier d'une recherche menée avec des jeunes en situation de handicap, un défi méthodologique spécifique concerne la prise en compte de leurs spécificités, que ce soit sur le plan cognitif ou langagier par exemple. Ne connaissant pas à l'avance les jeunes et leurs besoins spécifiques, nous nous sommes à chaque fois adaptée au mieux aux circonstances, dans le vif de l'action et en fonction de nos observations. Plusieurs parents se sont spontanément proposés en tant qu'alliés ou médiateurs pour optimiser la participation de leurs jeunes, lorsqu'ils le jugeaient nécessaire. Cependant, si nous avons pu établir un contact préalable avec ces jeunes et apprendre à les connaître, par exemple en les rencontrant dans le cadre scolaire, nous aurions été à même de mieux varier, moduler voire individualiser les techniques de recueil des données afin qu'elles soient en phase avec le développement cognitif, les habiletés sociales et intérêts des différents jeunes (Côté et al., 2020; Monceau & Soulière, 2017).

Cette recherche a certes des limites dont nous venons de faire état, mais également des retombées importantes que nous abordons dans la suite de cette discussion. C'est un fait indéniable, plusieurs parents et jeunes se sont sentis valorisés du fait de pouvoir exprimer leur ressenti ainsi que de donner leur point de vue dans le cadre de cette recherche. S'agissant des parents, selon Rurka (2017), derrière leur invitation à faire connaissance avec un chercheur se cache régulièrement un besoin de reconnaissance sociale, mais aussi parfois de revendication sociale. Cela correspond à ce que nous avons montré dans nos propres résultats : certains parents, mais également certains jeunes, ont profité de l'espace offert pour revendiquer ou militer pour la cause des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, alors que d'autres l'ont plutôt utilisé pour exprimer une forme de reconnaissance, insistant par exemple sur l'utilité des mesures existantes. Plusieurs jeunes et/ou parents semblent ainsi avoir saisi cet espace pour espérer être écoutés, avoir un impact, participer à quelque chose en tant que sujets actifs. Par le truchement de cette recherche, ils ont assurément ressenti un tout début de capacité d'agir ou d'empowerment au sens où l'entend Ninacs (2008). Fait intéressant, cette valorisation est aussi valable pour le parent qui a participé « par accident », n'ayant pas totalement compris le rôle du chercheur et l'objet de la requête lors du recrutement. Au final, il a pu faire part de plusieurs éléments importants, trouver une oreille attentive, voire être reconnu dans l'expression de ses souffrances par un représentant du système scolaire. La rencontre de cette famille, même si elle n'a pas participé en véritable connaissance de cause au départ, a été déterminante dans le cadre de cette recherche : elle a révélé à juste titre l'absence de toutes les familles minoritaires ou de condition socio-économique moins favorisée. Or, ces familles ont tout autant voire plus de choses à nous apprendre sur les processus d'inclusion et d'exclusion en milieu scolaire. Il s'agit désormais de s'enquérir de leur participation dans les recherches menées dans le champ de l'éducation inclusive, en allant explicitement à leur rencontre.

6. CONCLUSION

A partir d'une recherche visant à permettre à quinze jeunes en situation de handicap ainsi qu'à leurs parents de s'exprimer sur la trajectoire scolaire ainsi que l'entrée dans la formation professionnelle, nous avons choisi de discuter dans cet article des voix qui se sont fait entendre, et par extension des « voix cachées ». En effet, cette recherche, telle que mise en œuvre au départ, a révélé les jeunes ou parents absents ou sous-représentés, ceux qui n'ont pas pu ou pas souhaité faire entendre leur voix : les jeunes en situation de handicap pour lesquels un

entretien au format classique n'était pas adéquat, les familles d'origine étrangère, les familles de milieux socio-économiques défavorisés. Un retour réflexif et critique sur le design de recherche et sa mise en œuvre a permis de mettre en évidence plusieurs choix ou lacunes ayant conditionné cet état de fait. S'agissant des jeunes en situation de handicap, nous avons relevé l'importance d'une participation éclairée du jeune à une telle recherche, ce qui nécessite de créer une relation préalable avec lui et d'apprendre à le connaître a minima, ne serait-ce que pour adapter la méthode de récolte de données à ses capacités et spécificités. S'agissant des parents, cette recherche a remis en visibilité les types de familles ayant les moyens ou s'octroyant la possibilité de participer dans l'espace scolaire, y compris dans les recherches lorsqu'ils y sont sollicités. Une famille ayant participé « par accident » a cependant apporté une plus-value importante à cette recherche : en représentant à elle seule la voix des *acteurs faibles* au sens où l'entendent Payet et Laforgue (2008), elle a permis de mettre en évidence la part d'agentivité possible qu'un tel espace peut potentiellement permettre, ainsi que l'importance des propos relatés pour l'accroissement des connaissances. De manière plus générale, cette recherche a assurément contribué à révéler les grands absents des processus inclusifs largement discutés et mis en œuvre dans l'institution scolaire à l'heure actuelle. Quand et à quel escient demande-t-on l'avis des élèves, qu'ils soient reconnus en situation de handicap ou non ? Quand demande-t-on l'avis des parents et quels sont les parents qui se saisissent de ces opportunités ? Quand et comment implique-t-on les principaux intéressés dans les processus qui les concernent ? Au vu de la reconnaissance maintes fois exprimée, surtout par des parents satisfaits de pouvoir s'exprimer et être écoutés à ce sujet, nous ne pouvons qu'inciter à développer les espaces de prise de parole possibles pour toutes les catégories d'acteurs de l'éducation inclusive, en mettant en œuvre des démarches de recherche veillant à ce que les *acteurs faibles* au sens large y soient également représentés et pris en compte.

7. RÉFÉRENCES

- Adderley, R., Hope, M., Hughes, G., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools : Focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education, 30*(1), 106-121.
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of student to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change, 19*(1), 1-17.
- Atkinson, C. (2019). Ethical complexities in participatory childhood research : Rethinking the « least adult role ». *Childhood, 26*(2), 186-201.
- Becquet, V. (2017). La participation institutionnelle des parents et des élèves dans les établissements scolaires. Dans I. Danic & P. Loncle (Éds.), *Les labyrinthes de verre : Les trajectoires éducatives en France dans un contexte européen* (p. 141-180). Presses universitaires de Rennes.
- Bendjaballah, S., Paquette, S., Angelucci, V., & Bovey, L. (2021). Les élèves de l'enseignement spécialisé au centre des intentions, mais à la marge des décisions ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 3*, 44-51.
- Bessaoud-Alonso, P. (2017). *Les dispositifs dans la « recherche avec »*. L'Harmattan.
- Bovey, L. (2015). *Des élèves funambules : Être, faire, trouver et rester à sa place en situation d'intégration*. Université de Genève, FPSE.
- Caron, C. (2018). La citoyenneté des adolescents du 21e siècle dans une perspective de justice sociale : Pourquoi et comment ? *Lien social et Politiques, 80*, 52-68.

- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. CDIP.
- Chatelanat, G., & Pelgrims, G. (2003). *Education et enseignement spécialisés : Ruptures et intégrations*. De Boeck.
- Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A., & Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 3-11.
- Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2021). Les représentations de l'école pour des élèves en situation de handicap. *Bulletin de psychologie*, 573(3), 203-220.
- Côté, I., Lavoie, K., & Trottier Cyr, R. P. (2020). *La recherche centrée sur l'enfant. Défis éthiques et innovations méthodologiques*. Presses de l'Université Laval.
- Delmas, M., & Garcia, S. (2018). Le coût du diagnostic. L'impensé du travail des mères auprès des enfants « dys ». *Anthropologie & Santé. Revue internationale francophone d'anthropologie de la santé*, 17.
- Farmer, D. (2022). Réfléchir à la notion de « voix » à l'aide des travaux sur l'enfance en sciences sociales. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 15, 1-10.
- Fortier, M.-P., & Prochnow, J. E. (2017). Quality of school life : Listening to and learning from teens. In J. Berman & J. A. MacArthur, *Student perspectives on school : Informing inclusive practice* (p. 147-162). Brill Sense Publishers.
- Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Educations et sociétés*, 34, 5-21.
- Larivée, S., Kalubi, J.-C., & Terrisse, B. (2007). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Jenks, C. (1992). *The Sociology of Childhood : Essential Readings*. Greg Revivals.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Lafantaisie, V., Tourigny, S., & David, M. (2022). « Montre-moi que tu t'intéresses à moi et que tu me crois » : Questionner les relations de pouvoir adulte-enfant en recherche. *Recherches qualitatives*, 41(1), 85-108.
- Mahon, A., Glendinning, C., Clarke, K., & Craig, G. (2007). Researching Children : Methods and Ethics. *Children & Society*, 10, 145-154.
- Maxwell, J. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*. Editions Universitaires Fribourg.
- Mayall, B. (Éd.). (1994). *Children's Childhoods : Observed And Experienced*. Routledge.
- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation : An approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322.
- Miles, M., & Huberman, M. (2003, 2^{ème} éd.). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Université.
- Monceau, G., & Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : Comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation*, 45.
- Montandon, C. (1998). La sociologie de l'enfance : L'essor des travaux en langue anglaise. *Education et Sociétés*, 2, 91-118.

- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Les Presses de l'Université Laval.
- ONU. (1989). *Convention internationale relative aux Droits de l'Enfant*. ONU.
- Payet, J.-P., & Laforgue, D. (2008). Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Contribution à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance. Dans J.-P. Payet, F. Giuliani, & D. Laforgue, *De l'indignité à la reconnaissance. Enquête sur la voix des acteurs faibles* (p. 9-25). Presses Universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Education & didactique*, 6(1), 85-95.
- Robin, P., Join-Lambert, H., & Mackiewicz, M. P. (2017). Les recherches avec les enfants et les jeunes en difficulté : Spécificités éthiques et méthodologiques. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 18. Récupéré le 3 novembre 2023, de <https://journals.openedition.org/sejed/8282>
- Rurka, A. (2017). La voix des « acteurs faibles » dans les processus de production de connaissances. In G. Monceau, *Enquêter ou intervenir* (p. 99-108). Champ social éditions.
- Schneider, C. (2007). Être intégré, être en marge, être reconnu ? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire. *Éducation et sociétés*, 20(2), 149-166.
- Troisoeufs, A., & McCluskey, I. (2021). Co-construire la participation entre chercheurs et pairs dans le processus de recherche qualitative. Dans A. Bioy, M.-C. Castillo, & M. Koenig, *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (p. 65-76). Dunod.