

HAUTE ÉCOLE BRUXELLES – BRABANT

COMMUNAUTÉ FRANCAISE

UNITÉ PÉDAGOGIQUE

Campus Defré

Av. De Fré, 62 à 1180 Uccle

Année académique 2018 – 2019

LA DISTANCE INTERPERSONNELLE EN ÉCOLE SECONDAIRE SPÉCIALISÉE DE TYPE 2

TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES DE PAULINE LUST

présenté en vue de l'obtention du diplôme de spécialisation en orthopédagogie

PROMOTEUR : Bertrand PARAGE

HAUTE ÉCOLE BRUXELLES – BRABANT

COMMUNAUTÉ FRANCAISE

UNITÉ PÉDAGOGIQUE

Campus Defré

Av. De Fré, 62 à 1180 Uccle

Année académique 2018 – 2019

LA DISTANCE INTERPERSONNELLE EN ÉCOLE SECONDAIRE SPÉCIALISÉE DE TYPE 2

TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES DE PAULINE LUST

présenté en vue de l'obtention du diplôme de spécialisation en orthopédagogie

PROMOTEUR : Bertrand PARAGE

D'après le Petit Larousse illustré 2011, le plagiat consiste à « piller les œuvres d'autrui en donnant pour siennes les parties copiées ».

Le plagiat peut concerner toute œuvre, partielle ou complète, qu'elle soit écrite, orale ou illustrée (photo, tableau...). Tous les supports peuvent être concernés par le plagiat : livre, site internet, article de revue, TFE, ...

Est considéré comme plagiat l'omission de la référence bibliographique d'un passage d'une œuvre ainsi que l'absence de guillemets lors de la reproduction littérale de passages d'un ouvrage, et ce même si la référence est indiquée.

En cas de plagiat, le règlement des études stipule que « Toute fraude ou tentative de fraude à un examen, toute forme de plagiat (TFE, rapport de stage...), pourra être sanctionnée par la note de zéro pour l'activité d'enseignement proprement dite ou pour le document concerné. L'étudiant est en outre susceptible de faire l'objet d'une procédure disciplinaire ».

Remerciements

Pour commencer, je tiens à remercier Constantin Giannakopoulos, mon maitre de stage qui m'a accueillie, suivie, guidée et encouragée durant ces douze semaines de stage. Je le remercie particulièrement pour ses conseils, son partage d'expériences et l'intérêt qu'il a porté à mon travail.

Je remercie également la direction et l'équipe pédagogique de l'école secondaire spécialisée La Clairière pour leur accueil chaleureux au sein de l'établissement.

Je tiens à remercier Monsieur Bertrand Parage, mon promoteur, pour sa disponibilité, son soutien et ses conseils durant la réalisation de mon travail.

Un merci particulier à mes relecteurs pour leur précieuse aide.

Enfin, merci à mes parents, mon compagnon, mes amis et mon entourage de m'avoir soutenue, aidée et épaulée durant cette année de spécialisation qui m'a permis de réaliser des rencontres inoubliables et de m'armer considérablement pour la suite de mon parcours professionnel.

Table des matières

1. Introduction	1
2. Description du lieu de stage	3
2.1 Organisation de l'institution	3
2.2. Population accueillie.....	6
2.3. Objectifs pédagogiques de l'établissement.....	12
2.4. Rôle de l'orthopédagogue dans l'école.....	13
2.5. Situation problématique observée	15
2.5.1. La distance interpersonnelle	16
2.5.2. La vie affective.....	17
2.5.3. L'impact de la déficience intellectuelle	18
2.5.4. Situation actuelle en matière d'éducation à la vie affective pour des personnes porteuses d'handicap mental.....	20
2.6. Hypothèses de travail.....	22
3. Intervention orthopédagogique	24
3.1. Auprès des élèves	26
3.1.1. Description de la classe	26
3.1.2. Ateliers de parole.....	29
3.1.3. Visualisation de vidéos.....	31
3.1.4. Réalisation d'affiches sur les sujets abordés	32
3.1.5. Réalisation de l'arc-en-ciel des relations.....	33
3.1.6. Réalisation de sorties avec un public inconnu.....	35
3.2. Auprès de l'équipe éducative	38
3.2.1. Questionnaires	38
3.2.2. Analyse des réponses.....	40
3.2.3. Conséquences du questionnaire.....	51
3.3 Résultats observés à la suite de l'intervention orthopédagogique.....	53
4. Conclusion	55
5. Bibliographie.....	60
6. Annexes	63

1. Introduction

Durant mon bachelier en logopédie au Condorcet de Saint-Ghislain, j'ai eu à plusieurs reprises l'occasion d'être en contact avec le milieu du handicap. En effet, les stages que j'ai effectués m'ont donné l'occasion de travailler avec des élèves de tous âges en écoles spécialisées. Toutes ces rencontres et les contacts établis avec les enfants et adolescents ont été très enrichissants tant professionnellement que personnellement.

Voulant poursuivre mon parcours dans ce domaine, je sentais qu'il me manquait des connaissances pour pouvoir exercer ma profession de façon optimale. De plus, j'avais le besoin de sortir du cadre logopédique car le contexte global autour d'un élève a un tel impact sur son développement qu'il me semblait primordial de m'y intéresser pour proposer la prise en charge la plus adaptée possible. Ces raisons m'ont poussée à réaliser cette année de spécialisation en orthopédagogie.

Dans cette démarche, je voulais trouver un lieu de stage dans lequel le maître de stage n'était pas logopède et également intégrer un enseignement spécialisé dans lequel je n'avais pas encore travaillé. C'est donc naturellement que je me suis dirigée vers l'enseignement spécialisé secondaire de type 2 « La Clairière » avec Monsieur Constantin Giannakopoulos, instituteur et spécialisé en orthopédagogie.

Le début de ma réflexion au sujet de mon travail de fin d'études a commencé dès le début de l'année. En effet, lors du premier quadrimestre, j'ai eu l'occasion de suivre des cours sur la déficience mentale durant lesquels le thème de la vie affective et sexuelle avait été abordé. Ce sujet m'avait beaucoup interpellée et lors de mon stage au sein de l'école, j'avais décidé d'observer ce thème en priorité et analyser les éventuels besoins liés à la vie affective et sexuelle. Dès le début, j'ai eu l'occasion de réellement prendre conscience de la complexité des relations sociales et affectives entre adolescents avec une déficience intellectuelle modérée à sévère. Mes observations m'ont donc menée à constater un non-respect de la distance interpersonnelle entre élèves et intervenants mais également entre deux élèves. Les élèves ont besoin d'apprendre les comportements adaptés en fonction des contextes et des personnes qui les entourent.

Pour réaliser mon travail de fin d'études, mes réflexions m'ont menée à développer la problématique suivante : ***« Comment permettre à des adolescents en école secondaire spécialisée de type 2 de comprendre et respecter les distances interpersonnelles dans divers contextes de vie sociale ? »***

Mon travail est rédigé en deux parties. Le premier chapitre expose la description de mon lieu de stage avec l'organisation de l'enseignement de type 2, la présentation de la déficience intellectuelle, l'organisation de l'établissement « La Clairière » et le rôle de l'orthopédagogue dans l'école. Ce chapitre continue avec la mise en avant de la situation problématique observée durant le début de mon stage et des hypothèses de travail.

La seconde partie présente mon intervention orthopédagogique réalisée à deux niveaux : dans le groupe et dans l'institution. En effet, j'ai réalisé des activités avec les élèves en classe et une enquête a été réalisée auprès de l'équipe pédagogique. Cette partie se conclut avec l'observation des impacts de mon intervention et des pistes de perspectives pour poursuivre ce travail.

Je vous souhaite d'ores et déjà une bonne lecture.

2. Description du lieu de stage

Ayant déjà été en stage dans diverses écoles spécialisées lors de mon bachelier en logopédie, j'ai pris la décision de réaliser mon stage dans un type d'institution accueillant une population avec laquelle je n'avais jamais été en contact. Pour ce faire, après quelques discussions avec les professeurs de la section d'orthopédagogie, j'ai fait la demande de réaliser mon stage dans l'institut « La Clairière » situé à Watermael-Boisfort.

Dans les points ci-dessous, je vais tenter de vous donner une vision la plus complète possible de l'établissement afin de comprendre le contexte de ma question de recherche et de mon intervention en tant qu'orthopédagogue.

2.1 Organisation de l'institution

L'institution est divisée en six sections :

- Le secteur de l'enfance est composé de :
 - Une école fondamentale ;
 - Une école secondaire ;
 - Un centre de jour pour enfants scolarisés (CJES) ;
 - Un centre d'hébergement pour enfants scolarisés (Les Weigelias).
- Le secteur adulte est lui composé de :
 - Un centre de jour pour adultes (Les Platanes) ;
 - Un centre d'hébergement pour adultes (Les Bois de Sapins).

Le secteur dans lequel j'ai réalisé mon stage est celui de l'école secondaire. Cet enseignement spécialisé de type 2 possède deux formes d'enseignement et leurs finalités se différencient.

Il existe tout d'abord *la forme d'adaptation sociale*, appelée *forme 1*. L'objectif pour ces groupes est de développer leurs aptitudes de façon optimale en favorisant l'épanouissement personnel de chacun et en assurant une autonomie la plus large possible dans le but de s'intégrer socialement. (Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, 2015)

Le but dans ces groupes est de développer un projet de socialisation avec les objectifs suivants : « prise de conscience de soi-même, de ses besoins, prise de conscience des autres, des règles de vie en groupe, développement de l'expression, de la communication, développement d'aptitudes manuelles permettant l'occupation ». (La Clairière, 2015)

Dans la forme 1, le projet pédagogique se décline en trois axes essentiels :

- Communication
- Socialisation
- Autonomie

(Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, 2015)

Ensuite, il existe *la forme d'adaptation sociale et professionnelle*, appelée *forme 2*.

Le projet pédagogique de la forme 2 se décline en quatre axes essentiels :

- Communication
- Autonomie
- Socialisation
- Apprentissages cognitifs et professionnels

(Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, 2015)

La forme 2 propose deux phases d'apprentissage :

- La première accueille des élèves afin de leur présenter divers ateliers dans lesquels ils pourront progresser, il s'agit du moment d'émergence du projet personnel des élèves.
- La seconde accueille des élèves préparés dans la phase précédente dans un atelier particulier choisi en fonction de leurs intérêts et de leurs potentialités dans le but de les préparer à la vie sociale et à la vie professionnelle.

(La Clairière, 2015)

À partir de leur quatrième année scolaire, les élèves entrent dans un *Programme Individuel de Transition* (P.I.T.) qui les prépare à passer dans une structure d'accueil pour adultes.

Au niveau des classes, différentes sections composent l'école secondaire :

- ❖ **La section « Art et Artisanat »** qui correspond à la forme 2. L'objectif est de développer un projet artistique ou artisanal en proposant des ateliers pratiques. À côté de ces cours, les élèves suivent également des cours généraux.

- ❖ **La section « D »** qui correspond à la forme 1. Elle concerne des élèves ayant une bonne autonomie personnelle et qui présentent peu d'intérêt pour les activités artistiques et artisanales.
- ❖ **La section « T »** qui correspond à la forme 1. Elle accueille des élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme et utilise la méthode TEACCH qui propose une structuration poussée de la vie quotidienne des élèves.
- ❖ **La section « A »** qui correspond à la forme 1. Cette section accueille des élèves ayant des difficultés d'adaptation au fonctionnement de l'école secondaire. Le principal but de la section est de permettre aux élèves d'intégrer la section d'art et artisanat.
- ❖ **La section « S »** qui correspond à la forme 1. Les cours y sont organisés de façon plus structurée et accueille des élèves d'un niveau plutôt faible ayant des besoins spécifiques qui ne permettent pas de suivre une scolarité dans les autres sections proposées dans l'établissement.

(La Clairière, 2015)

Afin de schématiser les informations données au sujet de l'enseignement de type 2, je vous propose la figure suivante qui est basée sur les informations récoltées dans les documents de balises de forme 1 et 2 de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique.

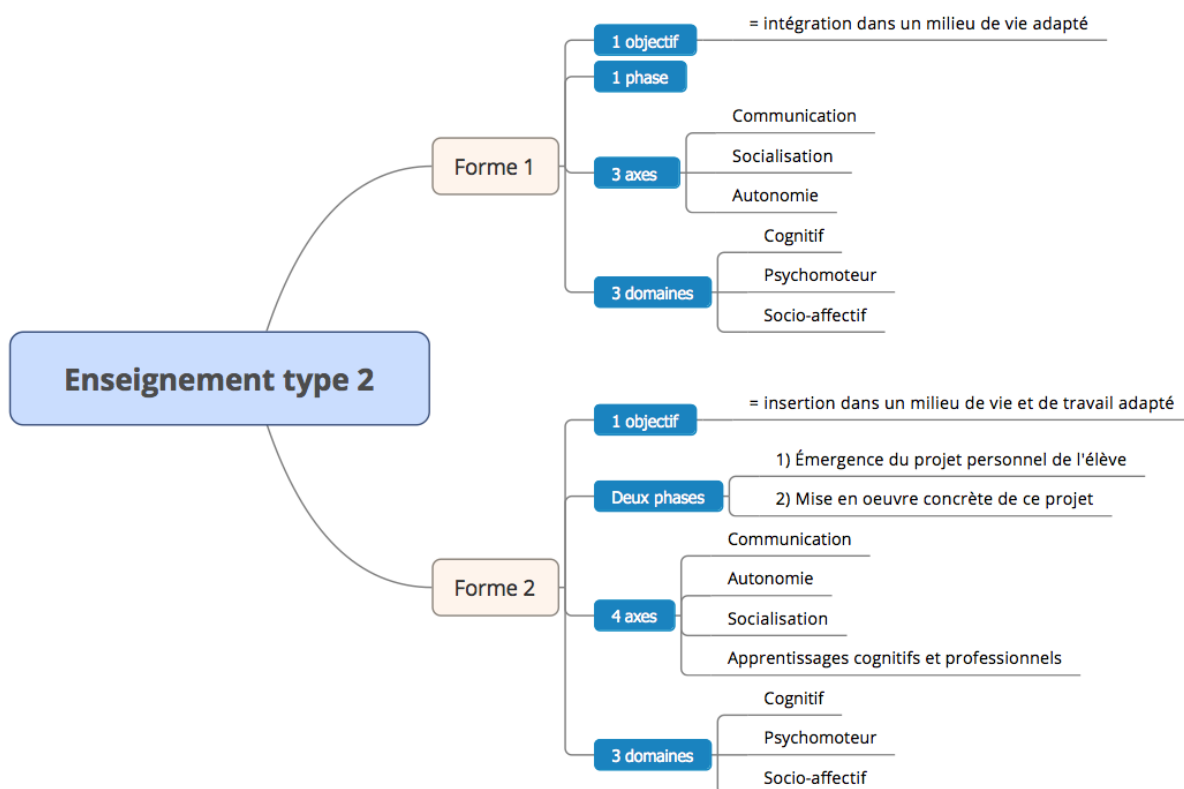


Figure 1 : L'enseignement spécialisé secondaire de type 2

2.2. Population accueillie

L'établissement accueille des enfants, adolescents et jeunes adultes déficients intellectuels modérés à sévères des deux sexes, de 2 ans ½ à 21 ans, des trois régions (région Bruxelloise, région Flamande et région Wallonne) et issus de milieux socio-économiques différents. (La Clairière, 2015)

Dans la partie secondaire, les élèves ont entre 13 et 21 ans et ils sont principalement porteurs d'anomalies chromosomiques et/ou maladies génétiques.

Afin d'être admis dans l'établissement, les élèves doivent bénéficier d'une attestation d'orientation vers l'enseignement spécialisé de type 2, établie par un Centre de guidance agréé par le Ministère de la Communauté française. (La Clairière, 2015)

Les handicaps associés à la déficience intellectuelle modérée à sévère accueillis dans l'établissement sont cités comme tels :

- « Épilepsie stabilisée (par une médication adaptée) ;
- Maladies stabilisées (par une médication adaptée) ;
- Troubles moteurs et psychomoteurs non prédominants ;
- Troubles du langage ;
- Tendances autistiques ;
- Troubles sensoriels non prédominants. » (La Clairière, 2015)

Avant d'aborder les points suivants, il me paraît essentiel de présenter la déficience intellectuelle de façon générale afin de comprendre le contexte de réalisation de mon stage. L'aspect historique sera d'abord présenté puis les définitions et les classifications seront mises en avant. Cette partie sera conclue par une présentation brève des étiologies de la déficience intellectuelle.

Historiquement, la déficience intellectuelle a toujours été présente dans les civilisations. Au début, les peuples primitifs se débarrassaient d'eux car ces personnes exigeaient des soins et des sacrifices pour les tribus.

Ensuite, les Grecs et Romains ont mis à mort des personnes handicapées en mettant en avant le droit de supprimer des êtres perçus comme inutiles à la société.

Avec le christianisme, les personnes avec une déficience intellectuelle étaient placées dans des asiles. (Juhel, 2012)

À partir du 18^{ème} siècle, les premiers médecins et pédagogues s'intéressent aux méthodes d'éducation des enfants ayant une déficience intellectuelle.

Les écrits de Juhel permettent de noter les moments clés suivants :

- En 1805, Jean-Marc Itard avec Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron.
- En 1830, Édouard Seguin propose une pédagogie adaptée.
- En 1893, Désiré-Magloire Bourneville ouvre le premier institut médico-pédagogique.
- En 1910, Maria Montessori publie ses travaux novateurs en Italie.
- En 1911, Alfred Binet publie ses travaux en France.
- En 1920, Ovide Decroly publie ses travaux en Belgique.

Au fur et à mesure des découvertes théoriques au sujet de la déficience intellectuelle, la terminologie a évolué. Divers termes ont été utilisés pour la désigner : oligophrénie, idiotie, imbecillité, débilité mentale, déficience mentale, handicap mental, arriération mentale, retard mental, incapacité intellectuelle, déficience intellectuelle, personnes présentant/ayant une déficience intellectuelle ou encore difficultés d'apprentissages. (Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale, 2016)

Afin de respecter les personnes ayant une déficience intellectuelle, il est primordial d'éviter les termes « déficients intellectuels » car le respect de la personne exige de ne pas le réduire à son diagnostic. (Tassé & Morin, 2003)

Dans la littérature, le terme le plus utilisé dans les diverses disciplines dans les différents pays est « *la déficience intellectuelle* ». Même si à ce jour, les termes « *personnes ayant/présentant une déficience intellectuelle* » sont préférés. (Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale, 2016)

Pour les années à venir, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) envisage d'introduire le terme « trouble du développement intellectuel » dans la nouvelle version de leur Classification Internationale des Maladies (CIM) : le CIM-11. (Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale, 2016)

Outre les termes utilisés, plusieurs autorités internationales proposent une définition de la déficience intellectuelle :

- ❖ L'OMS avec la Classification internationale des maladies (CIM-10) propose la définition suivante :

« Un arrêt ou développement incomplet du fonctionnement mental, caractérisé essentiellement par une altération, durant la période de développement, des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c'est-à-dire, des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des capacités sociales. Le retard mental peut accompagner

un autre trouble mental ou physique ou survenir isolément. » (Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale, 2016)

- ❖ L'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010) propose quant à elle la définition suivante :

« La déficience intellectuelle est une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif, qui se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans. » (Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale, 2016)

- ❖ Selon l'American Psychiatric Association (APA) avec le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5, 2013), le trouble est caractérisé par un déficit intellectuel mais également un déficit touchant le fonctionnement adaptatif dans des domaines conceptuels, sociaux et pratiques.

Le DSM-5 indique que trois critères doivent être présents pour pouvoir poser un diagnostic :

- « Présence de déficits touchant des fonctions intellectuelles, telles que le raisonnement, la résolution de problèmes, la planification, la pensée abstraite, le jugement, l'apprentissage académique et l'apprentissage par expérience. Ces déficits sont conformés par une évaluation clinique ainsi qu'une évaluation intellectuelle individualisée et standardisée ;
- Présence de déficits du fonctionnement adaptatif qui entraînent une incapacité pour l'individu à répondre aux exigences développementales et socioculturelles d'indépendance personnelle et de responsabilité sociale. Sans soutien, les déficits d'adaptations limitent le fonctionnement dans un ou plusieurs domaines de la vie quotidienne tels que la communication, la participation sociale, les habiletés de vie autonome dans divers environnements, à domicile, dans le milieu scolaire, au travail ou dans la communauté ;
- Les déficits touchant les habiletés intellectuelles et adaptatives doivent apparaître pendant la période développementale. »

(Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale, 2016)

La déficience intellectuelle a été divisée en sous-catégories afin de pouvoir classer les personnes présentant ce trouble mental. Le critère du quotient intellectuel (QI) a été retenu pour former les sous-catégories. Ce dernier s'obtient suite à une passation de tests psychométriques.

Tableau I : Sous-catégories de la déficience intellectuelle
(Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale, 2016)

Niveau de gravité de la DI	DSM-IV en termes de QI	CIM-10 en termes de QI (âge mental)
Léger	50-55 à 70	50 à 69 (9-12 ans)
Moyen	35-40 à 50-55	35 à 49 (6-9 ans)
Grave	20-25 à 35-40	20 à 34 (3-6 ans)
Profond	Inférieur à 20-25	Inférieur à 20 (- 3 ans)

L'APA propose un graphique de la distribution en fonction des niveaux du déficit intellectuel :

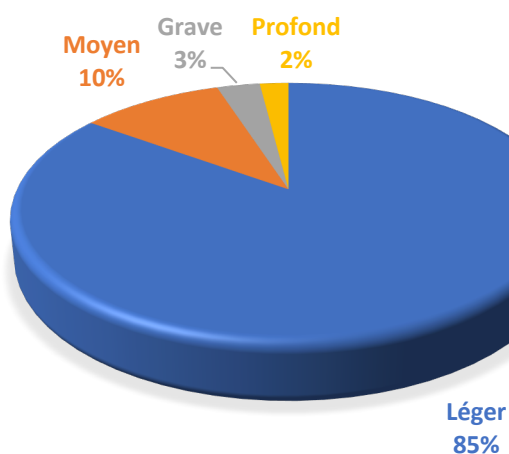


Figure 2 : Distribution de la déficience intellectuelle en fonction des niveaux de déficit
(Tassé & Morin, 2003)

Dans le DSM-V, les critères de QI sont abandonnés au profit d'une typologie descriptive basée sur des comportements adaptatifs cognitifs, sociaux et pratiques.

Tableau II : Typologie descriptive du DSM-V
(Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale, 2016)

Gravité	Domaine conceptuel	Domaine social	Domaine pratique
Léger	La personne a une manière plus pragmatique de résoudre des problèmes et de trouver des solutions que ses pairs du même âge...	La personne a une compréhension limitée du risque dans les situations sociales ; a un jugement social immature pour son âge...	La personne occupe souvent un emploi exigeant moins d'habiletés conceptuelles...
Modéré	D'ordinaire, la personne a des compétences académiques de niveau primaire et une intervention est requise pour toute utilisation de ces compétences dans la vie professionnelle et personnelle...	Les amitiés avec les pairs tout-venant souffrent souvent des limitations vécues par la personne au chapitre des communications et des habiletés sociales...	Présence, chez une minorité importante, de comportements inadaptés à l'origine de problèmes de fonctionnement social...
Grave	La personne a généralement une compréhension limitée du langage écrit ou de concepts faisant appels aux nombres, au temps et à l'argent...	La langage parlé est relativement limité sur le plan du vocabulaire et de la grammaire...	La personne a besoin d'aide pour toutes les activités de la vie quotidienne, y compris pour prendre ses repas, s'habiller, se laver et utiliser les toilettes...
Profond	La personne peut utiliser quelques objets dans un but précis (prendre soin de soi, se divertir)... Des problèmes de contrôle de la motricité empêchent souvent un usage fonctionnel...	La personne peut comprendre des instructions et des gestes simples...	La personne dépend des autres pour tous les aspects de ses soins physiques quotidiens, pour sa santé et pour sa sécurité, bien qu'elle puisse participer à certaines de ces activités...

En ce qui concerne les étiologies de la déficience intellectuelle, il n'existe pas une cause unique à cette pathologie. (Tassé & Morin, 2003)

Elle peut naître à la suite d'un désordre génétique, d'une défaillance durant le développement des chromosomes, d'un dommage cérébral causé par une chute, d'une infection virale contractée lors de la naissance de l'enfant, d'un environnement pauvre en stimulations et encore d'autres facteurs inconnus. (Tassé & Morin, 2003)

La cause de la déficience intellectuelle peut être unique ou multifactorielle. Connaître la cause permet de réaliser une évaluation et une intervention plus ciblée auprès de la personne ayant une déficience intellectuelle. (Tassé & Morin, 2003)

Les causes sont nombreuses et la liste n'est pas exhaustive car à ce jour, toutes les causes ne sont pas connues. (Tassé & Morin, 2003)

Dans le tableau ci-dessous, chaque étiologie est représentée par un pourcentage en fonction de sa distribution.

Tableau III : Distribution des étiologies de la déficience intellectuelle
(Tassé & Morin, 2003)

Causes	Pourcentages
Éléments inconnus	30%
Facteurs prénataux (infections, consommation d'alcool) et troubles chromosomiques (syndrome de Down)	30%
Facteurs environnementaux	20%
Troubles périnataux (anoxie, traumatisme) et postnataux (malnutrition, maladies, empoisonnement)	15%
Hérédité (X-fragile, Prader-Willi, sclérose tubéreuse, etc.)	5%

2.3. Objectifs pédagogiques de l'établissement

L'objectif principal est de mener les jeunes vers un maximum d'autonomie personnelle. En fonction des différents stades de leur développement, ils reconnaissent leurs différences et valorisent leurs potentialités. Comme l'école le cite dans son projet d'établissement : « (...) en vue de les épanouir et de préparer leur intégration dans la société en tant qu'adultes afin de les rendre capables :

- De se gérer et de maîtriser l'environnement avec le maximum d'autonomie ;
- D'entretenir des relations sociales et affectives équilibrées ;
- De mettre en valeur leurs compétences dans des activités de création, de loisirs et d'occupation ;
- De s'insérer dans le courant culturel et humain de notre société. »

(La Clairière, 2015)

L'institut possède plusieurs objectifs généraux en fonction des divers cours proposés. Dans le cadre de mon étude, je retiendrai les suivants en les citant :

- « La socialisation :
 - Prendre conscience de soi et des autres ;
 - Développer l'esprit de collaboration et de complémentarité ;
 - Connaître, dire et accepter ses limites, essayer de les dépasser, accepter celles des autres ;
 - Se respecter, se faire respecter, respecter l'autre, tenir compte des zones de liberté de chacun, notamment des espaces privés ;
 - Adopter les comportements et les règles d'usage dans les différents contextes de la vie (dans l'institution et hors institution).
- La communication :
 - Exprimer ses demandes, son vécu, ses sentiments, par la parole, l'écrit, le geste, l'expression créative ou tout autre moyen ;
 - Se faire comprendre ;
 - Être attentif aux messages des personnes et du contexte environnant ; les décoder. »

(La Clairière, 2015)

Afin de rendre les interventions les plus optimales possible, des projets individuels d'apprentissage (P.I.A.) sont réalisés. Les réunions entre intervenants permettent de fixer les axes de travail et chacun d'entre eux détermine ses priorités.

2.4. Rôle de l'orthopédagogue dans l'école

Avant de commencer à détailler le rôle de l'orthopédagogue dans l'école, je tiens à proposer une définition de l'orthopédagogie donnée dans le référentiel de la section : « Le spécialiste en orthopédagogie est un acteur professionnel (...) œuvrant auprès de personnes qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et/ou des troubles du développement au cours de leur évolution. Il écoute le projet de vie de la personne, participe à son émergence, sa construction et à sa mise en œuvre. Il émet, après analyse de contextes personnels et expérimentaux, des avis et contribue à la mise au point, l'application et l'évaluation permanente des interventions éducatives ciblées, ainsi que du processus mis en place, étayé de référentiels théoriques. Il rassemble et travaille en collaboration avec la personne, sa famille, les membres de l'équipe pluridisciplinaire, les partenaires intra et extra-institutionnels. Il mène un travail réflexif sur lui-même et sur les actes qu'il pose ». (Haute École Bruxelles Brabant, 2017)

Le spécialiste en orthopédagogie est concerné par les diverses situations de handicap comme les déficiences intellectuelles, physiques, sensorielles, motrices ou encore les troubles comportementaux ou les inadaptations socio-culturelles. L'orthopédagogue peut intervenir aux différents moments de la vie d'une personne, de son enfance à la période de vieillissement. De plus, il s'intéresse aux multiples domaines de développement et à tout type d'apprentissage. (Nader-Grosbois, 2015)

Mon maître de stage est instituteur de formation et il est spécialisé en orthopédagogie. Étant donné nos formations différentes, en stage, je me suis retrouvée dans un groupe-classe que je devais analyser et parfois gérer. Cette position était très différente de celles que j'ai pu avoir durant mes stages de logopédie et il m'a fallu un certain temps d'adaptation pour maîtriser cette nouvelle dynamique.

En ce qui concerne le rôle de l'orthopédagogue, dans un premier temps, étant en école spécialisée, l'équipe propose une pédagogie différenciée et une adaptation pour chaque élève. Il existe donc un fonctionnement de type orthopédagogie sans réellement l'indiquer administrativement. De plus, tous les élèves sont regroupés par niveaux dans des classes donc à nouveau, l'analyse fine du niveau et des besoins de l'élève permet de lui proposer un enseignement le plus adapté possible. Seulement, parfois, l'orientation de l'élève n'est pas adéquate ou l'élève ne trouve plus sa place dans sa classe. Dès lors, il est du rôle de l'orthopédagogue de signaler cela à l'équipe. Car souvent, étant donné sa formation, l'enseignant a un regard global et des méthodes assez précises pour atteindre ses objectifs. L'orthopédagogue, quant à lui, peut proposer la mise en place d'aménagements raisonnables pour répondre aux problèmes au sein de la classe. Il peut également prendre la place de « doublon » pour assister et soutenir le professeur en

classe. L'objectif de l'orthopédagogue est d'amener l'élève en difficultés vers le même objectif que les autres élèves de sa classe mais par le biais d'outils et/ou moyens différents et plus adaptés. Ces aménagements sont proposés lorsque l'enseignant n'a pas l'occasion ou pas la possibilité lors de la gestion de son cours et de sa classe. L'orthopédagogue peut donc avoir un regard extérieur grâce à sa formation et peut aider les enseignants à atteindre leurs objectifs avec tous leurs élèves.

Dans un second temps, lorsqu'il se passe des événements comme une suspicion de troubles du spectre de l'autisme chez un élève, l'orthopédagogue prend un rôle de médiateur. C'est-à-dire qu'il récolte le maximum d'informations au sein de l'équipe, les regroupe et envisage des aménagements pour l'élève. De plus, avec l'accord de la direction, il est possible de rencontrer la famille afin d'exposer la situation. Dès lors, on envisagera éventuellement de contacter des professionnels pour organiser une réorientation du jeune.

Lorsqu'un élève est en difficulté, notre rôle est de les cibler, d'observer les moyens déjà mis en place, les analyser et éventuellement en proposer un nouveau ou les modifier en fonction des besoins actuels de l'élève. Ensuite, via un travail avec l'équipe pluridisciplinaire, proposer des aménagements identiques pour qu'il puisse y avoir un transfert d'acquis pour l'élève.

Pour le choix des objectifs de l'élève, il est nécessaire de s'adapter au projet pédagogique de l'école qui, dans ce cas, privilégie l'autonomie aux apprentissages. L'élève doit avoir les prérequis nécessaires en autonomie pour espérer une évolution et/ou amélioration dans certains apprentissages.

J'ai conscience que dans mon futur professionnel, ma position en tant que logopède spécialisée en orthopédagogie sera différente de celle de mon maître de stage. Cependant, mes objectifs seront similaires à ceux présentés ci-dessus.

Fort de mon expérience en stage, je proposerai ma définition de l'orthopédagogie et ce que je compte faire dans mon futur professionnel dans la conclusion de ce travail.

2.5. Situation problématique observée

Tout d'abord, au cours du premier quadrimestre passé à la Haute École de Bruxelles Brabant, j'ai eu l'occasion de suivre des cours sur la déficience mentale durant lesquels le thème de la vie affective et sexuelle avait été abordé. Ce sujet m'a beaucoup interpellée car en menant plusieurs recherches, le constat de l'importance de respecter les droits des personnes présentant une déficience intellectuelle était primordial malgré les difficultés relationnelles engendrées par la pathologie.

Dès le début de mon stage au sein de l'établissement secondaire spécialisé, j'ai eu l'occasion de réellement prendre conscience de la complexité des relations sociales et affectives entre adolescents avec une déficience intellectuelle modérée à sévère.

Durant mes trois semaines d'observation, j'ai observé des difficultés relationnelles qui se marquaient par un non-respect de la distance interpersonnelle soit entre élèves, soit entre un élève et un adulte.

Ci-dessous, je vous propose quelques exemples concrets de comportements inadaptés observés :

- L'élève touche le cou ou les hanches du professeur afin de se faire remarquer en classe ;
- Deux élèves se font des câlins assez proches en classe ;
- L'élève fait des câlins au professeur qui lui demande d'arrêter en vain ;
- L'élève fait des bisous sur le torse du professeur ;
- Plusieurs élèves se lancent sur un professeur pour lui faire des câlins – malgré sa demande d'arrêter, les élèves continuent leur étreinte ;
- L'élève passe plusieurs fois en quelques minutes ses mains dans les cheveux du professeur.

Ces comportements sont observables dans les divers contextes scolaires, que ce soit en classe, en récréation ou encore durant les intercourrs. De plus, ces difficultés sont présentes tant avec les différents intervenants de l'école mais surtout avec les pairs.

Afin d'approfondir le sujet de la distance interpersonnelle et de son implication dans la vie affective, la suite de ce point sera consacrée à la définition des concepts et ensuite, l'impact de la déficience intellectuelle sur ces deux notions sera mis en avant.

2.5.1. La distance interpersonnelle

La distance interpersonnelle peut également être appelée la proxémie. Ce terme peut être défini comme étant : « Discipline scientifique qui étudie l'organisation signifiante de l'espace des différentes espèces animales et notamment de l'espèce humaine » ou encore comme : « Étude des positions relatives des interlocuteurs ». (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, s.d.)

Cette discipline a été étudiée par Edward Twitchell Hall qui était un anthropologue américain, spécialiste de l'interculturel. Ses recherches se sont donc rapidement dirigées vers ses écrits dans lesquels quatre catégories de distances interpersonnelles sont décrites. Chacune de ces distances est subdivisée en mode proche et lointain.

- Distance intime = 15 à 40 cm, cette distance relève de la vie intime.
 - Mode proche : distance de l'acte sexuel et de la lutte où le contact physique domine.
 - Mode lointain : les mains sont jointes mais pas le reste du corps. Lorsque cet espace est envahi, une gêne peut être ressentie.
- Distance personnelle = considérée comme une petite sphère protectrice existant autour d'une personne afin de l'isoler des autres.
 - Mode proche : 45 à 75 cm, proximité observée entre mari et femme.
 - Mode lointain : 75 à 120 cm, distance observée lorsque deux personnes ne peuvent se toucher que si leurs bras sont tendus.
- Distance sociale = zone dans laquelle les interlocuteurs ne se touchent pas.
 - Mode proche : 120 cm à 210 cm, distance des négociations impersonnelles impliquant plus de participation que le mode lointain.
 - Mode lointain : 210 cm à 360 cm, distance où les rapports sociaux prennent un caractère plus formel.
- Distance publique = zone hors du cercle où l'individu est directement concerné
 - Mode proche : 3,60 m à 7,50 m, zone de discussion de groupe.
 - Mode lointain : 7,50 m ou davantage, zone qu'imposent les personnages officiels importants mais qui peut être utilisée en public par n'importe qui.

(Hall, 1966)

Il est important de noter que ces distances ont été rédigées selon les normes américaines et que ces distances varient en fonction de notre culture. (Hall, 1966)
De ce fait, les normes belges doivent sans aucun doute être différentes mais elles ne sont pas données dans la littérature.

En dehors de cette théorie plutôt stricte, il convient de retenir que nous vivons entourés d'autres personnes et que nous développons des relations avec elles. Qu'elles soient amicales, professionnelles, amoureuses ou autres. (Delville, Mercier, & Merlin, 2016b)

De plus, en fonction de la nature de notre lien avec les personnes qui nous entourent, nous nous comportons de manières différentes. Et, chaque personne doit pouvoir prendre conscience de la variété des relations qui peuvent se nouer entre lui et les autres. (Delville, Mercier, & Merlin, 2016b)

Comme Delville, Mercier, & Merlin (2016b) le disent : « Les relations interpersonnelles tiennent une place privilégiée dans le domaine de la vie affective et sexuelle ».

2.5.2. La vie affective

Tout d'abord, il est important de préciser que l'affectivité est une notion assez large et qu'elle peut être définie de plusieurs façons différentes. De plus, dans la littérature, l'affectivité est souvent liée à la sexualité. D'ailleurs, la plupart des ouvrages sont davantage consacré à la sexualité et le handicap. Il a donc été nécessaire de consulter un certain nombre d'ouvrages pour trouver des définitions intéressantes et spécifiques à ma recherche.

Ci-dessous, plusieurs définitions sont proposées afin d'obtenir une idée assez générale de ce qu'est l'affectivité.

Premièrement, elle peut être définie comme étant à la base de la vie psychique car elle nous lie aux autres, au monde et à nous-mêmes. En plus d'occuper une place fondamentale dans nos vies, elle est le fondement de notre personnalité et de notre développement. (Juhel, 2012)

Elle pourrait également être définie comme : « une aptitude à éprouver des impressions, des émotions, des sentiments ou des passions, tantôt agréables ou désagréables, tantôt douloureux, tantôt plaisants ». Et les personnes ayant une déficience intellectuelle ont également cette aptitude. Eux aussi éprouvent de la joie, de la tristesse, du calme, de la colère, de l'amour ou encore de l'indifférence. (Juhel, 2012) Dans cette idée-là, accompagner la vie affective d'une personne correspond à être confronté à une gamme d'émotions et de sentiments divers. (Parage, 2018)

De plus, l'affectivité dépasse la relation romantique car elle englobe les relations aux autres et la relation à soi. (Parage, 2018)

L'affectivité se développe grâce aux interactions sociales, les contacts physiques et en assimilant les règles et normes sociales. (Haracopos, cité dans Parage, 2018)

D'autres auteurs considèrent que l'affectivité s'intègre à l'ensemble de la personne et contribue à son équilibre physique et mental. (Ionesco, cité dans Parage, 2018)
Pour conclure ce point, il me semble donc primordial de retenir la phrase suivante :
« l'être humain n'est pas qu'intellect et raison, il est aussi cœur, émotion et sensibilité ». (Juhel, 2012)

2.5.3. L'impact de la déficience intellectuelle

Tout d'abord, il est important de savoir que les personnes ayant une déficience intellectuelle ont un développement psychoaffectif similaire à celui des personnes dites normales. Les différences résident dans les limites imposées par la déficience intellectuelle. (Gardou & Poizat, 2007)

Ensuite, comme l'explique Juhel (2012), comprendre les besoins socioaffectifs des personnes avec déficience intellectuelle n'est pas toujours simple car plusieurs facteurs les impactent quotidiennement.

Le premier facteur est le degré du développement de l'intelligence. En effet, les modes d'expression utilisés dans nos civilisations dépendent de l'intelligence. Au plus le degré est faible, au plus la personne fonctionne grâce à l'émotion plutôt que la raison.
Nous pouvons noter un décalage entre ce que nous leur disons et ce qu'ils comprennent. Cependant, l'affectivité dans son développement reste plutôt indépendante du degré d'intelligence. L'âge affectif des personnes est plus proche de son âge chronologique que de son âge « mental ». D'ailleurs, la personne ayant une déficience intellectuelle fonctionne davantage par son côté affectif et émotionnel. (Juhel, 2012)

Pour les personnes présentant une déficience intellectuelle sévère, il leur est difficile de formuler leurs ressentis via des mots ou des gestes simples. Cela peut entraîner de la frustration, de la colère voire même de la violence. (Juhel, 2012)

Comme Juhel (2012) le cite : « La personne déficiente éprouve de la difficulté à appréhender la personnalité d'autrui. Elle ne comprendra pas ou comprendra mal les conséquences désagréables ou nocives de ses propres défauts et pas beaucoup mieux le sens et l'utilité des règles de la vie commune, méconnaissance qui apparaît comme une caractéristique de son activité sociale et qui explique les particularités de sa vision du monde. »

Leur déficience intellectuelle ne leur permet pas d'intégrer docilement les normes, les valeurs et les schèmes de pensée dictés par notre société. (Juhel, 2012)

En ce qui concerne les domaines de la distance interpersonnelle et des relations, les personnes avec une déficience intellectuelle rencontrent souvent des difficultés. Ils ont besoin d'aide pour comprendre les différents types de relations afin de pouvoir être mieux avec l'autre. (Delville, Mercier, & Merlin, 2016b)

En plus de ces caractéristiques citées par différents auteurs, les personnes présentant une déficience intellectuelle ont également des besoins spécifiques. Ces derniers sont décrits et mis en avant par Nathalie Nader-Grosbois. Dans le cadre de mon projet, j'ai décidé d'en retenir trois.

Le premier besoin retenu est celui lié au statut. En effet, comme l'auteure l'indique, les personnes avec une déficience intellectuelle ont besoin de vivre des expériences en lien avec leur période de vie malgré le décalage entre leur âge mental et leur âge chronologique. (Nader-Grosbois, 2015)

Le second besoin est celui de vie sociale et de relations interpersonnelles. Il leur est nécessaire de développer des relations de toutes sortes. Qu'elles soient amicales, amoureuses, professionnelles, ponctuelles ou liées à des activités particulières, elles doivent être présentes dans leur vie. Afin de pallier leurs difficultés communicatives, les intervenants doivent investir le sujet des habiletés sociales, des conduites d'accueil, d'aide, d'attention et de coopération dans divers milieux de vie et extérieurs. (Nader-Grosbois, 2015)

Le troisième et dernier besoin retenu est celui lié aux relations affectives et à la sexualité. Les personnes ayant une déficience intellectuelle ont également besoin d'avoir des relations affectives, amoureuses, intimes ou encore des relations de couple. Leur sexualité est à encadrer compte tenu de leurs difficultés intellectuelles, affectives et relationnelles. (Nader-Grosbois, 2015)

Pour conclure ce point, je retiens la phrase suivante : « La vie affective et sexuelle n'est pas seulement un droit à l'intimité mais une vraie liberté que le sujet doit pouvoir exercer à la mesure de ce qui est possible pour lui. » (Albert, 2014)

2.5.4. Situation actuelle en matière d'éducation à la vie affective pour des personnes porteuses d'handicap mental

Actuellement, nous nous trouvons dans une période de changements et d'évolution en ce qui concerne le thème de l'affectivité et de la sexualité des personnes ayant un handicap mental dans notre pays et notre culture. De la même façon, depuis quelques années, la question de l'éducation à la citoyenneté de manière générale est devenue de plus en plus d'actualité. (Gardou & Poizat, 2007)

L'évolution des mentalités sur des sujets comme le mariage, la procréation, l'éducation, la parentalité a un réel impact sur la vie affective et sexuelles des personnes avec un handicap intellectuel. (Gardou & Poizat, 2007)

Premièrement, la Déclaration de Madrid présentée par Delville, Mercier, & Merlin (2016a) affirme que « les personnes handicapées jouissent des mêmes droits humains que tous les autres citoyens ».

Deuxièmement, la Convention des Nations Unies réaffirme les droits communs à tous les êtres humains en tenant compte des spécificités des personnes en situation de handicap. Elle insiste sur l'importance de l'intégration et de la participation des personnes handicapées à la vie de société. (Delville, Mercier, & Merlin, 2016a)

Ensuite, ces changements ont également été appuyés par l'adoption en Belgique, le 26 juin 2012, du projet de décret voulant inscrire l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) dans les objectifs généraux de l'enseignement par la commission de l'Éducation du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (Ciciriello, 2013) Cette mesure concerne tous les établissements de l'enseignement fondamental, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement spécialisé.

Cependant, le décret ne donne pas d'instructions spécifiques aux établissements pour réaliser l'EVRAS, que ce soit au niveau du nombre d'heures consacrées, aux méthodes, aux acteurs impliqués ou encore sur le contenu des animations. (Ciciriello, 2013)

Pour répondre aux attentes des établissements, la Wallonie et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale ont tenu à renforcer les moyens et formations des centres de planning familial qui risquaient d'être davantage sollicités. (Ciciriello, 2013)

Les écoles spécialisées ont besoin d'outils de prévention qui soient adaptés à un public d'élèves ayant parfois une sexualité précoce. De plus, ces personnes peuvent être plus exposées aux risques d'abus ou de violences sexuelles. (Ciciriello, 2013)

Divers outils sont créés pour répondre aux besoins des écoles spécialisées mais ces moyens sont généralement insuffisants pour assurer cette équité d'information auprès des jeunes ayant une déficience intellectuelle en école. (Ciciriello, 2013)

L'objectif de généralisation de l'EVRAS dans les établissements des trois entités fédérées n'est toujours pas atteint. De ce fait, depuis février 2018, à l'initiative de SIDA'SOS et de la Fédération Laïque des Centres de Planning Familial, un réseau d'acteurs a été mis en place. Ce dernier est intitulé « Stratégies Concertées EVRAS » et leur objectif est d'aboutir à cette généralisation de l'EVRAS dans les établissements scolaires qu'ils soient en ordinaire ou en spécialisé. (Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle, s.d.)

Pour conclure, même si tous s'accordent pour dire que la vie affective et sexuelle est une composante essentielle à l'équilibre de tout être humain, le sujet reste encore sensible pour les professionnels et les méthodes d'intervention ne sont pas suffisamment généralisées. (Albert, 2014)

2.6. Hypothèses de travail

À la suite de mes observations et de mes recherches liées au sujet de la vie affective de la personne avec une déficience intellectuelle et plus particulièrement au sujet de la distance interpersonnelle, la problématique visée dans mon travail de fin d'études sera donc la suivante :

« La distance interpersonnelle non-respectée chez les adolescents avec une déficience intellectuelle modérée à sévère en école. »

En conséquence, l'objectif de mon intervention orthopédagogique sera :

« Permettre à des adolescents en école secondaire spécialisée de type 2 de comprendre et respecter les distances interpersonnelles dans divers contextes de vie sociale. »

Par cet objectif, je tiens à sensibiliser les adolescents et élèves de l'école secondaire spécialisée à ce sujet par le biais de divers outils et matériels. L'objectif final de mon intervention serait de pouvoir observer une diminution voire même une disparition de certains comportements inadaptés et/ou problématiques.

Cette sensibilisation devra se réaliser en accord avec la dynamique présente dans l'école au sujet de l'éducation à la vie affective et sexuelle afin de respecter les règles et normes déjà proposées aux élèves.

Lors de mon intervention, j'ai conscience que certaines composantes interviendront et rendront mon intervention plus ou moins efficace.

Premièrement, chaque adolescent se trouve dans un certain contexte socio-culturel bien particulier et ce dernier a un impact considérable sur l'évolution de l'élève. En effet, la culture et les habitudes familiales seront un obstacle à mon intervention car il me sera impossible, en douze semaines, d'obtenir des changements dans la dynamique familiale. Le contexte et la culture des élèves sont liés aux habitudes et aux conventions sociales apprises. (Delville, Mercier, & Merlin, 2016b)

Deuxièmement, il existe diverses causes, en plus de la déficience intellectuelle, qui peuvent pousser un adolescent à ne pas respecter la distance interpersonnelle. De ce fait, il me sera difficile en si peu de temps de pouvoir toutes les cibler et intervenir sur chacune d'entre elles.

Ensuite, il est primordial de prendre conscience de l'existence des divers contextes à l'école durant lesquels les adolescents peuvent se comporter de façon totalement différente. Que ce soit en fonction des camarades qui les entourent, de l'adulte qui les encadre, les adolescents présenteront des comportements différents.

Pour terminer, il sera nécessaire d'adapter les outils proposés aux élèves en tenant compte des particularités cognitives et comportementales des personnes ayant une déficience intellectuelle. Cela dans le but de rendre l'intervention la plus spécifique et adaptée possible.

Ce fonctionnement cognitif est caractérisé par des difficultés telles que :

- Fixer son attention ;
- Mémoriser des informations ;
- Apprécier l'importance des informations ;
- Comprendre les concepts généraux et abstraits ;
- Traiter et mobiliser les informations orales et sonores ;
- Apprendre et retenir les acquis.

(Inclusion ASBL, s.d.)

Cette intervention devra être contextualisée et adaptée afin d'espérer pouvoir observer des modifications durant les douze semaines de stage à réaliser.

3. Intervention orthopédagogique

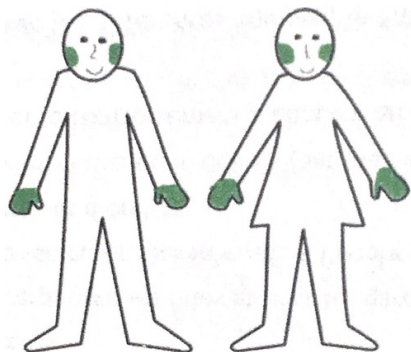
Tout d'abord, pour donner suite à mes observations citées à la page 15 de ce travail et ainsi débiter mon intervention, j'ai décidé de rencontrer la directrice des projets pédagogiques de « la Clairière » afin de lui poser des questions sur les éventuels outils mis en place dans l'école pour répondre à cette problématique. Cette dernière m'a fait part de l'existence d'une charte de vie affective, sociale et relationnelle.

Dans cette charte, des règles de vie sont énoncées sous forme de tableau :

Tableau IV : Règles de vie de l'institution « La Clairière »
(La Clairière, 2017)

	École fondamentale, École secondaire, CJES, Centre d'hébergement	
Règles de vie	Interdit	Autorisé à certaines conditions
1. S'embrasser sur la bouche	X	
2. S'embrasser sur la joue		Une fois le matin pour se dire bonjour et une fois le soir pour se dire au revoir si l'autre est d'accord.
3. Se donner la main		Autorisé mais pas d'envahissement corporel
4. Masturbation	X	
5. Acte sexuel	X	
6. Visionner et partager des contenus à caractère pornographique	X	
7. Salut de la part des intervenants		Le salut sera adapté en fonction du jeune : soit baiser sur la joue, serrer la main, un geste de la main, un geste SESAME...

Des zones de contact corporelles sont également décrites comme étant autorisées :



À la vision de ces règles, je me suis rapidement rendue compte que les élèves n'en avaient sûrement pas ou plus connaissance car les directives n'étaient pas appliquées sur le terrain.

La directrice des projets pédagogiques m'a également présenté une mallette pédagogique dédiée à la Vie Affective Sociale et Relationnelle (VASR). L'objectif de la mallette est de sensibiliser les jeunes à divers thèmes et non pas leur donner un mode d'emploi de la sexualité. La mallette est composée d'un livret exposant 68 règles de vie illustrée par des pictogrammes. Ces thèmes abordés sont présentés sous forme de rubriques :

- Les règles de vie
- Les émotions
- L'hygiène
- L'hôpital
- Le corps

Cet entretien m'a permis de me rendre compte qu'il existait au sein de l'école du matériel/outils pour répondre aux besoins des élèves mais que, tant du côté des intervenants que des élèves, un manque d'information est à noter. De ce fait, j'ai décidé de mener une double intervention dans deux dimensions différentes : la classe et l'institution.

Ci-dessous, je vous présenterai les moyens que j'ai mis en place auprès des élèves par le biais d'outils, de discussions et de rencontres. Et dans un deuxième temps, mon intervention auprès de l'équipe éducative au moyen d'une enquête.

3.1. Auprès des élèves

3.1.1. Description de la classe

À mon arrivée au stage, la classe était composée de 8 élèves âgés entre 17 et 20 ans. Dans le but de comprendre davantage le contexte de mon intervention, je vais vous présenter brièvement les pathologies rencontrées dans la classe ainsi que leurs caractéristiques. Ces dernières sont primordiales car elles m'ont permis de cibler et d'adapter mon intervention.

3.1.1.1. La trisomie 21

Le syndrome le plus présent dans la classe est celui de la trisomie 21, également appelé « Syndrome de Down ».

En 1866, le médecin britannique J. Down décrit ce syndrome par le biais des traits des personnes atteintes de cet état et le nomme « idiotie mongolienne » ou « mongolisme ». Ce terme est dû à la ressemblance avec les Mongoliens, habitants de la Mongolie. Cependant, ces terminologies ne sont plus utilisées à l'heure actuelle compte tenu de leur connotation négative. (Association du Syndrome de Down, s.d.)

Lors du processus de conception de l'enfant, toutes les paires de chromosomes se distribuent normalement sauf le chromosome 21 qui est produit une fois de trop. L'enfant possède donc 47 chromosomes à la place de 46. (Juhel, 2012)

Cette erreur se réalise soit avant la fertilisation ou lors de la première division cellulaire (90% des cas), soit elle se produit lors de la seconde ou troisième division cellulaire (5% des cas). (Juhel, 2012)

Les causes de cette erreur sont multiples mais ne seront pas développées dans ce travail.

Actuellement, la trisomie 21 reste le syndrome d'origine chromosomique le plus connu dans notre culture. (Trisomie 21 France, 2017)

Malgré leurs similarités comportementales, les individus avec trisomie 21 sont tous différents et ont chacun leurs particularités. (Brun & Lacombe, 2008)

Les traits physiques caractéristiques de la trisomie 21 sont les suivants (liste non exhaustive) :

- Retard au niveau du développement physique ;
- Carrure trapue et corpulente ;

- Faible tonicité musculaire ;
- Visage rond, derrière de la tête aplatie ;
- Doigts des pieds et des mains courts ;
- Petits doigts souvent incurvés ;
- Cou un peu plus court ;
- Petites oreilles ;
- Cheveux raides et clairsemés ;
- Peau qui ride facilement ;
- Yeux bridés, paupières inférieures larges ;
- Lèvres gerçant plus facilement à l'extérieur ;
- Dents plus petites, poussant en retard et pouvant être mal placées.

(Association du Syndrome de Down, s.d.)

Outre ces caractéristiques physiques, les personnes avec trisomie 21 ont des traits communs en ce qui concerne le fonctionnement cognitif. De fait, ils présentent :

- Des difficultés de traitement du langage oral ;
- Des difficultés d'anticipation ;
- Un raisonnement par analogie plutôt que par logique ;
- Des capacités attentionnelles faibles ;
- Des difficultés de généralisation d'un apprentissage ;
- Une mémoire à court terme limitée ;
- Un temps de latence présent lors des formulations de phrases/réponses.

(Trisomie 21 France, 2017) (Brun & Lacombe, 2008)

Afin de s'adapter aux besoins des élèves avec trisomie 21, des adaptations peuvent être proposées :

- Respecter le rythme d'apprentissage ;
- Soutenir l'attention en variant les supports ;
- Proposer divers contextes pour travailler une même notion ;
- Établir des liens entre les disciplines étudiées ;
- Aider la remémoration et la mobilisation des connaissances déjà acquises ;
- Proposer des supports facilitant la mémorisation ;
- Utiliser les cinq sens pour mobiliser l'attention, la mémoire et l'apprentissage ;
- Formuler des consignes claires et précises ;
- Lui laisser du temps pour répondre.

(Trisomie 21 France, 2017)

3.1.1.2. Le syndrome de Williams Beuren

Le syndrome Williams-Beuren, également considéré comme la trisomie 7, a été décrit par J.C.P. Williams en 1961 puis par A.J. Beuren en 1962. Ce syndrome est dû à une microdélétion d'une petite partie du chromosome 7. (Juhel, 2012)

Le visage des personnes présentant ce syndrome possède des caractéristiques bien particulières telles que :

- Yeux écartés ;
- Iris étoilé ;
- Grande bouche ;
- Front élargi ;
- Nez retroussé ;
- Joues proéminentes ;
- Menton fuyant ;
- Dentition anormale ;
- Voix rauque.

(Juhel, 2012)

Les personnes avec le syndrome Williams-Beuren sont décrites comme étant sociales et empathiques. Cependant, vers l'adolescence, la personne devient hypersensible et plutôt anxieuse. Certaines souffrent de troubles du comportement qui ont pour conséquence des problèmes d'adaptation sociale. (Juhel, 2012)

3.1.1.3. Le syndrome du cri-du-chat

Découvert en 1963 par le généticien Jérôme Lejane, cette anomalie se produit à la suite d'une perte d'un petit fragment du chromosome 5. (Juhel, 2012)

Le syndrome entraîne une malformation du larynx qui pousse le bébé à émettre des cris monotones, aigus et plaintifs similaires au miaulement d'un chaton. (Juhel, 2012)

Les personnes avec ce syndrome présentent un faciès particulier composé de :

- Un visage circulaire ;
- Une petite bouche ;
- Une microcéphalie ;
- Une augmentation de l'espace entre les yeux ;
- Un strabisme ;
- Une large base du nez.

(Juhel, 2012)

La plupart ne parlent pas et se font comprendre par des gestes, images ou pictogrammes. De façon générale, ces personnes sont sociables, attachantes et joyeuses. (Juhel, 2012)

Afin de conclure ce point, la classe choisie pour réaliser mon intervention orthopédagogique présente une population assez riche me permettant d'observer la problématique avec des personnes présentant divers syndromes.

3.1.2. Ateliers de parole

Pour donner suite à l'observation des comportements inadaptés des élèves et débiter mon intervention orthopédagogique auprès d'eux, j'ai décidé de leur proposer un moment de parole afin d'introduire la problématique.

Avec l'aide de mon maître de stage, nous avons évoqué les nombreux câlins réalisés avec trop de force, les mains dans les cheveux du professeur. Nous avons également dit que les câlins proches pouvaient être acceptés avec des personnes de la famille ou avec leur amoureux ou amoureuse.

Nous avons tenu à leur expliquer les raisons de notre discours car à leur âge, ils se situent à la transition entre l'adolescence et l'âge adulte. Il est nécessaire d'acquérir ces notions afin de pouvoir grandir, mûrir, évoluer mais surtout dans le but de se sentir bien dans son corps et se sentir bien avec les autres.

Les réactions ont été plutôt mitigées au premier abord. Les élèves semblaient ressentir le discours comme une critique et/ou tentaient de se cacher. Cela montre une certaine prise de conscience de l'inadéquation de leurs actes.

Un des élèves a pleuré car la discussion lui a fait penser à sa maman qui est en voyage et qui lui manque. À ce moment, j'ai pris conscience que l'émotionnel primait et que comme expliqué à la page 18 de ce travail, il existe un décalage entre ce qui est dit et ce qui est compris par la personne avec une déficience intellectuelle.

D'autres élèves, comme I. semble ne pas prêter attention à notre discours alors qu'il est à l'origine de plusieurs situations problématiques.

Dans un second temps, je leur ai proposé des pictogrammes pour animer les discussions. Ces derniers représentaient soit des personnes ou des gestes. (cf. annexes pp.65-67)

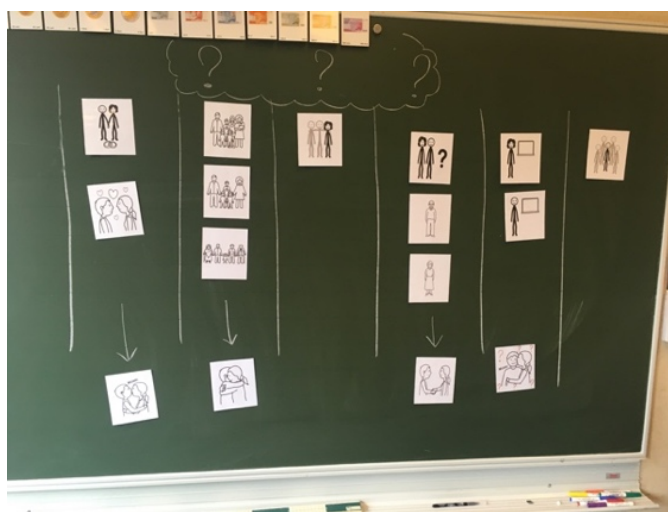
Face aux pictogrammes, les élèves semblaient perturbés. D'abord, l'image représentant un bisou sur la bouche les faisait rigoler et ils semblaient ne porter un intérêt que pour celle-là.

Deuxièmement, il semblait difficile pour eux d'associer les pictogrammes « gestes » avec ceux montrant des personnes. Cela était sans doute un peu trop abstrait car je leur demandais d'imaginer des situations éventuelles de rencontre.

De plus, la reconnaissance des pictogrammes « personnes » a été laborieuse car ils avaient besoin de temps pour identifier les éléments et ensuite faire des hypothèses.

Afin qu'ils prennent connaissance du matériel proposé, les pictogrammes ont été vus à différentes reprises en classe avec les élèves pour ensuite réaliser l'arc-en-ciel des relations détaillé dans le point 3.1.5. de ce travail.

Ci-dessous, je vous propose des photos qui illustrent les tableaux réalisés lors des associations de pictogrammes :



3.1.3. Visualisation de vidéos

Afin de stimuler leur mémoire par le biais de divers canaux sensitifs (cf. adaptations décrites p.27), avec l'aide de mon maître de stage, nous avons décidé de leur proposer d'utiliser l'application *YouTube* sur les tablettes disponibles à l'école. Cela a également permis de mettre à leur disposition un outil en adéquation avec leurs âges chronologiques et leurs centres d'intérêts.

Le but était de trouver des vidéos traitant les sujets suivants : « être amoureux » - « le consentement ».

Pour le premier sujet, deux vidéos sont ressorties :

- « Comment savoir si on est amoureux ? », disponible via le lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=sR9FbdEh-ig>



La vidéo intimidait les élèves du fait des scènes proposées qui concrétisaient le discours de l'adolescent.

- « Comment savoir quand on est amoureux ? », disponible via le lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=iMPTb94VU1g>



Cette vidéo semblait moins appréciée car elle ne propose pas de scènes, la personne ne fait que verbaliser ses idées. Cela ne permettait pas aux élèves de bien comprendre car les informations n'étaient que verbales et ce canal n'est pas assez efficace auprès de cette population.

Ensuite, la navigation sur la plateforme a mené un des élèves vers la vidéo suivante : « Un enfant tombe sur son amoureux en sport », disponible via le lien suivant : https://www.youtube.com/watch?v=qNt6sP1_yKE

Cette vidéo propose deux scènes intéressantes de 0:42 à 2:50. Les deux scènes nous montrent une situation dans laquelle un individu s'approche d'une personne et envahit son espace personnel. Cet envahissement entraîne des réactions violentes telles qu'une claque ou un rejet de l'individu.

Ces scènes ont été réellement marquantes pour les élèves et ensemble, nous avons directement évoqué l'importance du consentement.

C'est cela qui nous a mené vers une vidéo traitant directement le sujet du consentement. La vidéo utilisée a été la suivante :

- « Le consentement expliqué aux enfants », disponible via le lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=S70PvCqtXwU>



Cette vidéo a été très intéressante car les mots utilisés sont simples et accompagnés de dessins concrets qui ont permis aux jeunes de mieux comprendre les explications.

J'ai porté un intérêt particulier pour ce dernier sujet car les personnes ayant une déficience intellectuelle ont tendance à être plus influençables et vulnérables. De ce fait, les risques d'abus sont plus importants. (Inclusion ASBL, s.d.)

3.1.4. Réalisation d'affiches sur les sujets abordés

Après la visualisation des vidéos et dans le but de mobiliser leurs connaissances et leurs points de vue, j'ai proposé aux élèves de me dire ce qu'ils ont retenu des vidéos et ils ont eu l'occasion de donner leurs points de vue sur les sujets.

Ce brainstorming nous a mené à la création d'affiches. (cf. annexes pp.68-70)

Ces dernières ont été réalisées dans le but de rendre les informations plus visuelles. Le but étant de diminuer les informations orales et sonores (cf. p.23) et pour toujours être sous les yeux des élèves pour favoriser la mémorisation. (cf. p.27)

3.1.5. Réalisation de l'arc-en-ciel des relations

Les différents niveaux de distance interpersonnelle, décrits par Edward T. Hall à la page 16 de ce travail, sont très abstraits et même subjectifs car ils ne sont pas spécifiques à notre culture ni notre pays. Cependant, il m'a semblé intéressant de mettre sur papier ces différents espaces et de les adapter au quotidien des élèves en incluant des personnes qu'ils sont susceptibles de rencontrer chaque jour de leur vie.

Cela a été réalisé dans le but de leur faire comprendre que certains de leurs comportements sont inadaptés et également pour leur donner les règles sociales.

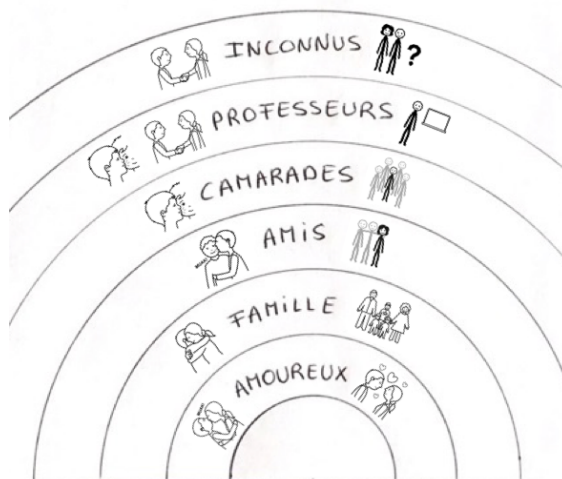
Mes recherches dans la littérature m'ont menée vers un arc-en-ciel des relations décrit par HAXY, projet de l'ASBL Association de Recherche et d'Action en faveur des Personnes Handicapées gérée par l'équipe du centre Handicap et Santé de Namur.

Cet outil permet de concrétiser ces notions et me semblait adapté au contexte de mon intervention.

Dans leurs écrits, ils proposent un certain mode d'emploi de l'outil. J'ai décidé de m'en inspirer mais en utilisant les pictogrammes déjà présentés aux élèves. Je me suis également basée sur les associations des pictogrammes « gestes » - « personnes » décrites et proposées à la page 30 de ce travail.

Avec l'aide des pictogrammes connus, je leur ai demandé de compléter un arc-en-ciel dessiné au tableau en plaçant chaque pictogramme en fonction de la distance à adopter face aux personnes rencontrées dans leur quotidien. Cet exercice n'a pas été simple mais il était nécessaire pour que l'arc-en-ciel soit utile et concret pour eux.

Nous avons obtenu un arc-en-ciel comme représenté ci-dessous :



Afin de rendre l'outil le plus personnel possible, chaque élève a intégré sa photo à la base de l'arc-en-ciel. Ensuite, un courrier a été adressé à tous les parents des élèves de la classe (annexes p.71) dans le but d'obtenir quelques photos familiales pour les intégrer à l'arc-en-ciel. À la suite de ma demande, seulement deux élèves sur les huit sont venus en classe avec des photos familiales.

La réalisation de l'outil a nécessité plusieurs cours, chaque élève a adopté un rythme différent, certains étant plus consciencieux et d'autres très rapides.

Ci-dessous, je vous propose quelques photos illustrant la réalisation de l'outil en classe.

❖ Moments de réalisation :



❖ Exemples d'arc-en-ciel des relations :



Afin de respecter leur anonymat, les prénoms et visages ont été masqués.

Pour conclure le point sur l'outil, j'ai terminé les séances en leur disant que ces arcs-en-ciel représentaient leur entourage aujourd'hui, en sachant qu'ils vont vivre des changements dans les années à venir et donc, une relation n'est jamais établie définitivement. En effet, elle peut toujours évoluer : un inconnu peut devenir un ami, une distance peut s'installer avec un membre de la famille, etc.

3.1.6. Réalisation de sorties avec un public inconnu

Pour finaliser mon intervention auprès des élèves, j'ai décidé de leur proposer des rencontres intergénérationnelles. Cela s'est réalisé afin d'observer les élèves face à des personnes inconnues. Ainsi, j'ai tenté de faire le lien avec l'arc-en-ciel des relations décrit précédemment car ce dernier présente un niveau avec des inconnus. J'ai voulu analyser le comportement des élèves pour donner suite à la réalisation de l'arc-en-ciel afin de constater si les discussions et l'outil leur serviront dans des situations nouvelles et/ou inédites.

3.1.6.1. Rencontre intergénérationnelle à La Forestière à Ixelles

Ce centre d'activités de jour est une association sans but lucratif (ASBL). Il accueille des adultes entre 18 et 77 ans ayant une déficience intellectuelle, principalement modérée à sévère.

J'ai décidé de prendre contact avec ce centre car une étudiante de la section d'orthopédagogie réalisait son stage dans ce lieu. De plus, l'endroit est proche de la Clairière.

Ce jour-là, six élèves étaient présents. Avant d'arriver sur le lieu, certains élèves ont manifesté une certaine appréhension par rapport à la future rencontre.

Lors de notre arrivée, certains élèves ont directement reconnu des anciens élèves de la Clairière et cela a permis de détendre les élèves plus stressés et timides.

Pour se dire bonjour, quatre d'entre eux ont serré la main des personnes alors que les deux autres élèves ont fait des câlins plutôt spontanés.

Nous avons été accueillis pour la collation de 10h avec une partie des bénéficiaires du centre. Les élèves se sont directement installés aux différentes tables de la pièce avec les personnes inconnues.

Après le goûter, deux activités ont été proposées aux élèves et bénéficiaires : soit un atelier peinture ou une activité avec la Wii.

Pour la première, les élèves et les adultes étaient mélangés et ils participaient à l'activité tous en même temps. Alors que pour la seconde, les parties de jeux se déroulaient entre un élève et un adulte et le reste du groupe était spectateur.

Les photos ci-dessous illustrent la rencontre :



3.1.6.2. Rencontre intergénérationnelle avec la Résidence pour Seniors de Watermael-Boitsfort

Les élèves étaient plutôt contents de se rendre à la résidence. Je pense que la rencontre précédente à la Forestière les a aidés à être plus positifs.

Avant de se rendre au rendez-vous, je leur ai rappelé les discussions que nous avons eues en classe, l'arc-en-ciel des relations et également des recommandations au niveau de leur comportement. Cette discussion a été prise au sérieux par les élèves, je leur ai

demandé de rester calmes afin de ne pas perturber la tranquillité du lieu mais également de rester polis.

L'accueil qui nous a été réservé était très chaleureux. Une dizaine de résidents étaient réunis pour nous accueillir. Le contexte était différent de celui proposé dans la rencontre précédente car le public ne présentait pas d'handicap intellectuel. La rencontre s'est déroulée le lundi 06 mai 2019 de 14h à 15h autour d'un goûter.

Les élèves ont dit bonjour aux seniors en leur serrant la main. Cela a été une victoire car lors de la rencontre à la Forestière, certains ont directement fait un câlin aux personnes inconnues. Le seul comportement inadapté a été un câlin donné à un résident durant la discussion par un élève. Malgré l'aspect inadapté, son câlin était très doux et surtout, l'élève a demandé avant de le faire. Cela correspond à une évolution pour cet élève.

Les sujets abordés ont été plutôt spontanés, les questions venaient tant des élèves que des seniors. Ils ont discuté du métier des seniors, des envies de métier des élèves, du fonctionnement de l'école, des loisirs des élèves mais également des jeux utilisés auparavant par les résidents.

La demande d'une nouvelle rencontre a été émise par l'équipe de la résidence.

La photo ci-dessous illustre la rencontre :



3.2. Après de l'équipe éducative

Mon intervention orthopédagogique a également concerné l'équipe éducative car à la suite de mon entretien avec la directrice des projets pédagogiques, il m'a paru essentiel d'inclure l'équipe dans mon intervention. Cela m'a permis de réaliser un projet plus institutionnel.

Afin de comprendre et d'interpréter les comportements inadaptés observés et présentés à la page 15 de ce travail, avec l'accord de mon maître de stage, j'ai réalisé un questionnaire afin d'interroger l'équipe. Ce questionnaire sera détaillé ci-dessous, puis les résultats seront analysés et enfin, les conséquences de l'enquête seront expliquées à la fin de ce point.

3.2.1. Questionnaires

Ce questionnaire a été distribué à l'équipe éducative de l'institution secondaire. Cela représente une soixantaine de questionnaires.

Le questionnaire se trouve dans les annexes de la page 72 à 75.

Mon but était de connaître le ressenti des intervenants face au sujet des distances interpersonnelles et ainsi, connaître leur vécu.

Dans un premier temps, la fonction de la personne est demandée afin de pouvoir observer la fonction la plus représentée dans les réponses.

Ensuite, j'ai tenu à connaître les classes avec lesquelles la personne était en contact afin d'analyser plus finement la question concernant les comportements inadaptés qui sera posée dans la suite du questionnaire.

Ci-dessous, je vous propose une description de chacune des questions posées.

- Question 1 : J'introduis le sujet en demandant si la personne a déjà vécu ou non une situation durant laquelle la distance interpersonnelle n'était pas respectée. Cela me permettra de connaître le ressenti général de l'équipe à ce sujet mais également de confirmer ou non mes observations.

- Question 2 : Elle concerne les moments durant lesquels la personne trouve que la distance interpersonnelle n'est pas respectée. Cela permettra de cibler les moments posant des problèmes afin d'envisager des améliorations et/ou modifications afin de diminuer les comportements inadaptés.
- Question 3 : Cette question se rapporte à la prévention. Elle est posée dans le but de savoir si cette dernière semble suffisante ou non dans l'école. Une amélioration de la prévention pourrait être éventuellement envisagée.
J'ai tenu à proposer à la personne d'argumenter sa réponse afin de connaître son avis de façon plus précise.
- Question 4 : Elle permettra d'en savoir plus sur leurs connaissances par rapport aux outils déjà présents dans l'école.
Après cette question, je permets à la personne d'indiquer ce qu'il manque et ce qu'elle mettrait en place afin d'avoir une idée des desideratas de l'équipe éducative.
- Question 5 : Celle-ci permet à la personne de dire si elle pense maîtriser suffisamment le sujet des distances interpersonnelles. Cette question est posée dans le but de savoir s'il serait nécessaire ou non de proposer une éventuelle formation aux intervenants ayant l'impression de ne pas maîtriser le sujet.
- Question 6 : Elle concerne la fréquence d'évocation de cette problématique. Cette information permettra d'analyser l'importance de ces comportements inadaptés dans le quotidien de l'équipe éducative.
- Question 7 : Elle permet à la personne d'énoncer les comportements qu'il accepte des élèves. Cela dans le but de mettre en avant les similitudes de point de vue entre les intervenants.
- Question 8 : Elle permet à la personne de dire si, à son avis, il est possible de modifier ces comportements inadaptés ou non. Cela me permettra de connaître le niveau de motivation et d'ambition des intervenants à ce sujet.
- Question 9 : Dans cette question, je demande d'expliquer ce qui peut les déranger dans les gestes et actes réalisés par les élèves. Cela me permettra d'obtenir d'autres exemples de non-respect de la distance interpersonnelle que ceux observés durant mes trois semaines d'observation.

- Question 10 : Les dernières questions concernent la mallette pédagogique que la directrice des projets pédagogiques m'a présentée. D'abord, la première question me permettra de savoir si l'équipe éducative a connaissance de l'existence de cette mallette. Ensuite, si elle est connue par la personne, je tiens à savoir si elle a déjà été utilisée. Cela me permettra de savoir s'il existe une corrélation entre la connaissance et l'utilisation de la mallette.

Puis, je demande à la personne de citer les sujets vus avec la mallette pour savoir si ce sont souvent les mêmes sujets qui sont vus ou si les sujets sont aléatoires.

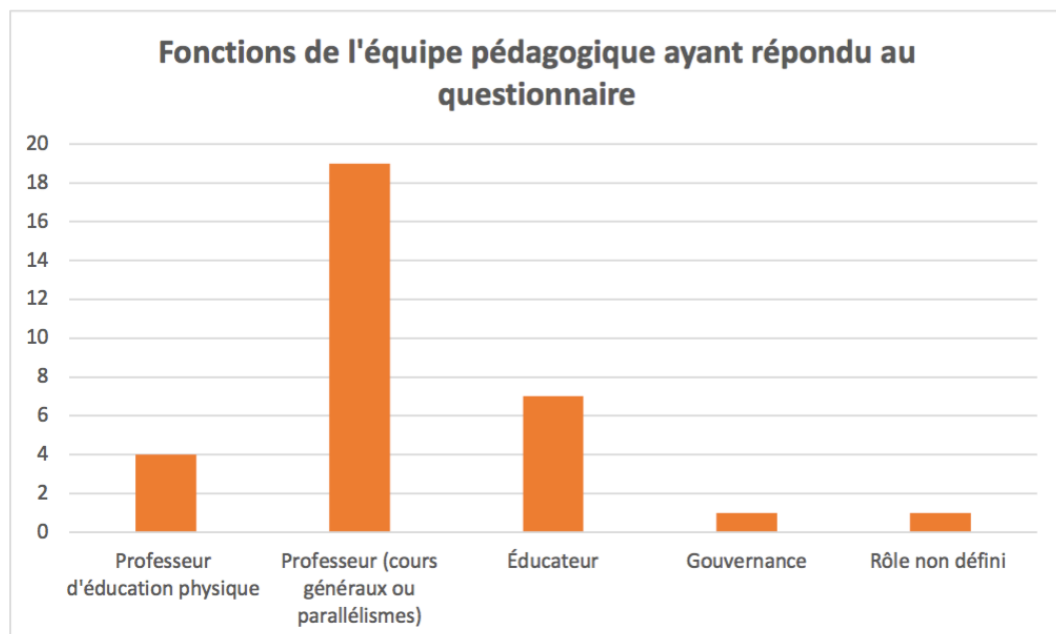
Après, la question me permet de savoir si selon son avis, la mallette est suffisamment exploitée dans l'école ou non.

Enfin, la dernière question permet à la personne de donner son avis sur la mallette, qu'elle soit connue ou non.

3.2.2. Analyse des réponses

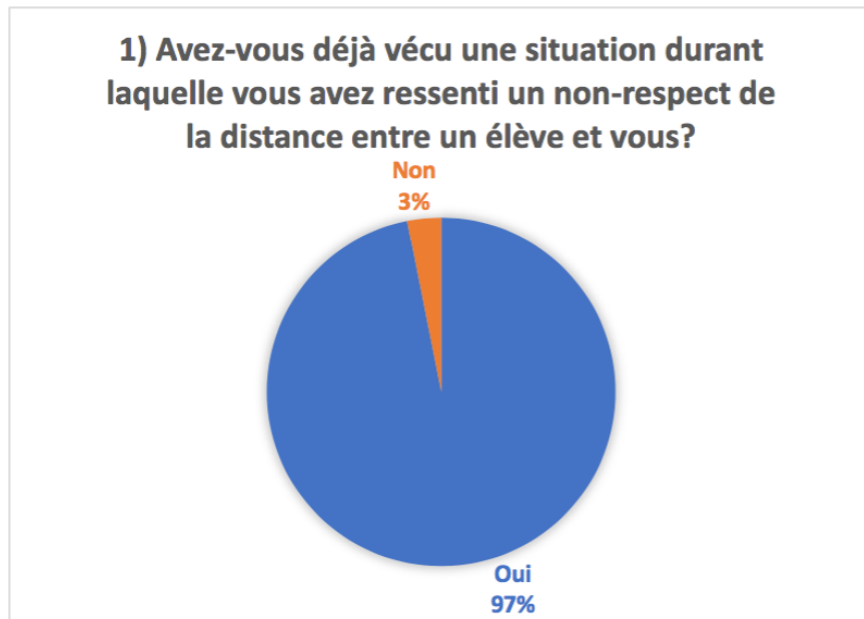
Quelques semaines après la distribution, j'ai reçu 32 questionnaires complétés et 3 refus de participer car les personnes ne se sentaient pas concernées par l'enquête.

L'analyse de ces questionnaires m'a permis de réaliser des graphiques mettant en avant leurs réponses. Ces graphiques sont accompagnés de commentaires expliquant si les réponses confirment mes hypothèses ou non.

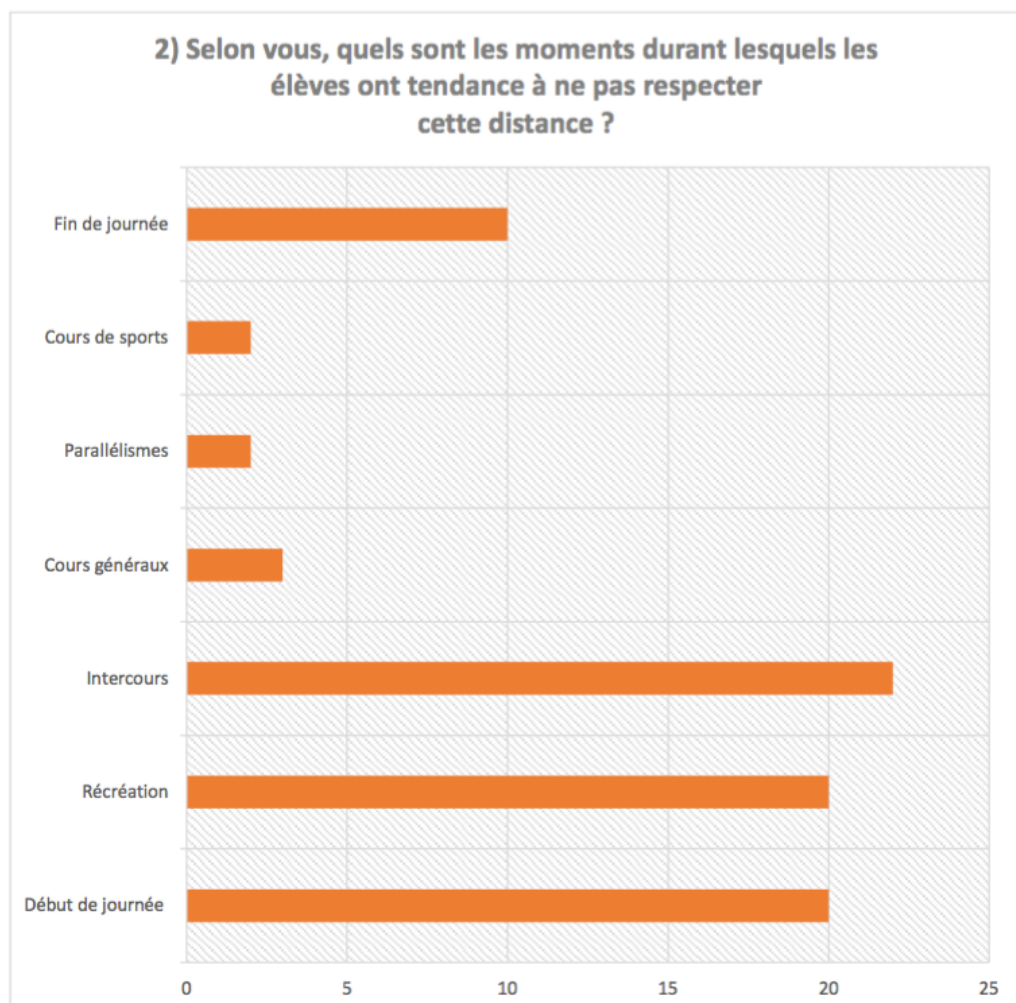


La profession la plus représentée est celle des professeurs de cours généraux.

En ce qui concerne les classes, par respect de confidentialité, elles ne seront pas exposées.



Ces réponses me permettent de confirmer mes observations et montrent ainsi l'importance de la problématique au sein de l'école.



Les trois moments les plus propices aux comportements inadaptés sont : les intercourses, les récréations et le début de journée. En plus de ces propositions, les situations suivantes ont été proposées dans « autre » :

- Durant les promenades et sorties ;
- En fonction de l'état affectif du jeune : frustration, colère, tristesse, crise de comportement ;
- En fonction de la culture du jeune et des codes sociaux qui y sont liés ;
- Lors de déplacements dans les couloirs ou dans l'école ;
- Occasions comme fêtes, anniversaires, etc.



La majorité de l'équipe juge la prévention insuffisante. Cela montre l'intérêt de réaliser une intervention à ce sujet. Les explications données dans les réponses sont les suivantes :

- Même s'il y a des règles générales, chaque intervenant possède ses propres limites. Cependant, il est indispensable que tous les intervenants suivent une ligne de conduite claire et définie ;
- Il existe un manque d'implication d'une partie du personnel à ce sujet ;
- Une partie de l'équipe pédagogique pourrait ne pas être prête ou être mal à l'aise pour exploiter la thématique ;
- S'il existe des outils, nous ne sommes pas au courant ;
- Même si les élèves connaissent les règles de vie, ils ne parviennent pas à les mettre en place. En effet, les élèves sont en pleine période d'intéressement à ce sujet et cherchent constamment le contact ;

- La sanction semble plus pratiquée que la prévention car les comportements ne sont pas suffisamment anticipés ;
- Les comportements dépendent de la présence d'une prise en charge avec le psychologue et/ou d'une intervention du PMS ;
- Tous les groupes devraient bénéficier de cours ou activités (1h par semaine) dès leur entrée en secondaire, que ce soit donné par le PMS ou des intervenants de l'école.

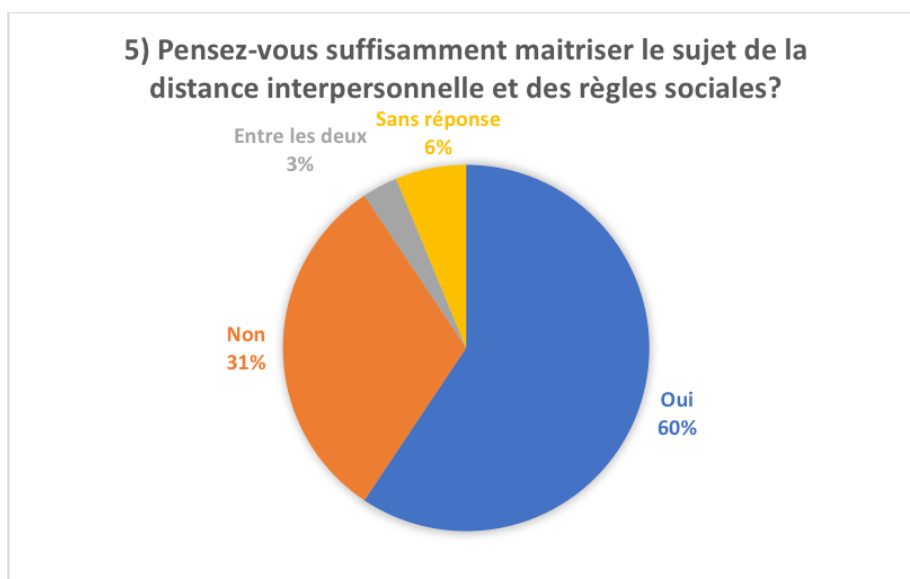


Les réponses à cette question sont plutôt mitigées. Cela montre que seulement la moitié de l'équipe ayant répondu a connaissance de l'existence des outils proposés dans l'école.

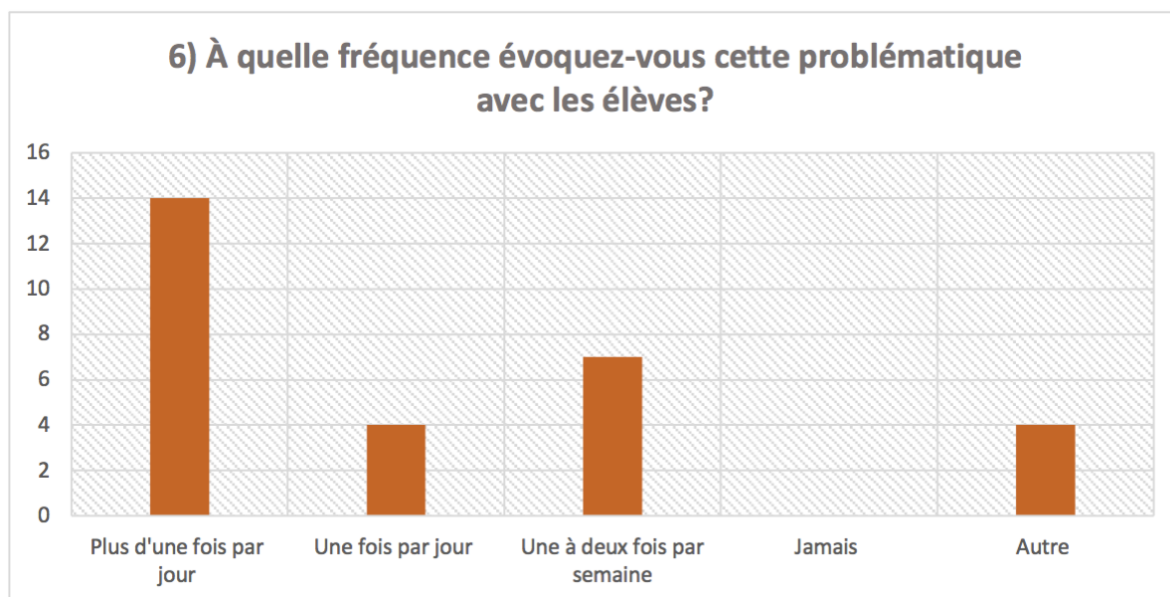
À la question : « Que manque-t-il selon vous ? Que mettriez-vous en place pour évoquer le sujet ? », les réponses sont les suivantes :

- Il faudrait du matériel pour rendre les concepts plus concrets comme des règles visuelles sous forme d'affiches, de pictogrammes ou de documentation soit dans les classes ou mises à disposition des intervenants ;
- Il est nécessaire de répéter souvent les règles élémentaires ;
- Une meilleure collaboration avec le PMS serait appréciée ;
- Une ligne de conduite pour tous les intervenants serait nécessaire pour rendre les interventions cohérentes et équitables ;
- Une meilleure information au sujet des outils déjà présents au sein de l'établissement ;
- L'horaire ne permet pas d'en parler avec les élèves, il serait intéressant de proposer une heure de cours hebdomadaire pour tous les groupes au sujet des

- règles de vie via des mises en situation, des petits films ou pictogrammes et que les outils soient les mêmes pour tous ;
- Il serait intéressant de réaliser une réunion d'équipe pour mettre en place un dispositif à ce sujet ;
 - Il existe un besoin de différenciation des relations interpersonnelles adultes-élèves, élèves-élèves, avec les inconnus ;
 - Le cours de citoyenneté est déjà un bon espace pour parler des émotions et des attitudes, normes à respecter pour le bien-être de chacun ;
 - Il pourrait être intéressant de nous proposer une formation ou de choisir des référents dans l'école pour évoquer ce sujet ;
 - Il faudrait davantage d'intervenants extérieurs spécialisés ;
 - L'intervention doit être réalisée par des enseignants ;
 - Il serait intéressant de leur proposer des ateliers à ce sujet ;
 - Des prises en charge individuelles spécifiques pour certains élèves pourraient être envisagées.



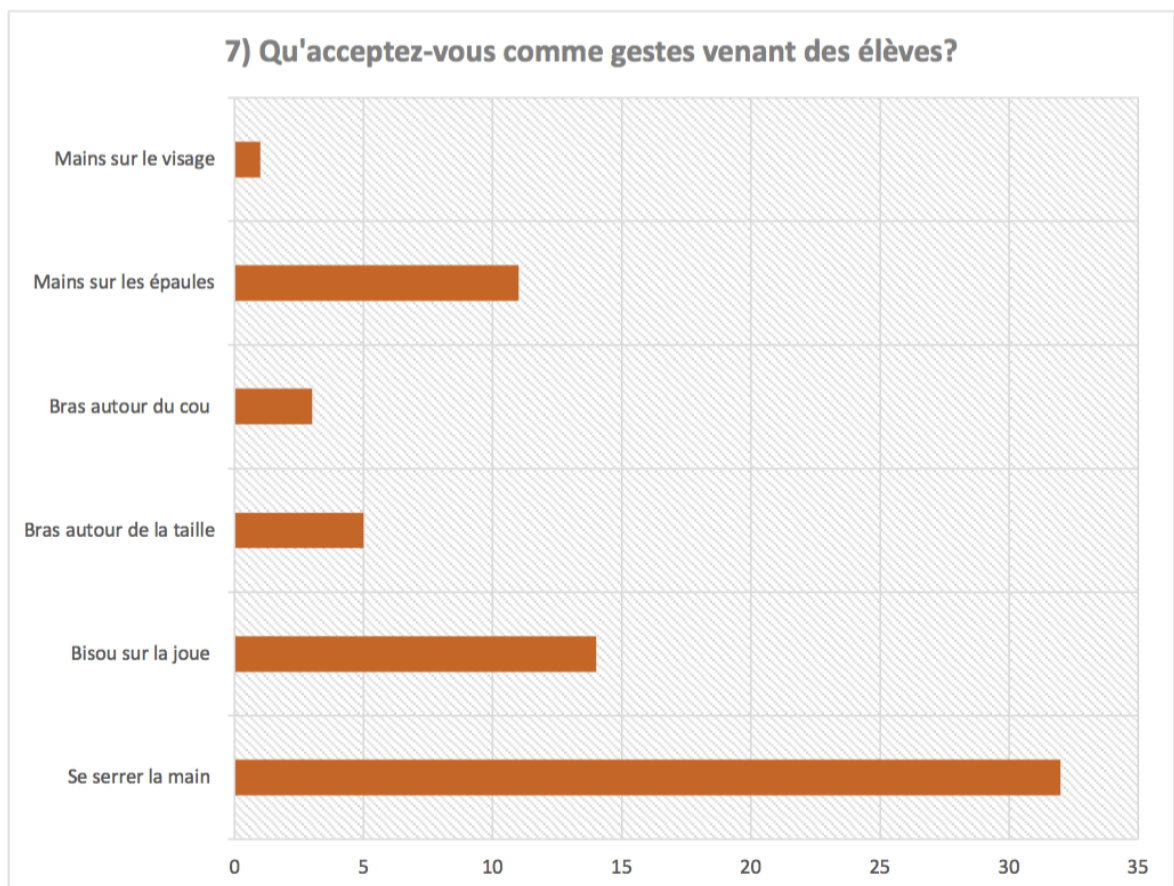
Ces réponses permettent de constater que plus de la moitié de l'équipe a le sentiment de maîtriser le sujet. Une éventuelle formation pourrait être proposée mais uniquement aux volontaires qui ressentent le besoin d'approfondir leurs connaissances.



Le graphique permet de constater l'importance de la problématique dans le quotidien de l'équipe éducative car le sujet est abordé plus d'une fois par jour pour la moitié des intervenants ayant répondu.

D'autres propositions ont été données dans « autre » :

- Lorsque c'est nécessaire, en fonction de la situation ;
- Une fois tous les mois ;
- Assez rarement (en cas d'excès) ;
- Quand la situation permet d'en parler ;
- Parfois ;
- Souvent pour les mêmes élèves.



Les réponses sont similaires car tous acceptent de se serrer la main alors que moins de la moitié accepte le bisou sur la joue. D'ailleurs, s'il est accepté, il doit se réaliser pour des raisons particulières (bonjour le matin, anniversaire, état affectif). Cela montre que les intervenants ont des avis divergents à ce sujet et donc, les élèves sont face à des intervenants se comportant de façon différente avec eux lors du « bonjour » ou du « au revoir ».



La majorité s'accorde pour dire qu'il est possible de diminuer ces comportements et montrent par là leur motivation pour un changement.

Dans les réponses, des commentaires ont été proposés tels que :

- Il faut un travail quotidien de recadrage ;
- Tous les élèves ne possèdent pas toujours les facultés nécessaires pour discerner les comportements adéquats ou non ;
- En ce qui concerne la forme 1, c'est de l'ordre du conditionnement ;
- Il faut leur en parler plus régulièrement et de manière informative et pas uniquement « sur le fait » car cela ne suffit pas et ne fonctionne pas sur certains élèves.

Pour la neuvième, il n'était pas possible de réaliser un graphique car toutes les réponses étaient différentes et chacun a relaté des faits vécus. J'ai donc tenté de regrouper les réponses en fonction du sujet principal abordé. Les sujets sont les suivants ;

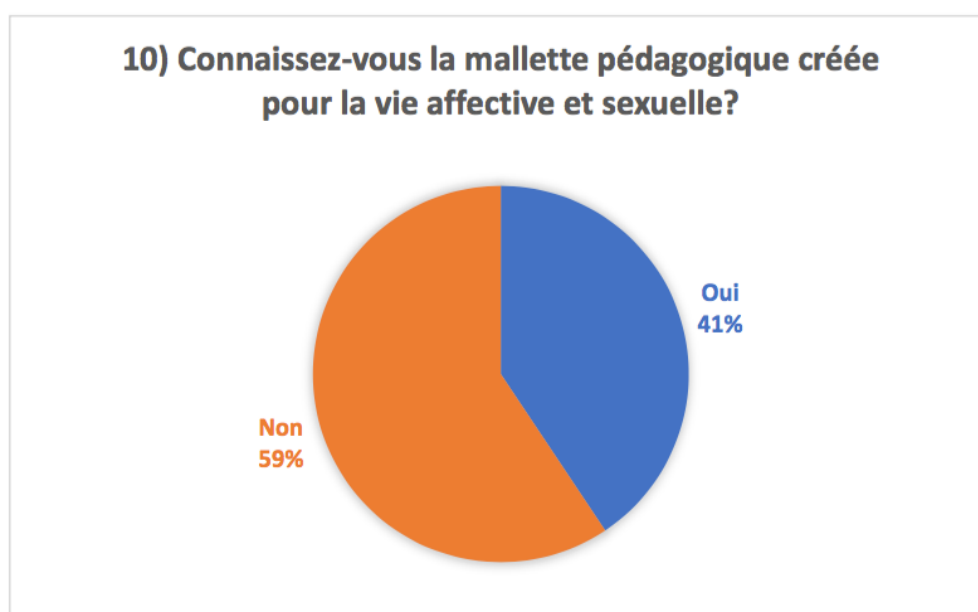
- Le non-respect de la bulle de l'intervenant : mains posées à des endroits inadaptés (fesses – visage - épaules), manque de distance, être couvert de bisous, câlins répétitifs ou par surprise ;
- Des propos déplacés (insultes, gros mots ou moqueries) ou une interprétation mal perçue ;
- Des gestes violents comme une bousculade, un coup de pied, des gestes qui peuvent causer des blessures physiques ou encore des actions comme un crachat reçu ;

- Des actes qui manquent de pudeur qui sont dus à des pulsions sexuelles ou amicales qu'ils ne savent pas réfréner ;
- Lors de conflits entre élèves.

Certaines réponses étaient davantage sous forme d'explications, comme :

- ➔ Ce sont des adolescents avec les hormones qui se bousculent dans leur tête et leur corps. Ils ne comprennent pas ce qui leur arrive et ne savent pas le gérer.
- ➔ Ces soucis résultent souvent d'une difficulté de communication. Leurs gestes sont dérangeants lorsqu'ils sont sexuels ou violents.
- ➔ Ce sont des gestes inconscients pour certains ou conscients pour d'autres mais souvent, ils ne savent pas l'impact que cela peut provoquer.

D'autres réponses étaient plus dans l'idée que rien ne dérange car les élèves sont dans l'établissement en raison d'une déficience mentale et nous devons les aider à s'intégrer dans une société qui ne s'adapte pas à eux.



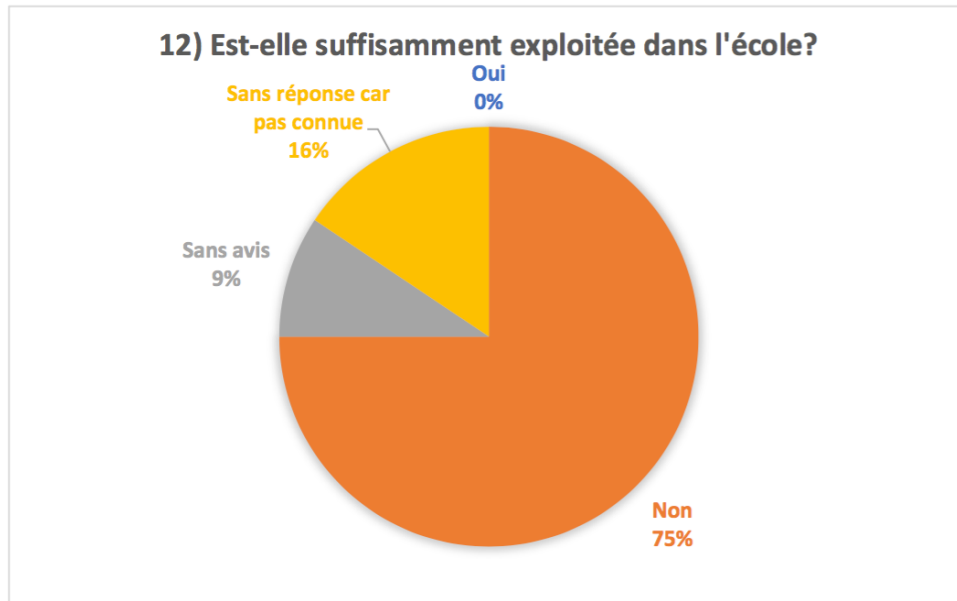
Plus de la moitié des intervenants ayant répondu n'ont pas connaissance de l'existence de la mallette. Cela montre que l'outil est peu utilisé dans l'école par rapport à l'importance de la problématique mise en avant par les graphiques précédents. La communication par rapport à l'existence de l'outil est donc insuffisante.

11) Si oui, l'avez-vous déjà utilisée ?



Parmi ceux qui la connaissent, plus de la moitié l'ont déjà utilisée. Les sujets abordés grâce à l'outil étaient les suivants :

- Les règles de vie à l'école : « je ne touche pas les autres », « je n'embrasse pas sur la bouche » ;
- Évolution « bébé – petit enfant – ado – adulte » ;
- Les émotions ;
- L'anatomie homme et femme ;
- Les pulsions hormonales ;
- Je me découvre ;
- Contraception pour hommes et femmes.



La majorité est d'accord pour dire qu'elle est sous-exploitée dans l'école car pas une seule des réponses n'a été « oui ». La plupart des réponses « sans avis » et « sans réponse » avait indiqué ne pas la connaître.

Pour la treizième et dernière question, les intervenants ont donné leur avis sur la mallette pédagogique. Ces avis étaient tant positifs que négatifs. Je les ai exposés dans un tableau afin de rendre la lecture plus simple.

« + »	« - »
- Elle est bien faite mais beaucoup ignorent son existence ; - Bon outil de base qui permet de procéder d'une manière précise et de traiter les faits avec une grande efficacité et parfois sans connaissances particulières ; - Elle est super.	- Nous ne sommes pas assez informés de son existence et son contenu ; - Je ne l'ai pas encore vue et je demande à la voir ; - Elle est à enrichir au niveau des codes culturels ; - Elle est trop simple ; - Elle devrait être davantage adaptée à notre public ; - Elle semble « inexistante ».

3.2.3. Conséquences du questionnaire

Après avoir analysé les réponses reçues dans le questionnaire, j'ai décidé de rencontrer diverses personnes dans l'institution :

3.2.3.1. Rencontre avec la responsable des projets pédagogiques

J'ai décidé de la rencontrer surtout pour lui faire part des réponses au sujet de la mallette pédagogique. Elle semblait surprise des réponses obtenues et a tenté d'expliquer ces résultats en disant que l'ancienneté du professeur pouvait avoir un impact sur la méconnaissance de l'existence de cette mallette.

Ensuite, je lui ai demandé s'il existait des groupes de travail au sujet des moments posant problèmes (intercours, récréation et début de journée) mais il s'avère que les cellules n'existent plus et que des règlements ont déjà été établis pour réguler ces moments de la journée. Et plus spécifiquement, la gestion de la récréation dépend de l'éducateur qui l'encadre.

3.2.3.2. Rencontre avec la direction du secondaire

Tout d'abord, le directeur a semblé plutôt étonné des réponses données aux questions 3 et 4 de l'enquête car il affirme avoir déjà proposé des formations au sujet de la vie affective et sexuelle mais que ces dernières ont été jugées comme inintéressantes par certains membres de l'équipe.

Pour ce qui est du sentiment de maîtrise du sujet, cela lui a semblé même inquiétant que certains intervenants affirment ne pas suffisamment maîtriser le sujet de la distance interpersonnelle.

Ensuite, au sujet des bisous sur la joue, il rappelle que le règlement autorise la bise une fois le matin pour se dire bonjour et une fois en fin de journée pour se dire au revoir. Il explique que la bise peut également être acceptée en fonction des besoins de l'élève.

Les résultats au sujet de la mallette lui semblent étonnants. Selon lui, et face aux graphiques des questions 10 et 11, les intervenants connaissant la mallette et qui ne l'ont jamais utilisée, seraient ceux qui se plaignent le plus du non-respect de la distance interpersonnelle.

Il a également rappelé qu'il existe une charte, partiellement décrite à la page ... de mon travail. Cela signifie que l'équipe s'est déjà mise d'accord pour réaliser une charte et

donc une ligne de conduite commune mais que cette dernière n'est pas appliquée sur le terrain.

De plus, il m'a expliqué qu'il y a déjà eu une heure de cours dans l'horaire réservée à ce sujet mais que cela n'a pas fonctionné.

En ce qui concerne le centre Psycho-Médico-Social (PMS), le directeur avoue que la collaboration pourrait être améliorée. D'abord, l'agent du centre est différent entre le primaire et le secondaire donc lors du passage vers le secondaire, les élèves ne sont pas suivis. Ensuite, l'agent du secondaire change tous les ans et donc il est nécessaire de toujours réexpliquer les situations problèmes car il n'existe pas de transfert d'information entre les agents. Il m'explique également que l'agent devrait être présent une demi-journée tous les quinze jours mais que cela n'est pas toujours respecté. Pour finir, l'agent du PMS devrait assister aux conseils de classe mais étant en manque de personnel, leur présence est rare.

Cette rencontre a été très intéressante pour l'interprétation des résultats obtenus et cela m'a permis de prendre connaissance des interventions déjà réalisées auparavant dans l'établissement.

À la suite de cet entretien, le directeur m'a demandé de lui faire parvenir les résultats afin de pouvoir les communiquer à tous les intervenants de l'école secondaire. Malheureusement, mon stage étant terminé, je ne connais pas les éventuelles conséquences que ces informations ont eues sur l'équipe.

3.2.3.3. Rencontre avec la professeure du cours de citoyenneté

J'ai décidé de rencontrer la professeure du cours de citoyenneté car ce cours a été évoqué dans les réponses comme étant déjà un bon espace de parole. Cependant, n'ayant pas connaissance du contenu du cours, il m'a semblé essentiel d'en savoir davantage.

Durant cet entretien, elle m'a expliqué que ce cours avait pour but de transmettre aux élèves les normes du bien-vivre ensemble. Elle tente de leur expliquer qu'il existe des règles juridiques, rédigées par la loi et d'autres règles plus expressives, transmises par notre famille ou notre culture.

Elle m'a également expliqué que selon elle, le cercle des relations est différent en fonction du contexte de l'élève. En effet, dans un contexte de soins, la proximité sera différente : un éducateur peut l'aider aux toilettes ou l'aider pour se laver. De ce fait, la

notion de distance avec l'adulte est directement impactée et différente que celle présentée dans le cercle des relations réalisés dans mon intervention.

Le cours de citoyenneté a donc un but fonctionnel. Les règles de vie sont présentées et la raison de ses règles est toujours donnée. Les normes sont toujours mises en situation afin de rendre les concepts les plus concrets possible.

En conclusion, comme cité dans les commentaires de l'enquête, le cours de citoyenneté organisé dans l'école secondaire constitue déjà un bon espace de parole. Cependant, l'application des normes vues n'est pas toujours évidente car tous les intervenants possèdent leurs convictions et leur façon de fonctionner.

3.3 Résultats observés à la suite de l'intervention orthopédagogique

Tout d'abord, je tiens à préciser que mes observations restent subjectives et les résultats sont, comme attendu, minimes au vu du peu de temps à disposition pour réaliser l'intervention.

À la suite des différentes discussions et outils proposés aux élèves, j'ai eu l'occasion d'observer un changement dans le comportement des élèves à mon égard et à celui de mon maître de stage. En effet, les élèves viennent moins rapidement faire des câlins et si c'est le cas, les élèves se montre plus doux et moins agressifs dans leurs gestes. De plus, les élèves ont cessé de mettre les mains dans les cheveux de mon maître de stage.

Ensuite, lors de la première rencontre intergénérationnelle, la plupart des élèves ont respectés les consignes données en classe. Cependant, quelques comportements n'étaient pas adaptés à la situation (câlins précipités). Puis, lors de la dernière rencontre intergénérationnelle dans le home pour seniors, j'ai pu observer des améliorations : tous les élèves ont dit bonjour poliment, ils sont restés très calmes tout au long de la rencontre et la distance a presque toujours été respectée.

Au niveau des besoins de Nathalie Nader exposé à la page 19 de ce travail, j'ai tenté de respecter les trois besoins mis en avant.

Tout d'abord, dans mon projet, je pense avoir répondu au besoin du statut en évoquant le sujet des relations amoureuses qui sont nouvelles à leur âge et surtout en lien avec les changements hormonaux de l'adolescence.

Pour le second besoin qui était celui de la vie sociale et des relations interpersonnelles, mon intervention l'a respecté via les activités proposées. En effet, j'ai amené les élèves

à réfléchir aux relations existantes dans leur vie, tout en leur donnant des clés pour s'intégrer socialement et ainsi créer des relations saines et réciproques.

Pour finir, en ce qui concerne le dernier besoin présenté lié aux relations affectives et à la sexualité, je pense y avoir répondu car nous avons abordé des sujets tels que « être amoureux » ou encore le consentement.

Étant donné la courte période de stage, il était difficile d'attendre davantage de résultats. J'espère que ce travail sera poursuivi afin de mettre en place des changements d'ordre institutionnel pour espérer obtenir une nouvelle dynamique d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle. Cette dernière permettra, je l'espère, une modification/diminution durable des comportements inadaptés.

4. Conclusion

Pour conclure, comme expliqué au début de ce travail, je portais un intérêt particulier au sujet de la vie affective, relationnelle et sexuelle en arrivant en stage. Dès le début de celui-ci, j'ai observé des comportements où la distance interpersonnelle n'était pas respectée. Les gestes étaient, par exemple, mettre les mains dans les cheveux du professeur, faire des câlins répétitifs et sans l'accord du professeur ou encore des rapprochements excessifs entre élèves.

Dans une école spécialisée secondaire de type 2, les élèves sont atteints d'une déficience intellectuelle modérée à sévère et ont entre 13 et 21 ans. Ils sont donc en pleine période de puberté et de développement relationnel. L'objectif général de l'établissement est de mener les jeunes vers un maximum d'autonomie personnelle. Et dans cet objectif, nous trouvons un sous-objectif qui concerne la socialisation pour répondre à certaines problématiques. Par exemple, un des sous-objectifs est de permettre aux élèves d'entretenir des relations sociales et affectives équilibrées.

L'établissement possédait donc déjà des objectifs spécifiques à la socialisation qui correspondaient avec mon sujet. Cela m'a prouvé que l'école et son équipe étaient sensibles à l'aspect socialisation des élèves et que des choses étaient déjà mises en place. Seulement, force est de constater que des comportements inadaptés étaient toujours observables et donc, qu'il était possible d'approfondir ce sujet pour permettre une diminution ou modifications des comportements posant problèmes.

Mes recherches théoriques m'ont permis de me rendre compte qu'il y avait un changement de regard venant de la société mais également des parents et intervenants. Ce dernier a poussé à reconnaître le droit à la vie affective et sexuelle des personnes avec une déficience intellectuelle par le biais de plusieurs textes officiels. Depuis, les professionnels tentent de répondre aux besoins et demandes des adolescents et/ou adultes. Cependant, il n'existe pas encore de programme établi et commun à toutes les écoles devant respecter le décret de juin 2012.

Lors de la réalisation de mon intervention orthopédagogique, j'ai rencontré différents freins et facilitateurs pour le bon déroulement de mon projet.

En ce qui concerne les freins, dans un premier temps, le plan de pilotage réalisé dans l'établissement est de grande ampleur. Il monopolise les réflexions au sujet du Plan Individuel d'Apprentissage (P.I.A.) pour l'instant. Sachant que la vie affective et sexuelle n'est pas un sujet prioritaire dans le plan, il était difficile pour ma part de demander plus d'attention et d'attendre davantage de modifications dans l'établissement.

Deuxièmement, le grand nombre d'intervenants est également un frein. Chaque personne vient d'une culture particulière avec une formation différente et a également une vision spécifique du sujet. Il est donc difficile d'obtenir des comportements et réactions similaires entre tous les intervenants.

Troisièmement, les limites cognitives des personnes avec une déficience intellectuelle font qu'il est difficile pour les élèves, en si peu de temps, de mémoriser les concepts appris et de les transférer dans de nouveaux contextes.

Enfin, le grand nombre d'intervenants limite la communication et ainsi les transferts d'informations. Les interventions en classe sont intéressantes mais si le sujet n'est pas abordé de la même façon avec les autres professeurs ou éducateurs, il est difficile pour l'élève de mémoriser les comportements adaptés.

Pour ce qui est des facilitateurs de mon intervention, le fait que le sujet soit en pleine phase de développement tant en théorie qu'en pratique était un avantage. En effet, il est de plus en plus simple de trouver des ressources ou des centres de documentations qui traitent ce sujet. Le contexte général est assez favorable car le décret oblige les établissements à intégrer une éducation à la vie affective et sexuelle et dans notre société, la sexualité est de moins en moins considérée comme « taboue ».

Je suis satisfaite de mon intervention orthopédagogique car dès le départ, j'avais conscience qu'en douze semaines de stage, il m'était impossible de réaliser des changements conséquents. Néanmoins, j'ai pu apporter une nouvelle réflexion aux responsables pédagogiques grâce aux résultats des questionnaires. De la même façon, les intervenants ayant répondu à mon questionnaire ont découvert la présence d'une mallette pédagogique dans l'école et j'espère qu'ils trouveront l'occasion de la consulter voire même de l'utiliser.

En ce qui concerne les élèves, comme expliqué dans le point précédent, des modifications dans leurs comportements ont rapidement été observables et les rencontres intergénérationnelles les ont confirmées. Seulement, cela ne concerne que peu d'élèves par rapport à la taille de l'établissement. Il sera donc nécessaire de réaliser, dans les années futures, des changements institutionnels pour espérer obtenir une diminution concrète et durable des comportements inadaptés que ce soit au niveau de la distance interpersonnelle mais également au niveau général de la vie affective et sexuelle.

Le sujet de l'éducation à la vie affective et sexuelle est très vaste. De ce fait, j'ai ciblé un sujet spécifique dès le début de ma réflexion. Cependant, la distance interpersonnelle

étant également d'une grande ampleur, il m'a été difficile de réaliser une intervention générale et exhaustive. Dès lors, je propose dans ce point plusieurs idées afin de poursuivre ce travail et d'amener des changements concrets et durables dans l'établissement.

Les perspectives de mon travail sont donc les suivantes :

- Mettre à jour la ligne de conduite commune entre tous les intervenants car même si elle est déjà présente et citée dans la charte de l'établissement, l'enquête a montré que les intervenants désirent qu'elle soit plus claire pour tous.
- Réaliser un travail individuel avec certains élèves ayant plus de difficultés au niveau de la distance interpersonnelle.
- Faire intervenir la famille pour que l'intervention concerne d'autres dimensions que celles du groupe et de l'institution.
- Réaliser des observations plus poussées hors de la classe dans les moments posant problèmes selon les intervenants (le début de journée, les interours et la récréation) et mettre en place des changements ou adaptations afin de diminuer les comportements inadaptés lors de ces périodes.
- Réaliser une activité avec des cerceaux afin de concrétiser les distances interpersonnelles et faciliter la compréhension du sujet par les élèves. Cela leur permettra de vivre ces distances et ainsi de prendre conscience de la proximité à adopter en fonction des relations qu'ils entretiennent.
- Envisager une amélioration de la communication avec le centre PMS afin qu'il soit davantage présent dans l'école et également améliorer le suivi des élèves ayant un comportement plus problématique.
- Créer de nouvelles affiches avec des règles visuelles dédiées au sujet de la distance interpersonnelle, car même si certaines règles sont déjà présentes dans les couloirs, les images ne concernent pas spécifiquement les distances. Cependant, pour créer des règles visuelles, il est nécessaire de mettre à jour la ligne de conduite entre intervenants.
- Envisager des ateliers pour les forme 1, adaptés à leur niveau afin que tous les élèves de l'établissement secondaire soit au courant des règles et ainsi poursuivre l'apprentissage de ces normes au fur et à mesure de leur parcours scolaire. Cela permettra une meilleure mémorisation.
- Contacter la Fédération Laïque de Centres de Planning Familial (FLCPF) qui propose une cellule d'intervention. Cette cellule intervient dans l'école en réalisant un accompagnement méthodologique aux directions et aux équipes éducatives que ce soit en enseignement fondamental ou secondaire spécialisé. L'intervention se réalise habituellement en trois étapes : la première est une phase d'analyse du contexte de l'école, la seconde permet d'expérimenter les projets proposés et

enfin, la dernière phase est celle de la généralisation du projet dans l'ensemble de l'école. (Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle, s.d.)

L'intérêt de cette intervention dans ce cas-ci serait que la cellule pourrait analyser les outils déjà présents dans l'école, d'éventuellement les améliorer ou ajouter d'autres outils dans le but de les rendre plus adaptés au public et également plus visibles au sein de l'établissement. De plus, la collaboration avec le PMS pourrait également être améliorée avec l'aide de la cellule.

- Si l'école présente une certaine rétraction à la cellule, il pourrait être intéressant de faire appel à des témoignages pour convaincre l'équipe des apports positifs que la cellule peut procurer. Ce témoignage donnera plus de crédit à l'intervention.
- Utiliser un programme d'éducation affective, relationnelle et sexuelle destiné aux personnes avec une déficience intellectuelle tel que l'outil « *Des femmes et des hommes* ». Ce programme a été créé à la suite des changements de mentalité de la société, des parents et professionnels car ces derniers s'intéressaient aux besoins et demandes des personnes avec déficience intellectuelle mais ne trouvaient pas ou peu de supports didactiques disponibles et adaptés à cette population. (Mercier, Gascon, & Bazier, 2006)

Ce programme peut être un supplément aux outils déjà présents dans l'école et ainsi donner un fil conducteur dans l'éducation affective, relationnelle et sexuelle. Différents axes sont abordés comme la vie affective, le corps, les relations, la sexualité, la santé sexuelle et la loi. L'axe appelé « les relations » aborde la distance interpersonnelle autour de différents ateliers comme un cercle des relations, un cube des relations ou encore des jeux de rôle. Tous ces outils sont détaillés dans les bouquins proposés par le programme.

- De façon plus générale et sûrement idéaliste, il serait intéressant de commencer les apprentissages au sujet de la vie affective et sexuelle dès le début de la scolarité en mettant un accent sur les comportements adaptés afin que ces derniers soient acquis lorsque les élèves arrivent en secondaire et que la période de puberté et de l'adolescence se déroule de façon plus positive. Une intervention précoce pourrait permettre d'améliorer la qualité de vie de l'adolescent.
- Dans le programme scolaire, il serait intéressant de créer un programme qui sera commun et obligatoire dans toutes les écoles spécialisées pour que toutes les institutions aient les clés pour intervenir de façon générale dans tous les thèmes abordés par vie affective et sexuelle. Ce programme commun donnerait aux intervenants des outils adaptés aux besoins aux personnes avec une déficience intellectuelle et tous interviendraient de la même façon.
- Sachant que le sujet de la vie affective et sexuelle est très large, il est nécessaire de garder à l'esprit que d'autres sujets peuvent être traités avec ce public, comme les émotions par exemple.

Dans mon futur professionnel, je serai beaucoup plus attentive à cet aspect relationnel tant sur le terrain que dans l'organisation de l'éducation à la vie affective et sexuelle de l'établissement. De plus, en ayant discuté avec des collègues logopèdes travaillant en écoles spécialisées, cette problématique ne concerne pas uniquement « La Clairière » et pose également problèmes dans d'autres établissements. Mes recherches théoriques et pratiques me permettront d'analyser le fonctionnement de l'école ou de l'établissement qui m'accueillera et je pourrai ainsi proposer des outils spécifiques ou des intervenants spécialisés dans le sujet. Tout en sachant qu'il est probable que dans un futur plus ou moins proche, un programme scolaire défini sera réalisé et sera commun dans toutes les écoles qu'elles soient spécialisées ou pas.

De façon plus générale, en tant que future logopède spécialisée en orthopédagogie, j'espère pouvoir intégrer un enseignement spécialisé qu'il soit de type 1, 2, 3, 4 ou 7. C'est-à-dire travailler avec des personnes ayant une déficience intellectuelle légère (type 1), une déficience intellectuelle modérée à sévère (type 2), des troubles du comportement (type 3), une déficience physique (type 4) ou encore une déficience auditive (type 7).

Dès lors, le rôle que j'aimerais avoir est d'abord celui de soutien dans l'institution pour les projets et questionnements de l'équipe. De cette façon, j'espère pouvoir apporter des renseignements et/ou répondre aux questionnements de mes futurs collègues.

De plus, j'espère pouvoir intégrer des classes dans lesquelles les enseignants sont en demande pour accompagner des élèves en difficultés en mettant en place des aménagements raisonnables.

Je tenterais également de rendre la coordination meilleure dans l'équipe afin d'obtenir une cohérence dans les interventions entre tous les intervenants, qu'ils soient pédagogiques ou paramédicaux.

Pour finir, les cours dispensés durant cette année de spécialisation m'ont permis de consolider mon bagage de connaissances afin de me lancer plus sereinement dans la vie active.

5. Bibliographie

Ouvrages

Brun, V., & Lacombe, D. (2008). *Trisomie 21, communication et insertion*. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.

Delville, J., Mercier, M., & Merlin, C. (2016). *Avant d'entamer le programme - Des femmes et des hommes : programme d'éducation affective, relationnelle et sexuelle destiné aux personnes déficientes mentales*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Delville, J., Mercier, M., & Merlin, C. (2016). *Mes relations - Des femmes et des hommes : Programme d'éducation affective, relationnelle et sexuelle destiné aux personnes déficientes mentales*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Dessibourg, C.-A. (2009). *Handicap mental : approche transdisciplinaire somatique, psychiatrique, psychopédagogie*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Gardou, C., & Poizat, D. (2007). *Désinsulariser le handicap : quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?* Ramonville Saint-Agne : Éditions érès.

Hall, E. T. (1966). *La dimension cachée*. Paris : Éditions du Seuil.

Juhel, J.-C. (2012). *La personne ayant une déficience intellectuelle : découvrir, comprendre, intervenir*. Québec : Presses de l'Université Laval.

La Clairière. (2017). *Projet Collectif*. s.l.

Mercier, M., Gascon, H., & Bazier, G. (2006). *Vie affective, relationnelle et sexuelle des personnes déficientes mentales - Accompagnements, interventions et programmes éducatifs*. Namur: Presses universitaires de Namur.

Nader-Grosbois, N. (2015). *Psychologie du handicap*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Tassé, M. J., & Morin, D. (2003). *La déficience intellectuelle*. Montréal : Gaëtan Morin.

Trisomie 21 France. (2017). *100 idées pour en savoir plus sur les personnes avec trisomie 21 ... et casser les idées reçues*. Paris : Tom Pousse.

Articles de périodique

Albert, I. (2014). Affirmer "le droit à la vie affective et sexuelle" - Entre désirs et réalités, entre permanence et changements. *Le sociographe*, 47, 7-9.

Sites internet

Association du Syndrome de Down. (s.d.). *Synthèse sur le Syndrome de Down*. Repéré à <http://www.asdet21.org/synthese.php>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s.d.). *Proxémie, proxémique*. Repéré à [https://www.cnrtl.fr/definition/proxémie](https://www.cnrtl.fr/definition/proxemie)

Ciciriello, A. (2013). *L'EVRAS dans l'enseignement obligatoire pour les élèves porteurs d'un handicap*. Repéré à <http://www.asph.be/Documents/analyse-etudes-2013/2013-15-evras-ecole-handicap.pdf>

Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle. (s.d.). *Une cellule dans mon école?* Repéré à <https://www.evras.be/cellule-evras/une-cellule-dans-mon-ecole/>

Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique. (2015). *Les balises (le programme) de l'enseignement spécialisé de forme 1 et de forme 2*. Repéré à <https://www.les-colibris.be/ecole-libre-enseignement-secondaire-specialise-colibris/balises-programmes-enseignement-specialise-forme-1-forme-2/>

Haute École Bruxelles Brabant. (2017). *Référentiel section spécialisation en orthopédagogie*. Repéré à http://www.defre.be/defre/PDF/Référentiel_ortho_2017-2018.pdf

HAXY. (2015). *L'arc-en-ciel de la relation*. Repéré à <http://www.haxy.be/mental/echange-doutils-et-applications/larc-en-ciel-de-la-relation/>

Inclusion ASBL. (s.d.). *Au niveau du comportement adaptatif*. Repéré à <https://www.inclusion-asbl.be/le-handicap-intellectuel/les-consequences-du-handicap-intellectuel/au-niveau-du-comportement-adaptatif/>

Inclusion ASBL. (s.d.). *Au niveau du fonctionnement intellectuel*. Repéré à <https://www.inclusion-asbl.be/le-handicap-intellectuel/les-consequences-du-handicap-intellectuel/au-niveau-du-fonctionnement-intellectuel/>

Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale. (2016). *Déficiences intellectuelles*. Repéré à <http://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/6816>

La Clairière. (2015). *Projet d'établissement*. Repéré à <http://www.laclairiere.be/secondaire/>

La Forestière. (2019). *La Forestière - Centre d'activités de jour*. Repéré à <http://www.forestiere.be>

Paolo, F. (1968). *Considérations sur la proxémique*. Repéré à https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1968_num_3_10_2549

Notes de cours

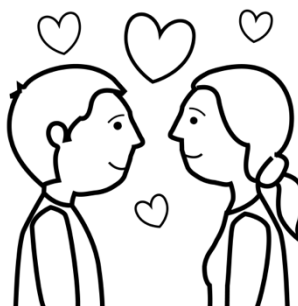
Parage, B. (2018) *Déficiência mentale : approfondissement*. Recueil inédit, Haute École Bruxelles-Brabant - Unité Pédagogique, Uccle.

ANNEXES

Annexe I : Pictogrammes personnes.....	65
Annexe II : Pictogrammes gestes.....	67
Annexe III : Être amoureux.....	68
Annexe IV : Être amoureux à l'école.....	69
Annexe V : Le consentement.....	70
Annexe VI : Courrier adressé aux parents pour la réalisation du cercle des relations...	71
Annexe VII : Questionnaire à l'attention des intervenants de l'établissement.....	72

Annexe I : Pictogrammes personnes

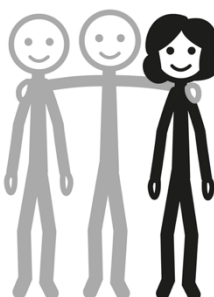
a) Amoureux – amoureuse



b) Famille – parents



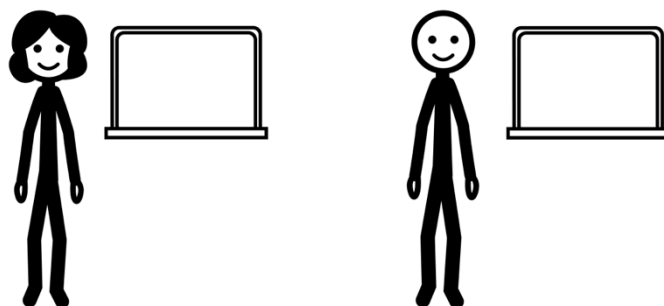
c) Meilleurs amis – amis



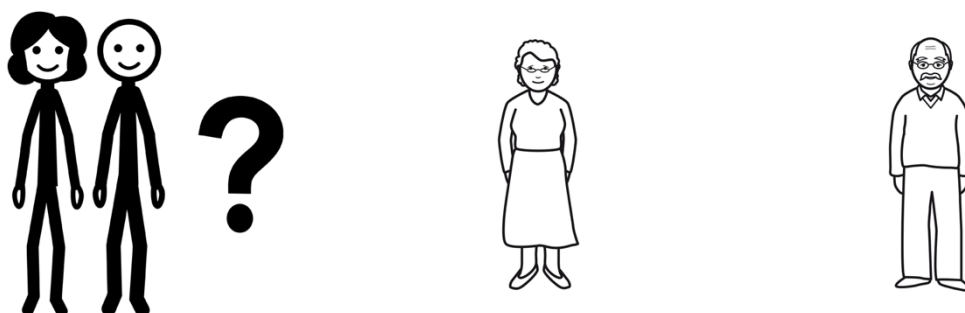
d) Camarades de classe – Connaissances



e) Intervenants dans l'école – Professeurs



f) Inconnus – Personnes âgées



Annexe II : Pictogrammes gestes

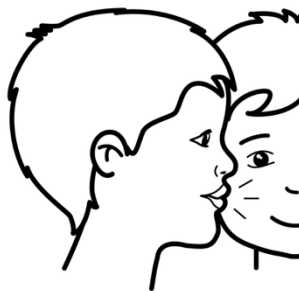
a) Bisou sur la bouche



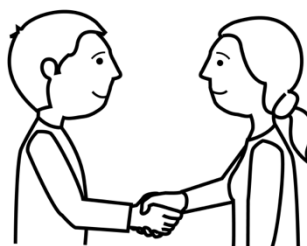
b) Câlins



c) Bisou sur la joue



d) Se serrer la main



Annexe III : Être amoureux

= 2 personnes

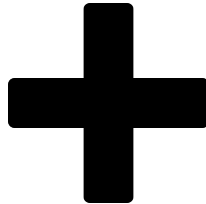


= faire des câlins

= être heureux



= le



beau / belle



= faire plaisir ... → cadeaux

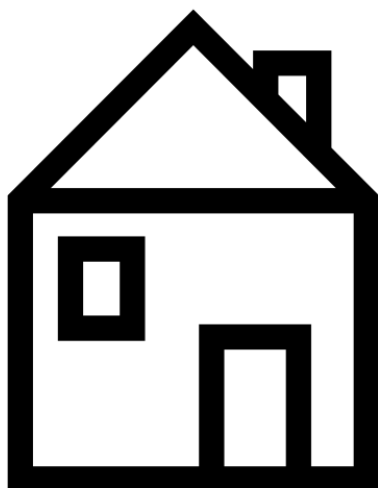
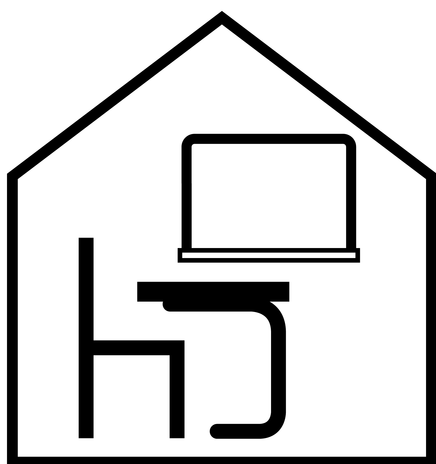
→ fleurs



→ chocolat

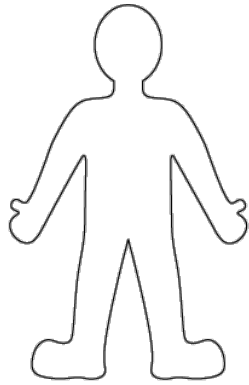


Annexe IV : Être amoureux à l'école



Annexe V : Le consentement

1) Respect du CORPS → sécurité !



2) On peut dire NON → avoir le choix !

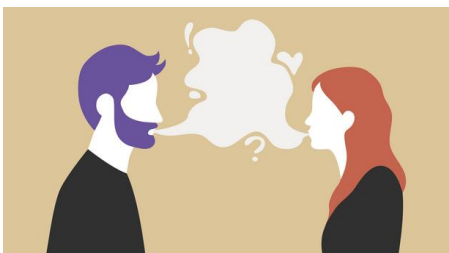


3) Comment faire ??



POSER LA QUESTION

ÉCOUTER



PARLER

Annexe VI : Courrier adressé aux parents pour la réalisation du cercle des relations

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon stage en orthopédagogie avec Mr Constantin Giannakopoulos, j'ai comme projet d'intervenir dans la gestion des relations sociales et plus précisément sur la distance interpersonnelle.

Pour cela, je compte créer avec votre enfant un cercle des relations pour concrétiser cet apprentissage. C'est pourquoi, je me permets de vous demander de me faire parvenir des photos de chaque membre de votre famille pour les coller sur l'affiche.

Vous pouvez soit les donner via le cahier de vie de votre enfant ou en les envoyant sur mon mail : pauline.lust@outlook.com.

D'avance je vous remercie,

LUST Pauline

Annexe VII : Questionnaire à l'attention des intervenants de l'établissement

Bonjour, je m'appelle Pauline Lust, je suis logopède et dans le cadre de mon année de spécialisation en orthopédagogie à la HE2B de Defré à Uccle, je réalise mon stage dans cet établissement sous la supervision de Constantin Giannakopoulos.

Le sujet que je vais aborder sera : « *la distance interpersonnelle et les codes sociaux* ».

Suite à mes trois semaines d'observation, je me suis aperçue que ces notions n'étaient pas toujours comprises et/ou respectées par les élèves que ce soit avec les intervenants de l'école ou entre élèves.

De ce fait, j'ai comme projet de développer un matériel et/ou atelier afin de les sensibiliser à ce sujet dans le but de réduire les comportements inadaptés.

Je m'adresse à vous pour recueillir votre expérience et votre ressenti à ce sujet.

Avant tout, quelle est votre fonction dans l'école ?
.....

Quelles sont les classes avec lesquelles vous travaillez ?

.....
.....
.....
.....

- Avez-vous déjà vécu une situation durant laquelle vous avez ressenti un non-respect de la distance entre un élève et vous ?

Oui - Non

- Selon vous, quels sont les moments durant lesquels les élèves ont tendance à ne pas respecter cette distance : (cocher les propositions)
 - Début de journée (bonjour)
 - Récréation
 - Intercours
 - Cours généraux
 - Parallélismes
 - Cours de sports
 - Fin de journée (au revoir)
 - Autre :

.....

- Avez-vous le sentiment que la **prévention** au sujet des règles de vie sociale, affective et sexuelle est suffisante dans l'école ?

Oui - Non

Si non, expliquez en quelques mots :

.....

- Selon vous, êtes-vous suffisamment outillé(e) dans l'école pour évoquer la distance interpersonnelle et des règles sociales ? (documents, ateliers créés, matériel, etc.)

Oui - Non

Si non, que manque-t-il selon vous ? Que mettriez-vous en place pour évoquer le sujet ?

.....

- Pensez-vous suffisamment maîtriser le sujet de la distance interpersonnelle et des règles sociales ?

Oui - Non

- À quelle fréquence évoquez-vous cette problématique avec les élèves ? (cocher les propositions)

- Plus d'une fois par jour
- Une fois par jour
- Une à deux fois par semaine
- Jamais
- Autre :

.....

- Qu'acceptez-vous comme gestes venant des élèves ? (cocher les propositions)

- ☐ Se serrer la main
- ☐ Bisou sur la joue
- ☐ Bras autour de la taille
- ☐ Bras autour du cou
- ☐ Mains sur les épaules
- ☐ Mains sur le visage

- Est-il possible, à votre avis, de diminuer les comportements non-adaptés des élèves en ce qui concerne les distances interpersonnelles ?

Oui - Non

Si non, expliquez en quelques mots :

.....

.....

.....

.....

- Pour concrétiser les faits, pouvez-vous expliquer en quelques mots ce qui, éventuellement, vous dérange dans les gestes ou actes réalisés par les élèves ?

.....

.....

.....

.....

- Connaissez-vous la mallette pédagogique créée pour la vie affective et sexuelle ?

Oui - Non

Si oui, l'avez-vous déjà utilisée ?

Oui - Non

Quel était le sujet abordé grâce aux outils de la mallette ?

.....

.....

- Est-elle suffisamment exploitée dans l'école selon vous ?

Oui - Non

- Que pensez-vous de la mallette pédagogique?

.....

.....

.....

.....

Je vous remercie pour votre aide.

L'impact de la déficience intellectuelle sur la vie affective et sexuelle est considérable. Face à leurs difficultés, des règles et textes ont été réalisés il y a peu. Suite à cela, les outils pour éduquer à la vie affective et sexuelle commencent à voir la jour.

Dans le cadre de ce travail, le sujet de la distance interpersonnelle est abordé. En école spécialisée secondaire de type 2, mon intervention s'est réalisée à deux niveaux. D'abord, par des activités et ateliers en classe avec des élèves âgés entre 17 et 20 ans puis, via une enquête réalisée auprès de l'équipe pédagogique.

Le but de l'intervention était de diminuer et/ou modifier les comportements inadaptés en matière de distance interpersonnelle mais également de mettre en avant des problématiques à ce sujet au sein de l'établissement.