



Impact de la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants

Sylviane Feuilladiou
Carole Faure-Brac
Anne Gombert

Problématique : la scolarisation des élèves en situation de handicap...

... vecteur de l'intégration sociale des personnes handicapées

Depuis 30 ans, de nombreuses lois et déclarations politiques montrent l'intérêt porté à la situation sociale des personnes handicapées, par la communauté internationale comme en France (Calin, 2008). Cette profusion de textes témoigne de la difficulté de ces personnes à trouver leur place sociale, à s'insérer au niveau scolaire, professionnel, dans la vie quotidienne. Les « personnes handicapées » deviennent une question sociale, en même temps qu'un défi pour les sociétés occidentales démocratiques du XXI^e siècle : lever les discriminations liées à la situation de handicap. Ce projet sociétal et cette volonté politique s'accompagnent d'une évolution dans la définition du handicap. La Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) définit le handicap « comme le résultat des interactions entre des problèmes de santé (maladies, troubles, traumatismes) et les facteurs contextuels » (Organisation Mondiale de la Santé, 2002). On passe en trois décennies d'une conception médicale centrée sur l'individu, à un modèle multifactoriel tenant compte à la fois des facteurs personnels et des facteurs environnementaux (milieu familial et social, aménagements publics, politiques sociales et scolaires...). Il ne s'agit plus de regarder la personne à travers son handicap, considéré alors comme une caractéristique individuelle, mais de regarder la situation de handicap dans laquelle se trouve la personne, étant donné ses capacités d'action et le contexte dans lequel elle évolue. La responsabilité de la situation de handicap est ainsi partagée entre la société et ses membres. Telle est la nouvelle vision portée par l'ensemble de ces textes.

La Loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » institue l'accessibilité aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et le maintien dans un cadre ordinaire de vie, comme un droit de solidarité nationale. Est également institué le droit à la compensation des conséquences du handicap, qui devient un devoir et l'affaire de tous. A l'école, ce droit à la compensation se traduit notamment par les adaptations pédagogiques, l'attribution d'un auxiliaire de vie scolaire. Le droit à l'accessibilité, quant à lui, se traduit par les rampes d'accès, la scolarisation des enfants et adolescents handicapés en classe ordinaire. Jusqu'alors, ils étaient principalement accueillis en classe spécialisée. Cette loi est un texte fondateur, en France, dans la mise en oeuvre d'une politique scolaire basée sur la notion de besoins éducatifs particuliers, vers lequel tend le modèle européen en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2003). Elle fait évoluer les politiques éducatives du modèle d'intégration vers le modèle d'inclusion, confirmant le changement de paradigme au niveau conceptuel (Plaisance In Belmont & Vérillon, 2003). Il ne s'agit plus d'incorporer les élèves handicapés à la masse des élèves ordinaires en leur demandant de s'adapter aux conditions ordinaires de scolarité, mais d'adapter le contexte scolaire ordinaire à l'ensemble des élèves, y compris ceux en situation de handicap. Ce texte déclenche une mini révolution scolaire : tout enseignant est susceptible d'accueillir ces élèves, parfois très en deçà de la norme classe. Leur prise en charge constitue un véritable défi qui remet en question les pratiques, les représentations, l'habitus professionnel.

... levier de transformation des pratiques enseignantes

Pour autant, poser un cadre législatif ne suffit pas. Aujourd'hui encore à l'Ecole, cette prise en charge constitue une réelle difficulté pour les enseignants (Belmont & Vérillon, 2003). Deux raisons peuvent expliquer la persistance des obstacles à la scolarisation en classe ordinaire.

Premièrement sur le plan de la socialisation, inclure physiquement un enfant handicapé à l'école n'implique pas obligatoirement son intégration sociale. Cela ne développe pas forcément les relations sociales avec les pairs (Zaffran, 1997) ou l'adaptation de l'enseignant (Rousseau & Belanger, 2004). La confrontation à l'autre, lorsqu'il est très différent de la norme, génère des réactions de retrait voire de rejet, conséquences de la peur qu'il inspire et de la méconnaissance de ses capacités à « être comme tout le monde » (Goffman, 1975). Le code de communication qui prévaut à tout engagement dans une relation sociale ne fonctionne plus. En situation ordinaire un enfant qui veut jouer avec un autre enfant, dans une cour de récréation par exemple, sait globalement : qu'il peut aller jouer avec lui sans se mettre en danger, sans mettre l'autre en danger, comment lui proposer ce jeu, comment l'autre va réagir... En situation de mixité sociale entre un enfant ordinaire et un enfant en situation de handicap, cette connaissance pratique n'est plus opérationnelle et entraîne soit une absence de relation, soit une gêne dans la relation qui peut se traduire par une attitude de surprotection ou d'agressivité. Ce constat des obstacles à l'intégration est à nuancer. D'autres études montrent les bénéfices de l'expérience d'inclusion sur les relations sociales. Berzin & Lebert-Candat (2006), par exemple, ont observé les interactions entre pairs dans le cadre de l'intégration ponctuelle en classe ordinaire d'élèves atteints de handicap mental, scolarisés le reste du temps dans la classe spécialisée d'intégration de l'école. 75% des 1715 comportements répertoriés établissent une relation : 70% d'entre eux favorisent l'interaction (constatés en majorité chez les élèves ordinaires), 30% la perturbent.

Deuxièmement sur le plan pédagogique, le défi pour l'enseignant est de prendre en compte la diversité de tous les élèves en même temps que le particularisme de leur déficience, tout en repérant les invariants pédagogiques susceptibles d'être exploités par l'ensemble du groupe ; s'adapter aux compétences cognitives de l'élève en individualisant l'apprentissage. La loi de 2005, ainsi que les textes d'application de cette loi dans l'Education nationale, stipulent clairement que l'adaptation pédagogique est une condition sine qua non de la prise en charge des élèves handicapés. Tous les aménagements sont possibles dès lors qu'ils visent à compenser les difficultés scolaires liées au handicap. Ils doivent être consignés dans le projet personnalisé de scolarisation de l'élève (Ministère de l'Education nationale, 2006). Dans cette optique, les gestes professionnels d'adaptation pédagogique des enseignants deviennent la clé de voûte de l'inclusion en classe ordinaire. Gardou (2006) et l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2003) mentionnent quelques traits caractéristiques de la posture professionnelle que nécessite la prise en compte de ces élèves : a) reconnaître la diversité des élèves déficients ; b) résister au fatalisme malgré les lenteurs d'apprentissage et l'incertitude des progrès possibles ; c) différencier sa pédagogie ; d) coopérer avec les professionnels extérieurs, les différents acteurs scolaires et les parents ; e) viser à la fois les apprentissages et la socialisation ; f) considérer que l'inclusion de ces élèves fait partie intégrante de son métier et n'est pas le domaine réservé des enseignants spécialisés ; g) considérer que ces élèves sont un atout pour la classe et non un problème à surmonter. L'inclusion d'un élève en situation de handicap n'interroge pas seulement le métier d'enseignant en termes de connaissances et de compétences. Certes celles-ci sont essentielles, mais elle interroge aussi l'identité professionnelle de l'enseignant (sa conception du métier, ses représentations de l'élève, des savoirs). L'inclusion interroge donc à la fois les aspects pratiques et symboliques de la profession, et remet en cause une croyance majoritairement partagée (un topoï, Plantin, 1993) : les élèves « différents » sont mieux dans les classes spécialisées. Cette pensée de sens commun est l'héritière du mode de socialisation coutumier aux personnes handicapées en France depuis le XVII^e siècle. Historiquement, cela fait quatre siècles que les enfants handicapés sont pour la plupart placés et éduqués en instituts spécialisés (pour une revue sur l'historique de l'enseignement spécialisé en France, Gillig, 2006). L'évolution rapide et récente du cadre législatif n'implique pas de façon systématique une évolution rapide des mentalités et des comportements, même si l'image du handicap se modifie, à force d'opérations médiatiques et d'obligations citoyennes. Qu'en est-il des pratiques enseignantes ? Confrontés à un élève « hors norme », remettant en question les routines pédagogiques du métier, les enseignants de collège modifient-ils leurs manières de faire classe ? Quels gestes professionnels changent-ils ?

Méthodologie : une typologie des pratiques enseignantes d'adaptation pédagogique

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, une enquête par entretiens a été menée en 2006-2007 auprès de professeurs de collège de l'Académie d'Aix-Marseille, accueillant dans leur classe ordinaire un élève ayant des troubles spécifiques sévères du langage écrit (dyslexie, dysorthographe). Ces troubles, diagnostiqués au niveau médical (Habib, 2003), sont administrativement reconnus comme un handicap par la Maison Départementale des Personnes Handicapées. Ils entraînent un retard scolaire important (un élève de 6^e peut avoir un niveau de lecture « CE2 »).

18 enseignants ont accueillis dans leur classe des élèves scolarisés dans l'Unité Pédagogique d'Intégration de leur établissement. 38 enseignants d'autres établissements ont accueillis des élèves dans le cadre d'un dispositif pilote de scolarisation à temps plein en classe ordinaire, « Le

Temps des Dys ». Mis en place en partenariat entre l'IUFM d'Aix-Marseille et l'Inspection Académique des Hautes Alpes, ce dispositif scolarise à la rentrée 2007 70 élèves de sixième et cinquième, et mobilise 115 enseignants dans 6 établissements.

Les premiers résultats traités portent sur un premier groupe de 21 enseignants participant à ce dispositif de scolarisation en classe ordinaire. Le traitement des données concernant le reste de l'échantillon (deuxième groupe du « Temps des Dys » et groupe « UPI ») est actuellement en cours. Les résultats seront présentés au colloque en fonction de l'état d'avancement des travaux. Les entretiens, directifs, ont été conduits auprès des enseignants autour de trois thèmes : les pratiques pédagogiques (aides mises en place pour l'élève intégré), les représentations (questions d'évocation sur la difficulté scolaire, le handicap, définition du métier enseignant et rôle de l'enseignant dans l'intégration), la perception de l'intégration scolaire (de manière générale et de façon plus précise concernant le dispositif de l'établissement) (encadré 1). Ces entretiens ont été retranscrits intégralement.

Encadré 1 : Guide d'entretien des enseignants intégrants

Question de départ : Vous intégrez dans votre classe un élève dyslexique depuis le début de l'année scolaire. Avez-vous changé quelque chose dans vos manières de faire les cours ?

Thématique 1 : gestes d'aides

- *Qu'avez-vous mis en place pour l'aider ?*
Relances seulement si problèmes à répondre à la question générale
- *Par exemple sur : les consignes ; l'organisation matérielle de la classe, les supports d'apprentissages, le travail avec les autres élèves, les contenus d'apprentissage, l'évaluation...*

Thématique 2 : Processus de changement des gestes enseignants

→ *Si les enseignants disent déjà avoir adapté leur geste ...*

- Dans ce que vous avez mis en place, combien de temps vous a-t-il fallu pour que ce soit satisfaisant ?
- Ces gestes d'aide vous ont-ils semblé facile à réaliser ? Précisez.
- *Si pas évoqué l'adaptation des consignes* : Est-ce qu'il vous est arrivé d'adapter les consignes ? Orales/écrites ? Précisez.
- *Si l'adaptation des consignes évoqué préalablement* : revenons aux consignes maintenant : comment avez-vous fait pour les adapter ? Précisez lorsque vous parlez de consigne orale ou écrite.
- L'adaptation de consignes vous a-t-elle semblé facile à réaliser ? Précisez.
- Combien de temps vous a-t-il fallu pour mettre en place cette adaptation ?
- Avez-vous expliqué au groupe classe pourquoi vous avez aménagé vos manières de faire ? A quel moment ? De quelle manière ?
- Avez-vous présenté les difficultés spécifiques de l'élève au groupe classe ? A quel moment ? De quelle manière ?

→ *Si les enseignants déclarent n'avoir pas adapté pour l'élève en question : prendre un autre ancrage.*

- Avez-vous déjà adapté vos pratiques pédagogiques pour des élèves en difficulté ?

Thématique 3 : Représentations et conception du métier d'enseignant

- Pour vous, c'est quoi la difficulté scolaire ?
- Pour vous, c'est quoi le handicap ?
- Pour vous, c'est quoi l'intégration ?
- Comment définiriez-vous le métier d'enseignant ?
- Comment définiriez-vous votre rôle d'enseignant du point de vue de l'intégration ?
- Dans ce rôle, vous appuyez-vous sur une formation ou sur des expériences plus personnelles ?
Formation= si oui : Pouvez-vous en dire plus sur cette formation ?
Expérience personnelle = si oui : Avez-vous l'occasion de côtoyer une ou des personnes en situation de handicap ?
- A propos de l'intégration de ces élèves auriez-vous des souhaits, des propositions à formuler ?
- Au final, que diriez-vous de votre expérience ?

Une analyse qualitative de contenu des entretiens a été effectuée, en respectant cinq principes définis par Bardin (1989), méthodologie visant à réduire les biais de subjectivité du codeur. Les catégories devaient être (a) exhaustives (tous les énoncés du corpus doivent être distribués dans les catégories), (b) exclusives (un même élément ne doit pas être classable dans deux catégories ou sous catégories à la fois), (c) méthodiques (construites en fonction de règles strictes, explicites et transmissibles à autrui), (d) objectives (le tri doit être le plus objectif possible, ce qui nécessite de recourir à plusieurs codeurs), (e) quantifiables (la catégorisation doit aboutir à des calculs aussi précis que possible). La méthode des juges a été utilisée afin de valider la catégorisation des énoncés lors de l'analyse de contenu (Plake & al., 1997). Concrètement, le codage a été entériné par deux juges qui avaient pour tâche de vérifier que les énoncés étaient classés correctement et ne pouvaient appartenir qu'à une seule catégorie (ou sous catégorie). Si le classement d'un item posait problème, trois solutions étaient envisageables : (a) soit l'énoncé était déplacé pour être reclassé par les deux juges dans une autre et même catégorie ; (b) soit l'énoncé était reclassé dans l'autre catégorie par un des deux juges ; (c) soit l'énoncé était reclassé dans deux catégories différentes par les deux juges. Dans ce dernier cas un troisième juge était sollicité. Il donnait son avis quant au choix de la catégorie la plus pertinente. L'énoncé était alors reclassé à la majorité.

Au total 316 énoncés ont été classés, et ont fait l'objet d'une analyse quantitative. Leur catégorisation s'est appuyée sur la base d'une typologie élaborée lors d'une précédente recherche, menée dans le cadre d'un dispositif de scolarisation à mi-temps en classe ordinaire. Les énoncés concernant les pratiques pédagogiques d'adaptation mises en place pour l'élève dyslexique avaient été listés, et regroupés en catégories à partir de leur idée principale. Une classification des informations plus spécifiques a permis d'établir des sous-catégories (Gombert & Roussey, 2006). Il s'agissait d'éprouver cette typologie sur les pratiques enseignantes développées lors d'une inclusion à temps plein. Celle-ci a donc servi de base à la catégorisation des énoncés recueillis dans la recherche présentée ici ; elle a été affinée et validée. La nouvelle version est exposée ci-dessous (encadré 2).

Encadré 2

Typologie des gestes professionnels d'aide destinés à l'élève ayant des troubles spécifiques du langage écrit

Les exemples cités sont extraits de l'échantillon d'enquête dont l'analyse des données est exposée ici (dispositif de scolarisation à temps plein).

1. Cadre de travail

Cette catégorie regroupe les énoncés qui mettent l'accent sur une modification des conditions matérielles de travail au sein de la classe.

1.1. Placement de l'élève : l'accent est clairement mis sur la localisation particulière de l'élève dans la classe

- « En général ce genre d'élève, je les place près du bureau. »

1.2. Aménagement des conditions matérielles de travail : l'accent est mis sur l'amélioration des aspects matériels de travail par l'utilisation d'outils spécifiques et adéquats.

- « Mais je fabrique des petits alphabets, ils peuvent inter- changer les lettres, j'essaie de faire rentrer la mémoire gestuelle, je me suis rendue compte qu'avec les enfants dys ça marchait bien. »

2. Adaptation au niveau des consignes de mise au travail

Cette catégorie regroupe les énoncés dont l'idée témoigne d'une réflexion de l'enseignant sur les consignes de mise au travail.

2.1. Adaptation des consignes prise en charge par l'enseignant : relecture, reformulation, explicitation, simplification, vérification, amélioration, étayage visuel.

- « Ce à quoi je vais être très attentive, c'est de reformuler les consignes orales. »
- « J'essaye surtout d'être le plus claire possible, de demander une seule tâche après l'autre. »

2.2. Adaptation des consignes prise en charge par les élèves : relecture, reformulation des consignes par l'élève dyslexique, relecture des consignes par un autre élève non dyslexique.

- « Je les aide à reformuler si c'est nécessaire ou alors c'est l'élève à côté qui peut leur expliquer ce qu'il y a à faire. ».
- « Je lui dis: tu en es à cet exercice là tu peux me rappeler qu'elle était la consigne ? ».

3. Adaptation mise en place pour compenser le handicap : différenciation pédagogique.

Cette catégorie regroupe les énoncés qui mettent l'accent sur une aide spécifiée propre à compenser le handicap en lecture et écriture ou en rapport aux difficultés associées comme la lenteur d'exécution.

3.1. Adaptation en rapport avec l'activité de lecture.

3.1.1. Contournement ou réduction de l'activité de lecture : pas d'activité de lecture à haute voix pour l'élève dyslexique, moins de lecture ou lecture pris en charge par d'autres élèves de la classe ou par l'enseignant.

- « Depuis qu'il est là, effectivement, on ne lit pas pour chacun mais on lit le texte tout haut, plus fort pour lui, pour ses difficultés de lecture ».

3.1.2. Adaptation du support de lecture : Amélioration de la gestion au tableau pour faciliter la lecture des élèves, aménagements typographiques et mise en page des documents.

- « Au tableau, j'organise mon texte, pour que ce soit bien lisible, je mets les mots clés de la leçon sur le volet droit. ».

3.2. Adaptation en rapport avec l'activité d'écriture.

Contournement et réduction de l'activité d'écriture : Mise à disposition d'un secrétaire, réduction de l'activité de prise de notes (autorisation de moins écrire), mise à disposition de photocopies de cours, augmentation du travail sur le manuel scolaire, fiches à compléter, texte à trous, étiquettes à disposition.

- « Je leur donne des cours photocopiés, comme ça il n'y a pas de problème d'écriture, de mauvaise réécriture. »
- «Ça m'est arrivé, à des élèves en grosse difficulté, de leur donner, par exemple, s'il y avait un texte à trous ou quelque chose comme ça, où c'était déjà en partie rempli pour eux.»

3.3. Adaptation en rapport au temps de travail :

augmentation du temps de réalisation d'exercices en classes ou à la maison.

Enoncés qui témoignent de la prise en compte de la lenteur d'exécution de l'élève.

- « J'ai pris en compte le temps dans le travail, et je lui ai donné plus de temps pour progresser et faire à son rythme. ».
- « Je regarde que mon élève [...] ait le temps de finir de copier avant d'effacer le tableau. »

3.4. Adaptation au niveau du style pédagogique des enseignants.

Enoncés qui témoignent de modifications spécifiques dans la manière d'enseigner, de changements dans l'attitude et le regard vis à vis de l'élève dyslexique.

3.4.1. Modification dans l'attitude ou le regard vis-à-vis de l'élève handicapé.

- « Dans un premier temps ce que j'ai changé, c'est mon regard. »
- « Par rapport aux dys, c'est d'être plus proche de chacun d'eux, que je ne le suis des autres. »

3.4.2. Modifications spécifiques : cours d'avantage oralisé, simplification du lexique ou de la syntaxe employés pendant le cours, renforcement par les Travaux pratiques, l'expérimentation, la démonstration, l'exemplification.

- « D'abord, je parle davantage face à eux, systématiquement, je répète les choses, c'est-à-dire que je fais beaucoup plus d'oral, pour que les choses aient été redites plusieurs fois. »
- « Non, j'ai juste intégré un peu plus l'informatique cette année, ça leur a bien plu. »

4. Adaptation en rapport avec le niveau scolaire de l'élève et individualisation des apprentissages.

Cette catégorie regroupe les énoncés qui mettent l'accent sur la mise en place de parcours individualisés : moindre exigence dans le travail à fournir, réduction de la somme des savoirs et notions à faire acquérir, progression par objectifs, exercices spécifiques pour compenser, travail demandé par l'enseignant adapté.

- « Souvent il y a deux exercices proches et s'ils savent en faire un, je considère que c'est suffisant, je sais s'ils ont compris la notion. ».
- « Je reconnais être moins exigeant (à la base je suis très exigeant), avec un enfant dys. »

5. Prise en charge de la difficulté de l'élève par les pairs de la classe

Cette catégorie regroupe les énoncés qui mettent l'accent sur une aide spécifique et institutionnalisée apportée à l'élève handicapé par ses pairs (travail en groupe ; mise en place de tutorat).

- « Je les mettais de préférence à côté d'élèves de bons élèves assez rapides dans l'exécution des tâches, et qui du coup quand ils avaient du temps aidaient l'élève dys qui peinait un petit peu à prendre le cours. »
- « Le fait de dire à un enfant qui est à côté d'un dys : là, tu l'aides, ça le motive et il se rend compte que son voisin a du mal sur certaines choses sur lesquelles, lui il n'aurait pas porté attention. »

6. Aide, guidance et contrôle individualisé pendant la réalisation d'une tâche

Cette catégorie regroupe les énoncés qui témoignent d'une aide individualisée conduite par l'enseignant ou d'un contrôle plus important du travail de l'élève en cours de réalisation.

Explications supplémentaires individuelles, répétition des consignes, vigilance particulière, aide dans la réalisation d'une tâche, contrôle de la compréhension.

- « C'est plutôt à vérifier si le cours est bien pris, reprendre avec eux, corriger les fautes d'ortho sur leurs cours. »
- « Mais je les regarde plus souvent pendant l'heure pour voir un petit peu s'ils ne sont pas en état de détresse, si tout suit. »

7. Apport méthodologique, réflexif et métacognitif

Cette catégorie regroupe les énoncés qui témoignent d'un travail effectué dans le domaine de la métacognition ou sur les compétences transversales : verbalisation par l'élève des différentes étapes de réalisation d'une tâche pendant ou en fin de travail, mémorisation par une gestuelle associée, méthodologie.

- « J'essaie de faire rentrer la mémoire gestuelle, je me suis rendue compte qu'avec les enfants dys ça marchait bien. »

8. Adaptation à l'évaluation

Cette catégorie regroupe les énoncés qui témoignent d'une modification des gestes propres à évaluer l'élève que ce soit au moment des contrôles ou spécifiquement sur la notation en elle-même.

8.1. Dans la réalisation du contrôle : répétition, épuration et simplification des questions/consignes, Modification des supports (texte à trous), baisse du nombre d'exercice à réaliser, temps supplémentaire de réalisation accordé, modification des conditions de passation (oral et prise de note par l'enseignant), contrôle attentif durant l'interrogation, mise à disposition d'un secrétaire.

- « Pour les évaluations, je peux aussi simplifier sous forme de tableaux ou de graphiques, ou des fois, j'enlève un ou deux exercices, simplement
- « Je passe dans les rangs, je passe à côté d'eux et je regarde où ils en sont et je dis : là, tu te souviens qu'est ce qu'il faut faire ? Là je pose des questions. »

8.2 Dans la notation : Notation critériée, focalisation sur le raisonnement, barème plus « clément », évaluation formatrice (statut de l'erreur) : revenir sur les fautes et les points positifs. Compenser la note par d'autres exercices à l'oral.

- « Et je ne prends pas en compte l'orthographe dans la notation. »
- « Je ne modifie pas vraiment le barème.[...] J'ajoute plutôt des points si la question a été vraiment bien traitée, un système de bonus. »

9. Revalorisation de l'élève : encouragements, renforcements positif

Cette catégorie regroupe les énoncés qui témoignent d'un travail effectué propre à revaloriser, re-motiver l'élève en difficulté.

- « ...ne pas leur donner une image dévalorisante d'eux-mêmes, au contraire, montrer qu'on a mis quelque chose en place pour les aider et que les autres peuvent aussi participer à ces stratégies. »

10. Absence d'adaptation

Cette catégorie regroupe les réponses des enseignants stipulant ne pas avoir adapter leur méthode d'enseignement.

- « J'ai des élèves dyslexiques mais je n'ai pas forcément changé ma manière de faire les cours de faire quelque chose par rapport à eux. »

11. Énoncés inclassables ou autres

Cette catégorie regroupe les réponses des enseignants ne pouvant pas être catégorisées dans les autres catégories car trop imprécis.

- « Après, par rapport au travail de préparation, ça nécessite quand même de bien organiser son cours. »
- « J'ai mis en place des choses globales pour toute la classe [...] tout cela me force donc à être plus claire et tout le monde en bénéficie. »

Résultats : une redéfinition des gestes professionnels élémentaires

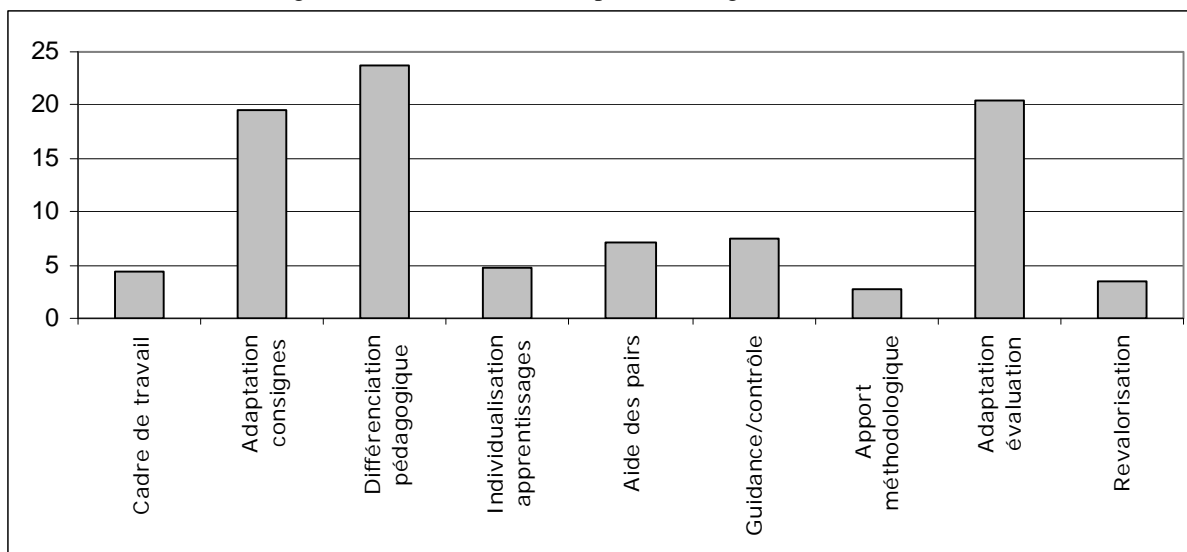
La quasi totalité des enseignants interrogés (19 sur 21) dit avoir adapté leur pratique pour permettre à l'élève dyslexique, ayant un retard scolaire important en lecture et en écriture, de suivre les apprentissages de la classe. Les principales adaptations relèvent de la différenciation pédagogique (aides spécifiques de compensation du handicap), ou concernent l'évaluation et les consignes de mise au travail (graphique 1). Ce phénomène est massif. La grande majorité des enseignants met en place ces gestes professionnels, respectivement 100% d'entre eux, 86% (18/21) et 81% (17/21) (tableau 1). En revanche, la modification des conditions matérielles de travail dans la classe, l'individualisation des apprentissages (aménagement du programme), l'apport de méthodologie du travail scolaire et la revalorisation de l'élève (encouragements, travail sur l'image de soi), sont des gestes professionnels peu cités. Ils totalisent seulement 15% des énoncés relatifs aux gestes d'adaptation.

Tableau 1

Répartition des gestes professionnels d'aide destinés à l'élève dyslexique parmi les catégories de la typologie : nombre d'enseignants évoquant au moins une fois les pratiques d'aide, et nombre d'énoncés relatifs aux gestes d'adaptation classés

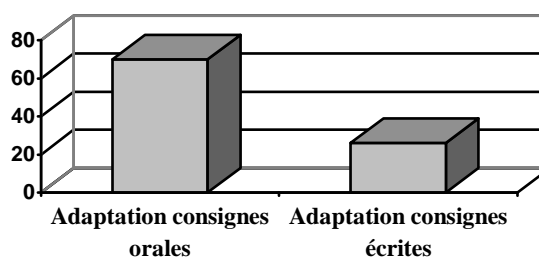
| Catégories des gestes professionnels d'aide | Nombre d'enseignants | | Nombre d'énoncés | |
|--|----------------------|------|------------------|------|
| | Effectif | % | Effectif | % |
| 1 Cadre de travail | 12 | 57,1 | 14 | 4,4 |
| 2 Adaptations des consignes | 17 | 80,9 | 62 | 19,6 |
| 3 Adaptations pour compenser le handicap : différenciation pédagogique | 21 | 100 | 75 | 23,7 |
| 4 Adaptations en rapport avec le niveau scolaire de l'élève : individualisation des apprentissages | 7 | 33,3 | 15 | 4,7 |
| 5 Prise en charge de la difficulté de l'élève par les pairs | 15 | 71,4 | 23 | 7,2 |
| 6 Aide, guidance et contrôle individualisé pendant la réalisation d'une tâche | 14 | 66,6 | 24 | 7,5 |
| 7 Apport méthodologique, réflexif et métacognitif. | 7 | 33,3 | 9 | 2,8 |
| 8 Adaptation à l'évaluation | 18 | 85,7 | 65 | 20,5 |
| 9 Revalorisation de l'élève | 9 | 42,8 | 11 | 3,4 |
| 10 Absence d'adaptation | 2 | 9,5 | 6 | 1,8 |
| 11 Enoncés inclassables | 7 | 33,3 | 12 | 3,7 |
| Total | 21 | 100 | 316 | 100 |

Graphique 1
Nature des gestes d'aide mis en oeuvre par les enseignants (% du nombre d'énoncés)



Plus finement concernant l'adaptation des consignes, les professeurs évoquent surtout les consignes orales (graphique 2), qui s'adressent plus souvent à la classe entière qu'à l'élève dyslexique. Les enseignants vérifient si la consigne est comprise et relisent, reformulent, expliquent, si nécessaire.

Graphique 2
Adaptation des consignes orales et écrites mise en oeuvre par les enseignants ((% du nombre d'énoncés)



L'adaptation de l'évaluation concerne davantage la réalisation des contrôles que la modification des critères de notation. Le professeur diminue le nombre d'exercices à faire, accorde plus de temps, modifie le mode de passation en assurant la prise de note, ou les supports (textes à trous permettant d'alléger la rédaction), mais ne transforme pas les codes normatifs du jugement scolaire. La prise en compte des difficultés spécifiques liées au handicap (différenciation pédagogique) consiste à accommoder les supports de lecture (organisation des informations, mise en page), contourner ou réduire l'activité d'écriture (photocopies des cours, fiches à compléter), augmenter le temps de réalisation des exercices (lenteur d'exécution des activités de lecture-écriture), changer de méthode (plus d'oral, d'expérimentation, de démonstration, d'exemples) (tableau 2). Ce qu'il ressort également des changements évoqués par les enseignants, c'est la modification de leur attitude ou de leur

regard vis-à-vis de l'élève handicapé. Interrogés sur leur manière de faire cours, les professeurs de collège témoignent aussi d'un changement de posture. Ils énoncent des actes, des comportements, des schèmes de perception, attestant d'une évolution de la pratique professionnelle qui s'inscrit dans une évolution du métier. La confrontation à une « nouvelle donne » des conditions de travail a généré une reconfiguration des savoirs faire et savoirs être, redéfinissant les gestes les plus simples et les plus installés.

Tableau 2
Répartition des gestes professionnels d'aide destinés à l'élève dyslexique parmi les sous catégories de la typologie : nombre d'énoncés relatifs aux gestes d'adaptation classés

| Catégories et sous catégories des gestes professionnels d'aide destinés à l'élève dyslexique | Nombre d'énoncés | |
|--|------------------|------------|
| | Effectif | % |
| 1 Cadre de travail | 14 | 4.4 |
| 1.1 placement de l'élève | 12 | 3.7 |
| 1.2 aménagement des conditions matérielles | 2 | 0.6 |
| 2 Adaptation des consignes | 62 | 19.6 |
| 2.1 prises en charge par l'enseignant | 55 | 17.4 |
| 2.2 prises en charge par les élèves | 7 | 2.2 |
| 3 Adaptations pour compenser le handicap : différenciation pédagogique | 75 | 23.7 |
| 3.1 adaptation en rapport avec l'activité de lecture | 15 | 4.7 |
| 3.1.1 contournement ou réduction de l'activité | 2 | 0.6 |
| 3.1.2 adaptation du support de lecture | 13 | 4.1 |
| 3.2 adaptation en rapport avec l'activité d'écriture contournement ou réduction de l'activité | 15 | 4.7 |
| 3.3 adaptation en rapport au temps de travail | 14 | 4.4 |
| 3.4 adaptation au niveau du style pédagogique de l'enseignant | 31 | 9.8 |
| 3.4.1 modifications dans l'attitude et le regard vis-à-vis de l'élève handicapé | 20 | 6.3 |
| 3.4.2 modifications spécifiées de la méthode d'enseignement | 11 | 3.4 |
| 4 Adaptations en rapport avec le niveau scolaire de l'élève : individualisation des apprentissages | 15 | 4.7 |
| 5 Prise en charge de la difficulté de l'élève par les pairs | 23 | 7.2 |
| 6 Aide, guidance et contrôle individualisé pendant la réalisation d'une tâche | 24 | 7.5 |
| 7 Apport méthodologique, réflexif et métacognitif. | 9 | 2.8 |
| 8 Adaptation à l'évaluation | 65 | 20.5 |
| 8.1 dans la réalisation du contrôle | 42 | 13.2 |
| 8.2 dans la notation | 23 | 7.2 |
| 9 Revalorisation de l'élève | 11 | 3.4 |
| 10 Absence d'adaptation | 6 | 1.8 |
| 11 Enoncés inclassables | 12 | 3.7 |
| Total | 316 | 100 |

Discussion : une évolution des gestes, un maintien des cadres de référence

L'adaptation des pratiques à l'élève dyslexique ne relève pas de l'élaboration de solutions exceptionnelles mais plutôt de gestes élémentaires (simplification et reformulation des consignes de travail, adaptation des supports d'apprentissage et d'évaluation...). Pour autant, malgré cette simplicité apparente, leur mise en œuvre réfléchie représente pour l'enseignant une sorte de « mini révolution » dans sa manière de concevoir la prise en charge de la difficulté scolaire dans sa classe. « *[L'adaptation de consignes vous a-t-elle semblée facile à réaliser ?] Ce que je trouve qui est difficile, c'est de vraiment percevoir ce que comprend, ce qu'assimile un enfant dys, et donc ça a l'air simple pour nous et souvent, après un devoir, on s'aperçoit qu'il y a des choses qui n'ont pas été bien comprises. Donc ça a l'air facile mais ça ne l'est pas.* » (Enseignante intégrante de collège, dispositif « Temps des Dys »). Cet exemple montre en quoi le retour sur une pratique ordinaire, habituelle, routinière, peut s'avérer ardu et développer l'activité d'enseignement. Certes, enseigner est une relation asymétrique. Mais là, l'adulte détenteur de savoir restreint son rôle de transmetteur pour amplifier celui de tuteur, consistant à créer le contexte le plus propice à l'apprentissage (Perrenoud, 2005). Il est vecteur plus que passeur. Son attention se focalise sur les conditions de travail et de progrès données à l'élève, tout autant que sur la manière dont l'élève fait et réussit ou non l'exercice.

Un autre exemple souligne que ce développement de nouvelles techniques ou dispositions, bien que s'appuyant sur les difficultés scolaires spécifiques des élèves « dys », sont souvent proposées à toute la classe : « *[Et par rapport aux supports d'apprentissages ?] J'essaie dans ma manière de travailler de varier les supports, que ce soit à l'oral ou des cours très synthétiques, quand je peux. J'essaie de redire les choses au maximum, parfois des petits schémas, mais j'ai pas de fiches ou de supports spécifiques pour les élèves dys. Au tableau, j'organise mon texte, pour que ce soit bien lisible, je mets les mots clés de la leçon sur le volet droit.* » (Enseignante intégrante de collège, dispositif « Temps des Dys »). L'intégration de l'élève en situation de handicap pousse l'enseignant dans les retranchements de la pédagogie différenciée, qu'il est sensé appliquer aux élèves en difficulté de sa classe. Or, pour nombre de professeurs, la prise en compte de la diversité de leurs élèves, de leur décalage et précarité scolaires, n'est pas chose facile. Ils ne voient alors dans cette recommandation qu'une injonction institutionnelle qui complexifie le travail, et se sentent déstabilisés dans l'exercice quotidien de leur travail (Barrère, 2002). Guidée par les difficultés spécifiques de reconnaissance et de traitement cognitifs des informations écrites, la différenciation pédagogique se base sur des contenus d'apprentissage précis et concrets, ainsi que les méthodes permettant de les appréhender. Les conséquences du trouble de langage offre un point de départ, un ancrage à la pratique et permet à l'enseignant de voir que différencier : c'est faisable, sans individualiser à l'extrême. Il ne s'agit pas de changer tous ses gestes professionnels ou de proposer des choses différentes à chaque collégien, mais de compenser le handicap en adaptant les moyens de parvenir aux objectifs d'apprentissage, communs à la classe. Photocopier un cours, simplifier le lexique d'une consigne, diminuer le nombre d'exercices, mettre les élèves en dyade pour effectuer un travail, facilitent l'apprentissage de l'élève en situation de handicap sans demander de préparer dix cours en un. L'expérience d'intégration fait apparaître ce fondement comme une évidence pratique, et lève les ambiguïtés d'une notion parfois mal comprise. La différenciation pédagogique ne consiste pas à composer un parcours particulier pour chaque élève. Elle résulte de choix pédagogiques successifs concernant le type de tâches, le groupe de travail... Elle permet de changer de focale, de passer d'un enseignement centré sur « ce que l'élève doit faire », à un enseignement centré sur « la situation scolaire dans laquelle on place l'élève pour qu'il puisse faire », au sein de la classe. Les enseignants interrogés ne s'y sont pas trompés. Les gestes d'aide

qu'ils disent mettre en place, même si ils constituent de nouvelles manières de faire et de concevoir le travail, s'inscrivent dans les principes structurant le métier d'enseignant du second degré. Ils permettent de répondre aux nouvelles exigences ministérielles en préservant son autonomie, de travailler les compétences transversales en restant concentré sur sa discipline, de diversifier en travaillant à l'échelon de la classe. Ils se combinent à une identité professionnelle ancrée sur la norme classe et la formation disciplinaire, aux cadres de référence fondamentaux du système éducatif basés sur l'égalité de traitement entre élèves. Les gestes d'aide qui relèvent de l'individualisation, s'autoriser à modifier le programme, s'éloigner de la norme et de la forme scolaires, qui réviseraient ces cadres, sont moins développés. Ils réveilleraient à coup sûr le vieux serpent de mer de la « baisse du niveau », et ne permettraient pas le renouvellement des pratiques pédagogiques que suppose le défi sociétal de l'inclusion scolaire. Lorsqu'une institution impose un changement, la résistance au changement n'exprime pas forcément un attachement borné aux routines, mais la volonté des professionnels de continuer à se retrouver dans l'activité qu'ils exercent et qu'ils ont choisie. La redéfinition des pratiques et de l'identité professionnelles enseignantes que suppose l'inclusion, remet en question les conditions de travail à travers lesquelles l'individu affirme son existence sociale par-delà les contraintes, à travers lesquelles il a installé ses sources de pouvoir et sa liberté d'action (Crozier & Friedberg, 1977). La mini révolution scolaire qu'implique l'inclusion ne peut s'effectuer qu'en s'appuyant sur les cadres d'action déjà existants. Maintenir les cadres de référence pour transformer les gestes, transformer les gestes pour faire évoluer les cadres : le début d'une évolution de l'habitus enseignant ?

Sylviane Feuilladié^{}, Carole Faure-Brac^{**}, Anne Gombert^{**}*
Université de Provence, IUFM d'Aix-Marseille
MCF Sociologie, Etudiante Sc de l'éducation MR2, MCF Psychologie Cognitive
*UMR ADEF[†] (U. Pce - INRP) & Centre Psyché^{**} (EA 3273, U. Pce)*

Mots clés : élève en situation de handicap, éducation inclusive, collège, pratiques pédagogiques, métier enseignant

Bibliographie

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2003). *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques*. Rapport. [<http://www.european-agency.org>]

Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Belmont, B., Vérillon A. (2003). *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous*. Paris : Inrp & Ctnerhi.

Berzin, C., Lebert-Candat, C. (2006). Scolarisation des élèves en situation de handicap et interactions entre pairs. Le cas des élèves de CLIS 1 participant à l'activité d'une autre classe. *Psychologie et éducation*, 2, 13-28.

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Canada : PUL.

Bourdieu P., Passeron J-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.

Calin, D. (2008). Site web *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé*. Rubriques « Textes officiels » [<http://daniel.calin.free.fr/textoff.html>] et « international » [<http://daniel.calin.free.fr/internat.html>]

Crozier M., Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.

Deauvieux, J., Terrail, J-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.

Gardou, C. (2006). De la loi à sa mise en actes. *Psychologie et éducation*, 1, 11-24.

Gillig, J.M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod

Gombert, A., Feuilladiéu, S., Gilles, P.Y., Roussey, J.Y. (2007). Intégration en classe ordinaire d'élèves porteurs de handicap : pratiques pédagogiques adaptées, représentations des enseignants et expérience scolaire des élèves. Actes du colloque : *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves*. Besançon, France.

Gombert, A., Roussey, J-Y (2006). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. In E. Nonnon et R. Goigoux (Eds), *Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, Repères, 35.

Goffman E. (1975). *Stigmate*. Paris : Minuit (édition originale 1963).

Habib, M. (2003). *La dyslexie à livre ouvert*. Marseille : Résodys.

Loi 2005-102 du 11 février (2005). Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. *Journal Officiel*, 36.

Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 42, [<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/042cahier.pdf>]

Ministère de l'Éducation nationale (2006). Circulaire 2006-126 du 17 août : Mise en oeuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation. *Bulletin Officiel*, 32.

Ministère de l'Éducation nationale (2001). Circulaire 2001-035 du 21 février : Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI). *Bulletin Officiel*, 9.

Organisation Mondiale de la Santé (2002). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Handicap*, n°94-95, 25-42.

Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Université de Genève. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_2001/2001_27.html]

Plaisance E. (2003). Evolution historique des notions. In Belmont B. & Vérillon A. (coord). *Diversité et handicap à l'école* (pp 23-34). Paris : CTNERHI & INRP.

Plaisance E., Belmont B., Vérillon A., Schneider C. (2007). Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37.

Plake B., Hambleton R., Jaeger, R. (1997). "A new standard-setting method for performance assessments the dominant profile judgment method and some field-test results". *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), 400-411.

Plantin, C. (1993). *Lieux communs. Topoi, stéréotypes, clichés*. Paris: Kimé.

Rousseau, N., Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : PUQ.

Zaffran, J. (1997). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : l'Harmattan.