

LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE ET LES ÉLÈVES PORTEURS DE TROUBLES SPÉCIFIQUES DU LANGAGE ÉCRIT

Carole Faure-Brac, Anne Gombert et Jean-Yves Roussey

Armand Colin | « Le français aujourd'hui »

2012/2 n°177 | pages 65 à 78

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200927813

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-65.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE ET LES ÉLÈVES PORTEURS DE TROUBLES SPÉCIFIQUES DU LANGAGE ÉCRIT

Carole FAURE-BRAC

Université Aix-Marseille
Centre Psyché

Anne GOMBERT

Université Aix-Marseille
Centre Psyché

Jean-Yves ROUSSEY

Université Aix-Marseille & IUFM
Centre Psyché

Cadre théorique

Tout en donnant lieu à des mises en œuvre diverses selon les pays, l'inclusion des élèves en situation de handicap au sein de l'institution scolaire témoigne d'une évolution conceptuelle (Plaisance 2003; Plaisance et Benoit 2009; Thomazet 2006) et implique la prise en compte d'élèves qui, à des degrés divers, sont plus ou moins éloignés de la norme scolaire. Mis en avant dans les textes officiels européens, le concept de « besoins éducatifs particuliers » rend compte de cette évolution en réorientant l'éducation scolaire non plus en référence à une norme pour tous mais à la notion de « diversité » et de « parcours scolaires » (Ebersold 2009). C'est désormais à l'école de prendre en compte cette diversité et de trouver les réponses adéquates afin que chaque élève suive son parcours dans les conditions et avec les moyens les mieux adaptés à ses singularités (Plaisance, 2009). À ce titre, la loi 2005 « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » impose aux institutions le droit à l'accessibilité, à la compensation et à l'autonomie. Différents types d'aménagements, d'aides techniques et humaines facilitent déjà l'accès aux lieux et aux savoirs de l'école ordinaire pour les élèves en situation de handicap : rampes d'accès, auxiliaire de vie scolaire, ordinateur, etc. Conjointement à ces aides, d'autres s'avèrent tout aussi indispensables : c'est aussi par le recours aux adaptations

pédagogiques que l'enseignant pourra compenser les éventuelles difficultés d'apprentissage de l'élève, lui rendre accessible le savoir et l'accompagner vers plus d'autonomie. En ce sens, l'adaptation pédagogique portant ainsi sur les moyens et les cheminements permettant à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs serait bien une des formes possible de différenciation. Étant entendu que, comme le défend P. Perrenoud (2008, 2010a), la différenciation n'est pas une méthode pédagogique et ne peut pas se réduire à un dispositif particulier : c'est le refus de l'indifférence aux différences et un choix politique avant d'être pédagogique.

Or, mettre quotidiennement en pratique ces adaptations pour des élèves en situation de handicap ne relèverait pas de l'évidence pédagogique. Et si, en France, ce « savoir-faire » est historiquement plutôt ancré dans la culture professionnelle du milieu spécialisé (Chatelanat et Pelgrims 2003 ; Chauvière 2012 ; Gillig 2006), il semble encore peu inscrit dans celle des enseignants ordinaires (Gombert et Guedj 2011 ; Grimaud et Saujat 2011). On peut alors se demander en quoi faire de « l'adaptation pédagogique » est particulier.

Trois éléments de réponse, en lien direct avec la recherche présentée, sont discutés ici¹. Pour s'adapter aux besoins de l'élève, les enseignants doivent comprendre sa singularité notamment en ce qui concerne son fonctionnement cognitif (exemples : compétences altérées, préservées ou surdéveloppées en raisonnement, mémoire, communication, décentration...). Ces éléments de connaissances peuvent leur servir d'appui pour concevoir des adaptations pédagogiques correspondant aux besoins de l'élève. Dans le champ du handicap, ces différences de fonctionnement cognitif sont patentes et bon nombre d'enseignants se disent démunis pour aider l'élève à cause de leur difficulté à saisir « comment cet élève raisonne/fonctionne ».

Par ailleurs, l'enseignant est aussi amené à penser ces adaptations et leur mise en œuvre dans l'organisation de la classe qui constitue son collectif de travail (Amigues *et al.* 2011). Il s'agit donc de prendre en compte les besoins éducatifs de l'élève en situation de handicap sans l'isoler de ses pairs qui ont aussi leurs propres besoins (Plaisance 2009). Même dans les cas où ces adaptations pédagogiques conduisent l'enseignant à l'individualisation de certains apprentissages (par exemple pour des élèves avec déficience mentale), le défi consiste à ne jamais isoler l'élève de ses pairs. Il s'agira donc d'élaborer des dispositifs pédagogiques de mise en relation des élèves entre eux (tutorat, entre-aide instituée ...). Cette démarche centrée sur le besoin éducatif d'un élève et combinée avec le(s) besoin(s) des autres élèves est souvent perçue par les enseignants comme un accroissement de l'hétérogénéité à gérer dans leur classe (Belmont et Vérillon 2003).

Enfin, cette démarche peut être en contradiction avec les représentations des enseignants sur la difficulté scolaire ou le handicap. L'élève en difficulté dans ses apprentissages, comme l'élève handicapé, est encore

1. Pour une analyse globale sur les conséquences de l'inclusion dans les classes ordinaires voir P. Perrenoud (2010a, 2010b).

fréquemment considéré comme déficitaire voire inadapté au système scolaire auquel il doit tenter de s'adapter (Do 2007 ; UNAPEI 2008). Pourtant, dans le secondaire, la mise en œuvre de l'inclusion scolaire a connu une accélération depuis 2005 (inclusions individuelles et implantations d'Unité pédagogique d'intégration (UPI), rebaptisées depuis 2010 Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS)². Puisque les représentations et les pratiques professionnelles entretiennent des relations de dépendance (Blin 1997 ; Cattonar 2006), il est légitime de se demander, d'une part, si les pratiques pédagogiques ont effectivement évolué dans le sens d'une adaptation pédagogique avec le développement de la politique d'inclusion et, d'autre part, si ce changement est accompagné d'une évolution des représentations de l'inclusion chez les enseignants qui l'expérimentent. Ces deux questions sont explorées dans cette recherche à partir de l'étude de l'effet de l'inclusion en classe ordinaire d'un élève présentant un trouble spécifique sévère du langage écrit (dorénavant TSLE).

Méthodologie

Procédure de recherche

Enquête par entretien :

Une enquête par entretien a été conduite en mai/juin 2008 dans cinq collèges de l'académie d'Aix-Marseille. Quarante trois professeurs, tous volontaires, ont été interrogés. Ils accueillaient dans leurs classes ordinaires au moins un élève porteur de sévères troubles spécifiques du langage écrit (TSLE), scolarisé durant toute l'année et sur la totalité des enseignements dispensés. Les 43 entretiens (d'une durée de 20 à 30 mn) ont été réalisés dans les mêmes conditions selon un agenda préétabli.

Présentation du guide d'entretien :

Les thématiques 1 et 2 du guide d'entretien (*cf.* annexe) concernent les pratiques pédagogiques d'adaptation : la nature des adaptations pédagogiques mises en œuvre en direction des élèves intégrés et le processus de changement dans les pratiques pédagogiques. La thématique 3 porte sur les représentations³ des enseignants concernant le handicap, la difficulté scolaire, le métier et l'intégration⁴. Enfin, deux questions finales permettent l'expression plus ouverte sur l'expérience intégrative. Seuls les résultats concernant les pratiques d'adaptation et les représentations relatives à l'inclusion sont présentés dans cet article.

2. *Cf.* Circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010.

3. Nous employons *représentation* au sens le plus courant du terme : *connaissances, points de vue, opinions exprimés en réponse à une question.*

4. En France, si le terme d'*inclusion* est maintenant courant et largement utilisé, celui d'*intégration* restait encore très employé par les enseignants lors de cette enquête. Pour une analyse sur la différence entre *intégration/inclusion* voir É. Plaisance *et al.* (2007).

Informations sur les élèves intégrés :

Les élèves pris en charge par les enseignants ont tous été diagnostiqués dyslexiques/dysorthographiques par des professionnels de santé. Ils bénéficiaient tous soit d'un Projet personnalisé de scolarisation (PPS) dans les cas les plus sévères, soit d'un Projet d'action individualisé (PAI-dys) pour les troubles moins importants. Ils étaient tous en grande difficulté d'apprentissage, due notamment à leur niveau très faible en lecture/écriture.

Dépouillement et analyse des données

Deux analyses ont été réalisées. L'une qualitative pour repérer la nature des adaptations pédagogiques et les représentations des enseignants et l'autre quantitative, pour tester les différences entre les catégories établies.

Analyse qualitative

Tous les énoncés du corpus concernant les pratiques pédagogiques d'adaptation ont été listés (manières de faire, modifications pédagogiques, dispositifs spécifiques, etc.). Au total, 470 propositions (blocs d'idées) ont été répertoriées puis catégorisées sur la base de la *typologie des gestes d'adaptation pédagogiques* proposée par J.-É. Gombert et J.-Y. Roussey (2007) (et par Gombert *et al.* 2008; Feuilladiou *et al.* 2008) à partir des principes méthodologiques d'analyse de contenu définis par L. Bardin (1989). Cette catégorisation a permis de tester la typologie auprès d'une nouvelle cohorte d'enseignants et de l'actualiser notamment sur les catégories de niveau 2 (*infra*). Cette même méthodologie de classement a été utilisée pour rendre compte des représentations des enseignants concernant l'inclusion scolaire (145 propositions catégorisées, *infra*). Dans les deux cas, la catégorisation des énoncés a été validée grâce à la méthode des juges (Plake *et al.* 1997) qui vise à réduire les biais de subjectivité du codeur.

Analyse quantitative

Le nombre d'énoncés exprimés par chaque sujet, dans chaque catégorie et sous-catégorie, a été calculé. Le test du Chi 2⁵ a été utilisé pour repérer si certaines adaptations et certains éléments constitutifs des représentations étaient significativement plus fréquents que d'autres.

Présentation des typologies

Typologie des adaptations pédagogiques

Le tableau 1 présente la classification des 470 énoncés ainsi que quelques exemples concrets du type d'adaptation pédagogique déclaré par les enseignants.

5. Ces analyses ont été conduites via le logiciel gratuit Outils-stat conçu dans le cadre du Centre PsyCLÉ (EA 3273 AMU); B. Dauvier & T. Arciszewski (2009) [Outils-stat <http://outils.stat.free.fr>]

Tableau 1 : Typologie des adaptations pédagogiques destinées aux élèves dyslexiques/dysorthographiques

Catégories et définitions	Exemples d'adaptation pédagogique
<p>1. <i>Cadre de travail</i> : les énoncés réfèrent aux adaptations pédagogiques qui mettent l'accent sur une modification du cadre de travail (localisation de l'élève; investissement des murs de la classe...).</p>	<p>→ Élève placé devant ou plus près du professeur. → Table de travail avec repères spatiaux. → Aide-mémoire à la disposition de l'élève...</p>
<p>2. <i>Adaptations au niveau de la prescription</i> : les énoncés réfèrent à toutes les actions sur les consignes visant davantage de compréhension pour l'élève.</p> <p>– Consignes orales.</p> <p>– Consignes écrites.</p>	<p>→ Reformulation; explicitation; simplification lexicale et syntaxique...</p> <p>→ Relecture par oral des consignes écrites; explicitation; simplification lexicale et syntaxique; mise en page typographique; hiérarchisation des tâches; indexation...</p>
<p>3. <i>Adaptations au niveau des moyens pour apprendre</i> : les énoncés témoignent de l'aménagement des moyens et des conditions de travail afin que l'élève parvienne aux objectifs communs de la classe. Ces adaptations visent à la compensation des difficultés en lecture/écriture et/ou cognitives associées.</p> <p>– Adaptations pour compenser les difficultés en lecture (aide à la prise d'indices visuels, contournement ou réduction de l'activité de lecture).</p> <p>– Adaptations pour compenser les difficultés en écriture (aide à la copie, contournement ou réduction de l'activité d'écriture).</p> <p>– Adaptations pour compenser les difficultés cognitives associées (prise en compte de la lenteur d'exécution; de la non autonomie cognitive; de la difficulté à planifier...).</p>	<p>→ Amélioration supports de lecture/ documents de travail (typographie et mise en page); gestion du tableau, lecture documents par auxiliaire de vie scolaire (AVS)...</p> <p>→ Proposition d'un secrétaire, de photocopies; réduction des prises de notes; utilisation de fiches à compléter; textes à trous; étiquettes...</p> <p>→ Temps supplémentaire pour réaliser le travail; cours davantage oralisé; vigilance pour clarifier le discours oral; hiérarchisation de la difficulté des exercices...</p>

<p>4. <i>Adaptations en rapport avec le potentiel d'apprentissage de l'élève</i> : les énoncés témoignent d'actions plus individualisées notamment sur les contenus de savoir et les démarches d'apprentissage « autorisant » que l'élève ne fasse pas la même chose que ses camarades.</p>	<p>→ Réduction des exercices à réaliser; dispense de contenus et de notions à apprendre; adaptation du niveau de contenu.</p> <p>→ Progression par objectifs adaptés; utilisations d'outils spécifiques (réglette numérique, ordinateur...).</p>
<p>5. <i>Aide entre pairs</i> : les énoncés réfèrent à toutes les aides institutionnalisées apportées à l'élève par ses pairs.</p>	<p>→ Mise en place d'un tutorat; travail de groupe...</p>
<p>6. <i>Guidance/contrôle</i> : les énoncés réfèrent aux aides que l'enseignant met en œuvre pour l'élève pendant la réalisation d'une tâche.</p>	<p>→ Répétition des consignes et vigilance accrue; circulation dans la classe, remobilisation de l'attention; explications supplémentaires individuelles; contrôle de la compréhension.</p>
<p>7. <i>Renforcement</i> : les énoncés témoignent d'une aide instituée visant à soutenir l'élève au niveau conatif (motivation, émotion, rapport aux savoirs et à l'école...).</p>	<p>→ Revalorisation, motivation de l'élève, valorisation de sa participation...</p>
<p>8. <i>Adaptations en rapport avec l'évaluation</i> : les énoncés réfèrent aux adaptations qui proposent un étayage de l'élève en rapport avec les conditions de réalisation d'une évaluation, ou encore ciblées sur les critères de notation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptations pendant la réalisation de l'évaluation. - Adaptations sur les conditions de notation. 	<p>→ Reformulation et/ou explicitation des consignes; aménagement des supports; contrôle attentif au cours de l'évaluation; temps supplémentaire; moins d'exercices; conditions de passation : oral, prise de notes par l'enseignant ou AVS...</p> <p>→ Notation critériée; focalisation sur le raisonnement; barème adapté; compensation de la note par d'autres exercices à l'oral...</p>

Typologie de la représentation de l'intégration scolaire

Le tableau 2 présente la typologie issue de la classification des 145 énoncés relatifs à l'intégration ainsi que quelques exemples concrets.

Tableau 2 : Typologie de la représentation de l'intégration scolaire

Catégories et définitions	Exemples de types d'adaptation
1. Intégrer : être proche de la norme, gommer les différences, ramener/tendre vers la norme scolaire. Dans cette catégorie, l'intégration est perçue comme la nécessité de ramener l'élève vers la norme scolaire (faire comme les autres).	→ Pour moi c'est ça, surtout ne pas faire de différence au départ. Surtout si on les intègre dans le groupe classe. → Qu'il obtienne les mêmes résultats qu'il aurait eus sans son handicap.
2. Intégrer : accepter/prendre en compte les différences. Dans cette catégorie est soulignée l'importance de tenir compte des différences de chaque individu, de la diversité.	→ C'est tenir compte des différences et que ces différences sont des richesses. → Ce n'est pas forcément la personne en difficulté qui doit rentrer dans le moule mais le moule peut faire en sorte de faire rentrer tout le monde.
3. Adapter le milieu de travail et les gestes pédagogiques. Dans cette catégorie, sont évoquées explicitement les adaptations pédagogiques comme moyen pour prendre en compte les différences.	→ L'intégration, c'est essayer de donner des outils à chacun pour qu'il puisse progresser. → C'est justement la possibilité de donner des outils pour contourner les difficultés présentées par le handicap.
4. Intégrer : faire partie du groupe; s'épanouir : dans cette catégorie l'intégration est perçue du point de vue de la socialisation : être avec les autres, se sentir bien dans le groupe...	→ C'est le fait d'être dans la même classe que les autres. → Lorsque la personne se sent bien au sein d'un groupe.
5. Point de vue enseignant : dans cette catégorie sont regroupées exclusivement les opinions formulées à propos des différents dispositifs d'intégration (CLIS – UPI – classe ordinaire).	→ La classe UPI me semble quelque chose d'intéressant mais je suis assez partagée sur l'intégration. → Qu'on veuille intégrer à toutes forces dans une classe, je trouve qu'on se leurre.

Résultats

Les adaptations pédagogiques

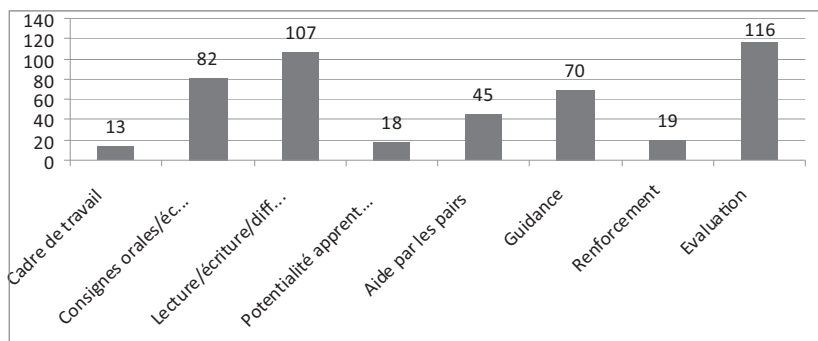


Figure 1 : Nombre d'adaptations pédagogiques proposées aux élèves par des professeurs du secondaire (catégories de niveau 1) (Étiquettes de données = nombre d'énoncés)

Globalement, les professeurs interrogés disent modifier leur pratique et évoquent un large éventail de gestes d'adaptation répartis de manière significativement différente⁶ dans les catégories de niveau 1. Les adaptations pédagogiques les plus évoquées concernent les trois catégories : i) évaluation ; ii) adaptations des moyens de l'étude en lien avec la lecture-écriture et les difficultés cognitives associées ; iii) consignes. Les moins évoquées ont trait au renforcement (attitude positive, encouragements), aux adaptations en fonction du potentiel d'apprentissage de l'élève et à l'aménagement du cadre de travail. Enfin, les adaptations moyennement évoquées par les professeurs sont relatives à la guidance pendant la réalisation d'une tâche et pendant le cours (hors temps de l'évaluation) ainsi qu'à l'aide par les pairs.

Si l'on s'intéresse aux différences entre catégories de niveau 2, seules deux sont significatives. Les enseignants font plus référence aux consignes orales qu'aux consignes écrites^(DS). Les adaptations pour compenser les difficultés cognitives associées (attention, concentration, planification) sont plus décrites que celles concernant la lecture et l'écriture^(DS).

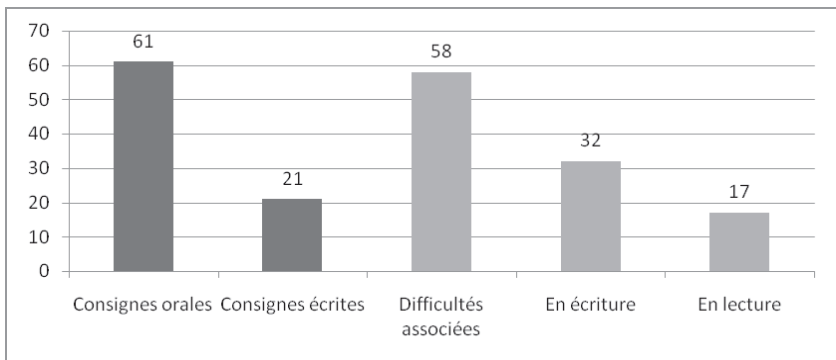


Figure 2 : Nombre d'adaptations pédagogiques proposées aux élèves TSLE par des professeurs du secondaire (cat. niveau 2) (Étiquettes de données = nombre d'énoncés).

Représentation de l'intégration scolaire

De manière générale, les professeurs du secondaire s'expriment sur l'intégration scolaire en faisant majoritairement référence à sa dimension sociale c'est-à-dire l'appartenance à un groupe^(DS). Lorsqu'ils évoquent la dimension scolaire de l'inclusion (orientée vers les apprentissages de l'élève) c'est plutôt dans l'idée de faire revenir l'élève vers la norme scolaire et donc d'effacer les différences. Intégrer pour un enseignant du secondaire s'inscrirait donc plutôt dans une visée normative. Toutefois, la prise en compte des différences individuelles est évoquée à la fois directement dans la catégorie « Prendre en compte les différences », et indi-

6. Aucun calcul n'est présenté dans l'article ; seul le caractère significatif du test est donné par le symbole (DS).

rectement lorsqu'ils évoquent leurs pratiques d'adaptation des gestes professionnels.

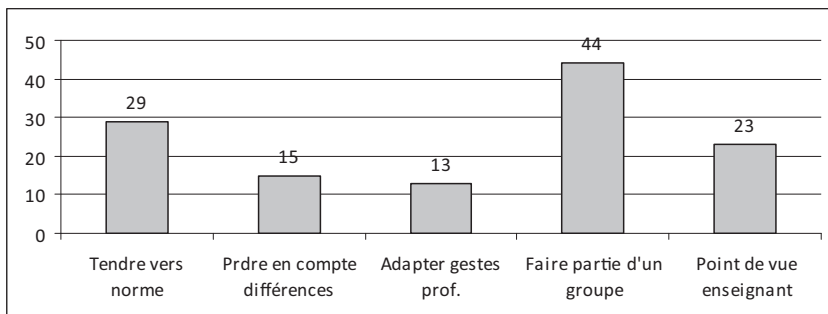


Figure 3 : Répartition des énoncés concernant l'intégration scolaire selon des professeurs du secondaire (catégories de niveau 1) (Étiquettes de données = nombre d'énoncés).

Par ailleurs, il faut noter que pour répondre aux questions de cet entretien, les enseignants ne s'en tiennent pas seulement à la notion sur laquelle ils sont interrogés (intégration scolaire). Cette question déclenche chez eux des réponses de nature particulière puisqu'ils expriment aussi, par exemple, des points de vue sur les différents dispositifs d'intégration (CLIS, UPI, classe ordinaire). Ce phénomène de changement de niveau entre question et réponse, fréquemment observé dans les enquêtes effectuées dans le cadre professionnel, résulterait de la place privilégiée qu'occupent les représentations et attitudes socioprofessionnelles dans l'identité professionnelle et des interrelations qu'elles entretiennent avec l'action professionnelle (Beckers 2007).

Discussion : l'inclusion d'un élève en classe ordinaire ...

... des pratiques pédagogiques modifiées ?

Les professeurs interrogés dans cette enquête déclarent modifier leur pratique suite à l'inclusion d'élèves porteurs de TSLE sévères. Les gestes d'adaptation évoqués et censés avoir été modifiés s'inscrivent bien dans le cadre de la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. Les enseignants déclarent tenir compte des difficultés des élèves porteurs de TSLE pour aménager les moyens de mise au travail afin qu'ils poursuivent et atteignent les objectifs communs de la classe. Les adaptations (contournement de la lecture, photocopie...) visent à compenser les problèmes de lecture-écriture et les difficultés cognitives associées et requièrent de prêter une attention particulière aux consignes qui orientent la mise au travail de l'élève et que J.-M. Zakhartchouk (2004) considère comme la « porte d'entrée des apprentissages ». Elles nécessitent encore de proposer un étayage plus soutenu pendant une activité commune ou la réalisation d'une tâche (guidance). En ce sens, ce sont bien des gestes ordinaires

de conduite de classe qui seraient mis en œuvre de façon particulière avec des objectifs spécifiques. Dans une étude récente de l'activité enseignante, F. Grimaud et F. Saujat (2011) aboutissent à des constats similaires. Selon eux, la prise en compte d'un élève en situation de handicap scolarisé en classe ordinaire agirait comme un révélateur de pratiques déjà en place dans le genre professionnel mais peu mobilisées par les enseignants.

L'évaluation reste un temps fort des apprentissages du moment dans le cadre d'une discipline particulière. Les enseignants considèrent ce temps comme important pour situer le niveau d'acquisition des élèves en regard du niveau moyen attendu dans la classe et pour mesurer le niveau de réussite de leur propre action. Le plus souvent, l'élève étant seul face à « l'épreuve » par laquelle il doit faire « ses preuves », il n'est pas surprenant que, de façon massive, ils déclarent déployer un éventail de gestes d'adaptation en direction de l'élève, pendant l'évaluation et pour la notation.

Plus rarement, les enseignants déclarent des adaptations plus centrées sur l'élève et son potentiel d'apprentissage, donc plus individualisées. Elles tiennent compte du niveau scolaire de l'élève intégré afin qu'il participe aux situations d'apprentissages sans faire pour autant toujours les mêmes tâches que ses camarades. Dans cette démarche, l'individualisation porte plus sur les objectifs (exemple : progression par objectifs adaptés), les supports de travail et l'évaluation des connaissances (exemple : « Au niveau de l'organisation des sujets, je lui faisais un sujet spécifique à elle, en détaillant bien »). Cette modalité de différenciation ne devrait pas conduire, comme le défend P. Perrenoud (2010b), à individualiser « purement et simplement », mais plutôt s'opérer en fonction du parcours de l'élève, c'est-à-dire par une centration de l'enseignant sur les objectifs essentiels dans une vision stratégique de l'ensemble de la scolarité de ce dernier et en fonction des autres élèves.

Enfin, s'occuper des besoins spécifiques d'un élève en situation de handicap sans délaisser les autres élèves est une préoccupation largement évoquée par les enseignants, notamment en réponse à la question leur permettant d'évoquer leurs difficultés. Dans un souci d'égalité de traitement, ils expriment fréquemment une crainte (voire leur difficulté) concernant le temps et l'attention qu'ils se doivent de consacrer « aussi » aux autres élèves. Cette controverse professionnelle est soulignée justement par P. Perrenoud (2010b). Selon l'auteur, « avoir dans sa classe un ou plusieurs enfants « inclus » est une lourde responsabilité morale. Tous les enseignants ne sont pas préparés psychologiquement et didactiquement à l'inclusion. Même s'ils le sont, cela représente un surcroît de travail centré sur les élèves inclus et leur environnement. Cela peut être au détriment des élèves ordinaires qui, du coup, bénéficient de moins de temps, d'attention d'investissement ». Pourtant, pour répondre à cette double contrainte, nombre d'entre eux font preuve de savoir-faire en matière d'ingénierie et d'économie. Ils disent par exemple utiliser, une fois qu'elles sont rodées, certaines adaptations avec toute la classe (par exemple : la mise en page des supports, l'oralisation des consignes, du

cours, la gestion du tableau...) ou encore proposer aux élèves en difficulté scolaire les mêmes aides qu'à l'élève dyslexique. Lorsqu'elle est évoquée, l'aide entre pairs (mise en place de tutorats) remplirait aussi ce rôle en permettant aux enseignants de se libérer du surcroît d'attention mobilisé pour les élèves dyslexiques. Dans cette optique, il s'agirait donc de rester disponible pour la conduite de la classe et le travail avec les autres élèves. Pour d'autres enseignants, plus rares, le tutorat est considéré comme la mise en place d'une pédagogie plus interactive, favorisant l'apprentissage par les pairs.

Ainsi, en réponse à la présence d'élèves dyslexiques sévères dans leurs cours, les enseignants de secondaire tentent de concilier la conduite de l'ensemble de la classe et l'aide à un élève plus singulier du fait de son handicap. Pour ce faire, ils pratiquent une pédagogie différenciée mais peuvent aussi recourir à des adaptations plus individualisées. En mobilisant leurs connaissances, leurs compétences didactiques et pédagogiques, ils tentent bien d'articuler accessibilité et compensation tout en veillant à la praticabilité de leurs actions. Cet effort qu'ils engagent, certes à des degrés divers, rend compte de modifications dans leur pratique quotidienne vis-à-vis des élèves dyslexiques mais aussi de la classe, modifications qu'ils ajustent, d'une part, selon leurs connaissances des caractéristiques des élèves qu'ils intègrent et, d'autre part, selon les exigences institutionnelles de la conduite de la classe auxquelles ils sont tenus de répondre.

... un lien avec les représentations ?

Comme dans d'autres enquêtes (Morvan et Paicheler 1990; UNAPEI 2008) portant sur les représentations de l'inclusion scolaire, la socialisation de l'élève revêt une grande importance tandis que la question des apprentissages semble être moins prise en compte. Faire partie avec d'autres élèves d'un groupe classe ordinaire semble représenter en soi un niveau important de réussite de l'inclusion d'un élève porteur de handicap. Toutefois, la dimension des apprentissages est aussi présente chez ces enseignants qui incluent. Dans ce cadre, la prédominance d'un ancrage à la norme institutionnelle existe (exemple : « inclure c'est faire comme les autres »), même si la prise en compte par l'enseignant des différences individuelles est, elle aussi, évoquée de deux manières : d'une manière générale, conduisant plutôt à un positionnement éthique sur la question de l'inclusion (exemple : « il faut prendre en compte toutes les particularités des élèves ») et plus spécifiquement autour d'une référence à ses propres pratiques d'adaptation, et donc à sa propre expérience de l'inclusion. En ce sens, ces résultats apportent un élément nouveau, qu'il conviendrait d'approfondir dans le cadre d'une recherche plus ciblée précisément sur l'impact de l'inclusion sur les représentations des enseignants.

Pour conclure, cette recherche montre que des enseignants du second degré engagés dans l'expérience de la scolarisation d'un élève en situation de handicap (ici les TSLE) lui proposent, à des degrés divers, des adaptations pédagogiques. Ces modifications dans leur pratique quotidienne ne

sont pas sans effet sur la conduite de la classe et probablement sur leurs représentations de l'inclusion scolaire.

**Carole FAURE-BRAC,
Anne GOMBERT &
Jean-Yves ROUSSEY**

Références bibliographiques

- AMIGUES, R., FÉLIX C., ESPINASSY L. & MOUTON, J.-C. (2011). Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni? *Travail et formation en éducation*, 7, <<http://tfe.revues.org>>.
- BARDIN, L. (1989). *L'Analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- BECKERS, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles*. Paris : De Boeck.
- BELMONT, B. & VERILLON, A. (dir.) (2003). *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris : INRP-CTNERHI.
- BLIN, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- CATTONAR, B. (2006). Convergence et diversité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, 34-1, 193-212.
- CHATELANAT, G & PELGRIMS, G. (dir.) (2003). *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. Bruxelles : De Boeck.
- CHAUVIÈRE, M. (2012). D'un contentieux historique à une culture partagée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 45-54.
- DO, C.L. (2007). *Les Représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*. Les dossiers-enseignement scolaire 182, 03. Paris : DEPP-MÈN.
- EBERSOLD, S. (2009). Autour du mot *inclusion*. *Recherche et formation*, 61, 71-83.
- FEUILLADIEU, S., GOMBERT, A. & FAURE-BRAC, C. (2008). Impact de la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants. *Actes du colloque : Ce que l'école fait aux individus*, <<http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/>>.
- GILLIG, J.M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (3^{ème} éd). Paris : Dunod.
- GOMBERT, A. & GUEDJ, D. (2011). L'inclusion des élèves en situation de handicap en classe ordinaire : quel(s) chamboulement(s) dans les pratiques pédagogiques et l'identité professionnelle chez les enseignants? *Travail et formation en éducation*, 8, <<http://tfe.revues.org>>.
- GOMBERT, A. & ROUSSEY, J.-Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères*, 35, 233-251.
- GOMBERT, A., FEUILLADIEU, S., GILLES, P.-Y. & ROUSSEY, J.-Y. (2008). La scolarisation d'enfants dyslexiques sévères en classe ordinaire : pratiques et représentations de l'enseignant, vécu de l'expérience des élèves. *Revue française de pédagogie*, 164, 123-138.
- GRIMAUD, F. & SAUJAT, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en Éducation*, 8, <<http://tfe.revues.org>>.

- Loi 2005-102 du 11 février 2005. *Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.*
- MORVAN, J.S. & PAICHELER, H. (1990). *Représentations et handicaps. Vers une clarification des concepts et des méthodes.* Vanves : CTNERHI-MIRE.
- PERRENOUD, P. (2008). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action.* Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (2010a). De l'exclusion à l'inclusion : le chaînon manquant. *Éducateur, n° spécial « À l'école de la différence », 13-1.*
- PERRENOUD, P. (2010b). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares. *Educação Inclusiva, 1-1, 15-18* [Version française : <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.../Textes_2010.htm>].
- PLAISANCE, É. (2003). Évolution historique des notions. In B. Belmont & A. Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* (pp. 23-34). Paris : CTNERHI & INRP.
- PLAISANCE, É. (2009). *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des handicapés.* Paris : Autrement.
- PLAISANCE, É., BELMONT, B., VÉRILLON, A. & SCHNEIDER, C. (2007). Intégration ou inclusion? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 37, 164-159.*
- PLAISANCE, É. & BENOÎT, H. (dir.) (2009). « L'Éducation inclusive en France et dans le monde : Présentation ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors Série, 5.*
- 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.*
- THOMAZET, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans le processus de normalisation de l'école. *Le français aujourd'hui, 152, 19-27.*
- UNAPEI, (2008). Mise en place d'un Observatoire des perceptions et des besoins des enseignants vis-à-vis du handicap mental en école élémentaire, <http://www.lecole-ensemble.org/scolarisation/unapei_ipsos.pdf>.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2004). Les aider à comprendre les consignes. *La nouvelle revue de l'AIS, 25, 34-44.*

Annexe : Le guide d'entretien

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 problème à répondre : 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

– Dans ce que vous avez mis en place, combien de temps vous a-t-il fallu pour que cela soit satisfaisant ?

– Ces gestes d'aide vous ont-ils semblé faciles à réaliser ? Précisez.

– Est-ce qu'il vous est arrivé d'adapter les consignes ? Orales/écrites ? Précisez.

– 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 ? À quel moment ? De quelle manière ?

– Avez-vous présenté les difficultés spécifiques de l'élève au groupe classe ? À quel moment ? De quelle manière ?

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 ?

Questions finales :

– À propos de l'intégration de ces élèves, auriez-vous des souhaits ou des propositions à formuler ?

– Au final, que diriez-vous de votre expérience ?