



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par
DESGEORGES Aurélie

**LA PRISE EN COMPTE DES TROUBLES
D'APPRENTISSAGE A L'ECOLE : QUELS
NOUVEAUX ENJEUX POUR LES ENSEIGNANTS DU
SECONDAIRE ?**

Maître de Mémoire :
PERDRIX Renaud

Membres du Jury

BLUM Virginie

GUILHOT Nicolas

LECLERC Caroline

Date de Soutenance

27 Juin 2013

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. GILLY François-Noël

Vice-président CEVU
M. LALLE Philippe

Vice-président CA
M. BEN HADID Hamda

Vice-président CS
M. GILLET Germain

Directeur Général des Services
M. HELLEU Alain

1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R d'Odontologie
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

U.F.R de Médecine et de
maïeutique - Lyon-Sud Charles
Mérieux
Directeur **Pr. BURILLON Carole**

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur **Pr. VINCIGUERRA Christine**

Institut des Sciences et Techniques de
la Réadaptation
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directeur **Pr. FARGE Pierre**

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur **M. DE MARCHI Fabien**

IUFM
Directeur **M. MOUGNIOTTE Alain**

U.F.R. de Sciences et Techniques
des Activités Physiques et
Sportives (S.T.A.P.S.)
Directeur **M. COLLIGNON Claude**

POLYTECH LYON
Directeur **M. FOURNIER Pascal**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **M. LEBOISNE Nicolas**

Ecole Supérieure de Chimie Physique
Electronique de Lyon (ESCPE)
Directeur **M. PIGNAULT Gérard**

Observatoire Astronomique de
Lyon **M. GUIDERDONI Bruno**

IUT LYON 1
Directeur **M. VITON Christophe**

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
Pr Associé BO Agnès

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
GENTIL Claire
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
BONNEL Corinne
CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

Je remercie sincèrement,

mon maître de mémoire, Renaud Perdrix, pour sa disponibilité, ses précieux conseils et son soutien tout au long de l'élaboration de mon travail,

toute l'équipe de sciences sociales pour les rencontres riches en échanges et argumentations constructives,

les maîtres de stages qui ont su me donner matière à réflexion, et qui sont pour la plupart à l'origine du thème de mon travail de recherche, merci à eux pour leurs éclairages et enrichissements cliniques,

les enseignants et professionnels de l'éducation qui ont gracieusement accepté de me rencontrer, me livrant ainsi une partie de leur ressenti en tant que professionnel,

mes proches pour leur soutien sans faille et leurs encouragements chaleureux,

plus largement tous ceux qui m'ont accompagnée tout au long de l'élaboration de ce travail, partageant ainsi réflexion et élaboration clinique, cheminement indispensable vers une future pratique professionnelle, merci à eux.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
1. Université Claude Bernard Lyon1	2
1.1 Secteur Santé :	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies :	2
2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THEORIQUE	8
I. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE.....	9
1. Définition d'une profession	9
2. La question de la légitimité	10
II. LA COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE	11
1. La notion de territoire professionnel.....	11
2. La négociation.....	13
III. LA MEDICALISATION	15
1. Qu'est-ce que la médicalisation ?	15
2. La médicalisation de l'échec scolaire	15
IV. L'ECOLE ET LES TROUBLES DES APPRENTISSAGES.....	16
1. L'école, l'enseignement secondaire	16
2. Les troubles des apprentissages.....	18
3. Ecole : intégration ou inclusion ?	18
V. LA SOCIOLOGIE DE L'ECOLE.....	19
1. Etre un enseignant efficace.....	19
2. Une évolution dans le rapport à l'écrit au sein de l'école.....	21
3. Diverses expériences au sein d'établissements scolaires d'enseignement secondaire	22
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	24
PARTIE EXPERIMENTALE	26
I. LA RECHERCHE QUALITATIVE	27
1. L'enquête par entretien en sociologie : deux regards différents.....	28
2. Le choix de l'entretien semi-dirigé.....	29
II. LA PREPARATION DE L'ENQUETE.....	30
III. LA REALISATION DE L'ENQUETE.....	31
1. La population.....	31
2. Les conditions matérielles	33
3. Les stratégies de l'enquête par entretien.....	33
4. L'analyse des entretiens	35
PRESENTATION DES RESULTATS	38
I. DES RELATIONS INTERPROFESSIONNELLES DIFFERENCIEES	39
1. Les relations soutenues à l'intérieur de l'établissement scolaire	39
2. Relations plus rares avec les professionnels médicaux ou paramédicaux hors de l'école	42
II. INDIVIDUALISER L'ACCUEIL DES ADOLESCENTS QUI PRESENTENT DES TROUBLES DES APPRENTISSAGES : LA DIFFICILE MISE EN PLACE DES AMENAGEMENTS SCOLAIRES	44
1. Le rôle moteur des établissements scolaires.....	44
2. Aménager les contenus des cours : un objectif jugé réalisable.....	45
3. Aménager l'évaluation : une source de questions quant au rôle de l'école	48
III. LES ENSEIGNANTS : VERS UNE REDEFINITION DES ROLES	50
1. Un sentiment de non-légitimité	50
2. Le manque de formation initiale et continue à destination des enseignants	50
3. De l'école pour tous à l'école pour chacun.....	52
4. La nécessaire négociation avec les personnes extérieures à l'établissement scolaire	53

DISCUSSION DES RESULTATS	55
I. ETRE ENSEIGNANT ET PRENDRE EN COMPTE LE HANDICAP A L'ECOLE	56
1. <i>Questions de légitimité</i>	56
2. <i>De nouvelles relations au sein des établissements scolaires d'enseignement secondaire</i>	58
3. <i>Un nouvel éclairage sociologique sur l'école.....</i>	60
II. RETOUR SUR LE TRAVAIL DE RECHERCHE	62
1. <i>Limites et ouvertures.....</i>	62
2. <i>Liens avec la pratique clinique orthophonique.....</i>	65
CONCLUSION	67
REFERENCES.....	69
ANNEXES.....	72
ANNEXE I : COURRIER D'INFORMATION POUR LA RECHERCHE DE POPULATION	73
ANNEXE II : GUIDE D'ENTRETIEN.....	74
ANNEXE III : EXEMPLE DE PROJETS D'ACCUEIL INDIVIDUALISES OU PAI.....	76
1. <i>PAI édité par l'académie de Lyon vierge</i>	76
2. <i>PAI document interne à l'établissement rempli</i>	78
ANNEXE IV : PORTRAITS.....	79
1. <i>Nina Vermillon</i>	79
2. <i>Prisca Amarante</i>	81
3. <i>Odilon Corail.....</i>	83
TABLE DES MATIERES.....	85

INTRODUCTION

De nombreuses observations de stage ont permis de mettre en avant le fait qu'aujourd'hui, si la collaboration entre enseignant du primaire et orthophoniste ou tout autre professionnel médical ou paramédical, à propos des enfants qui présentent des troubles d'apprentissage, est jugée par ces professionnels, plus particulièrement les orthophonistes, comme bien installée et fonctionne généralement très bien avec de nombreux échanges perçus comme productifs, il n'en est pas de même dans l'enseignement secondaire. En effet, selon les orthophonistes qui exercent en libéral et qui rencontrent des patients scolarisés dans l'enseignement secondaire, les relais de communication sont jugés moins efficaces dans les établissements d'enseignement secondaire du fait de la diversité des enseignants et des exigences dues aux examens officiels qui sanctionnent la fin du cursus scolaire au collège et au lycée (Brevet National des Collèges et Baccalauréat). Dans ces conditions, les aménagements scolaires questionnent les enseignants du secondaire quant à leur rôle fondamental au sein de l'institution scolaire. Cela peut induire aussi un changement des missions premières des enseignants qui se retrouvent face à une hétérogénéité grandissante des élèves au sein de leurs classes.

Ce travail de recherche s'attèle à montrer en quoi la loi d'accessibilité du 11 février 2005 a fait évoluer le rôle des enseignants du secondaire qui ont assisté à l'arrivée dans leurs classes, dites ordinaires, des élèves avec des besoins spécifiques et individuels. En effet, cette loi met en place, entre autres, l'obligation pour les personnes porteuses de handicap d'accéder à une scolarisation en milieu ordinaire. Il s'agit alors d'adapter l'enseignement dispensé à ces élèves particuliers en proposant différents supports en fonction des capacités et difficultés de chacun. Pour les enseignants, cela semble passer par le fait de pratiquer une pédagogie différenciée afin de pouvoir faciliter l'accès aux apprentissages aux élèves porteurs de handicap. Les aménagements mis en place peuvent être de différentes natures, ils se matérialisent le plus souvent par l'usage de photocopies pour économiser au maximum le geste graphique qui peut s'avérer coûteux pour les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage. De plus, ces adaptations spécifiques s'appliquent le plus souvent au cours et à l'évaluation.

Dans cette étude, les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage ont été choisis de façon plus singulière car ils constituent l'un des types d'élèves qui nécessitent des adaptations scolaires particulières en fonction de leurs troubles ; cependant, le handicap qu'ils présentent peut être qualifié au premier abord de handicap invisible dans le sens où aucune notion physique ne marque ce handicap de façon particulière. De plus, ce sont des élèves qui bénéficient fréquemment d'un suivi extérieur à l'institution scolaire, le plus souvent par des professionnels paramédicaux qui exercent en libéral et entretiennent une relation différente avec l'institution scolaire par rapport aux professionnels qui y interviennent directement et qui y sont rattachés d'une façon ou d'une autre.

Dans le cadre de ce travail, nous aborderons tout d'abord les fondements théoriques avec les notions sociologiques fondamentales sous-jacentes à cette étude. Seront donc explicités les travaux issus de la sociologie des professions et de sociologie de l'école ainsi que la définition des troubles d'apprentissage. Puis, après avoir exposé la problématique et les hypothèses de ce travail, la méthode de recherche sera décrite et les résultats seront présentés puis discutés dans une dernière partie.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I. L'identité professionnelle

1. Définition d'une profession

La notion de profession est largement décrite dans le champ de la sociologie des professions. Dans « *La trame de la négociation* » (1992), la notion de profession est définie par Strauss. Pour le fonctionnalisme, qui est le modèle sociologique dominant : « *Une profession est pour l'essentiel une communauté relativement homogène dont les membres partagent identité, valeurs, définition des rôles et intérêts* ». (p.68). Cela semble donc définir un ensemble cohérent qui unit plusieurs personnes qui exercent la même activité. Toutefois, cela implique de ne pas nier les conflits, ruptures et hétérogénéité qui peuvent subvenir au sein des membres d'une même profession, mais ce sont des écarts qualifiés de temporaires. Cette approche néglige donc certains traits comme la juste appréciation de ces conflits et les différences d'intérêts par exemple. Strauss évoque alors une « *conception des professions comme agrégation de segments poursuivant des objectifs divers, plus ou moins subtilement maintenus sous une appellation commune à une période particulière de l'histoire* » (p.69). Ainsi, au sein d'une même profession, des différences peuvent s'observer, au même titre que dans une relation interprofessionnelle, mais restant limitées dans le temps et pouvant être réglées par concertation des membres du groupe professionnel. En effet, la logique d'action, la cohésion d'une profession permet de surmonter ces conflits en interne.

Abbott (1988), emploie le terme « *professionalization* » (p.9) : ce concept sert à définir le développement logique d'une profession, sa trajectoire, en tenant compte des valeurs communes à la profession et surtout en considérant les notions d'intégrité et de cohésion. Il souligne également le fait qu'une profession constitue un système indépendant, possédant ses propres règles. Une autre notion est explicitée par Abbott : l'inférence qui constitue le lien entre théorie et pratique qui est spécifique à chaque profession. C'est en effet l'une des caractéristiques de chaque profession, chacune possède des connaissances théoriques spécifiques qu'il s'agit de mettre en lien avec des applications pratiques qui se situent dans le champ d'action professionnel concerné. Cela est en rapport avec la notion de légitimité professionnelle qui reconnaît l'expertise d'une profession aux vues des savoirs et savoir-faire de chacun des membres qui la composent.

Plusieurs membres composent donc une profession et les rapports qui se tissent entre ces membres portent l'appellation de relations de confraternité. Le terme « collègue » en sociologie désigne à la fois ceux qui travaillent ensemble et l'appartenance formelle à un métier ; or sur le terrain des « collègues » peuvent correspondre à l'une ou l'autre de ces définitions voire aux deux. Mais, là où deux professionnels appartenant à des professions différentes travaillent ensemble, il peut y avoir conflit et recouvrement des territoires. En effet on peut voir dès les débuts de l'orthophonie, sous l'impulsion de Borel-Maisonny, un problème de différenciation des domaines professionnels, « *Est-ce médical, paramédical, du domaine de la psychologie ou de la pédagogie. Tel cas appartient-il aux psychiatres, aux médecins spécialistes de la psychopédagogie, aux neurologues, aux O.R.L., aux pédiatres ?* » (1963, p.9). Ces différents modes de relation entre des professionnels différents peuvent donc prendre plusieurs formes en fonction des situations.

2. La question de la légitimité

Selon le point de vue interactionniste, inspiré des sociologues de Chicago, les professions entrent en jeu pour définir une personne ; en effet, Dubar, Tripier & Broussard, définissent l'activité professionnelle comme étant un « *processus biographique et même identitaire* » (2005, p.99) ; cela différencie ce courant du fonctionnalisme dont l'enjeu principal est l'organisation sociale. La vie professionnelle est donc, avec cette approche, au centre des intérêts de l'individu et se compose de six étapes différentes qui jalonnent la vie de l'individu concerné : l'entrée dans le métier, le déroulement de l'activité, la bifurcation (ou turning point), l'anticipation, les réussites et les échecs (p.100). Ces différentes étapes fondent la vie de l'individu en société selon le courant interactionniste et la personne concernée est la mieux placée pour en parler, la technique d'investigation par entretien est donc à privilégier pour approcher au plus près ces représentations individuelles. Cependant, au-delà des trajectoires personnelles de chacun, s'ajoute une dimension plus interactive qui place l'individu au sein d'un réseau, d'une équipe où les relations sont nombreuses, un « *ordre interne* » est donc nécessaire, il s'agit d'un « *résultat contingent de l'action d'un groupe de travail valorisant le travail bien fait, essayant de contrôler son territoire et de se préserver de la concurrence* » (p.100).

Plusieurs concepts clés émergent alors : tout d'abord les notions de *licence* et de *mandate* chez Hughes. La licence correspond à l'autorisation d'exercer, et le mandate à l'obligation de mission (2005, p.100). A ces deux notions principales s'ajoute celle de *matters* qui correspond aux domaines concernés par un travail particulier. Ces trois concepts sont donc les conditions qui permettent à un groupe de devenir une profession : il doit avoir l'autorisation d'exercer, des missions définies et des domaines de travail délimités. Les auteurs soulignent que certains groupes ont plus de chances de regrouper tous les critères exigés, ils citent notamment les enseignants, les policiers ou encore les médecins. En effet, ces professions nécessitent une licence qui sous-entend la détention de connaissances et le mandat qui les soumet au secret. Ces notions, bien que fondamentales pour la création et le maintien d'une activité, peuvent être sujets de conflit, entraînant des luttes pour préserver son activité et valoriser les emplois, d'où des mouvances au sein de quelques activités, signes de remises en formes nombreuses qui peuvent changer le profil de certaines professions au fil du temps et des évolutions de chacune d'entre elles. D'autres concepts secondaires concernant les professions apparaissent également : la « *carrière (ou career)* » selon Hughes ; il s'agit d'une trajectoire de vie qui concerne tous les individus. Hughes distingue ensuite deux types de carrières professionnelles les « *carrières bureaucratiques* » qui ne sont réservées qu'au plus petit nombre et qui offrent de réelles perspectives d'évolution et les « *filières d'emploi* » ou « *career of an occupation* » qui peuvent être de différentes natures : « *réorientation, reconversion ou redéfinition d'activité* » (p.101), et qui constituent d'autres moyens pour les individus qui n'ont pas accès à la première forme de carrière citée ci-dessus. Enfin, émergent les notions de « *segments professionnels* » selon Bucker et Strauss (p.113) qui soulignent le fait que certaines professions sont constituées de segments, comme c'est le cas pour la profession médicale qui se constitue de différentes spécialités, cette situation peut ainsi être la source de conflits entre ces différents sous-groupes. Strauss ajoute la notion d'« *ordre négocié* » qui permet de faire le lien avec tous les concepts explicités auparavant, il s'agit de « *relier les logiques professionnelles aux mécanismes de la division du travail et des dynamiques organisationnelles* » (p.117), en d'autres mots d'articuler toutes les conditions nécessaires à la constitution d'un groupe

qui pourrait devenir une profession et ainsi exercer son action de façon légitime. Tout groupe qui constitue une profession est donc organisé en un ensemble cohérent dont chaque membre possède une légitimité qui lui permet de prétendre à un certain niveau de connaissance et de savoir-faire reconnu par les autres professions et ainsi pouvoir être considéré comme expert dans son domaine lorsqu'il doit travailler en collaboration avec d'autres professionnels.

II. La collaboration interprofessionnelle

1. La notion de territoire professionnel

Une profession, selon la sociologie des professions, est définie comme un groupe présentant un ensemble partagé de valeurs, intérêts, mais aussi un territoire propre et délimité. Toutes les professions ne sont cependant pas considérées sur un même pied d'égalité. La profession médicale est souvent mise en avant en sociologie. Selon Aïach, Fassin, & Saliba (2009), elle est considérée comme l'archétype de la profession. C'est la profession, ou en tous les cas l'une des professions, jugée comme étant la plus influente au sein de la société ; en effet, la médecine tient une place primordiale dans la vie des individus, au même titre que la notion de santé et de bien-être : « *Notre société a peu à peu mis la santé au premier rang de ses valeurs et a créé un ensemble de dispositifs assurant à chacun le droit au soin* » (p.24). Au-delà de la notion même de santé, avec toute l'importance que cela revêt chez les gens, la profession médicale sous-entend des connaissances et un niveau d'étude élevé, cela tend à renforcer encore le pouvoir que peut avoir cette profession dans la société. L'idée d'un territoire professionnel, assez étendu dans le cadre de la profession médicale, semble donc caractériser tout groupe professionnel afin de lui permettre d'exercer son action sur le territoire qui lui est propre.

Les sociologues y voient un processus caractéristique de l'évolution des sociétés modernes et considèrent la médecine comme le prototype de la profession (...) Globalement les 'professionnels' se distinguent des autres métiers par un haut niveau de fonction abstraite et spécialisée et une 'orientation de service' envers la population à laquelle correspond l'idée de 'vocation'. (p.31).

La notion de conflit de territoire peut alors émerger car chaque profession devrait avoir son propre territoire comme le soulignent les auteurs cités précédemment : « *Leur est reconnu le monopole de leur activité ainsi qu'une autonomie exceptionnelle dans leur exercice et dans son contrôle* » (p.31). Ainsi, ceux qui exercent une profession sont en pleine possession des savoirs et savoir-faire qui caractérisent leur profession. Or dans le cas de la comparaison enseignants et professionnels médicaux et paramédicaux, les territoires peuvent se recouvrir et ainsi créer un conflit d'intérêt et de territoire qui rend alors leur collaboration plus difficile. De la même façon, les enseignants ont leur propre territoire, leurs propres intérêts et leur propre logique professionnelle, ce qui peut les rendre plus réservés face à l'expertise d'autres professions qui tendrait à introduire une nouvelle façon d'exercer leur travail, ou en tous cas d'en modifier quelque peu les modalités. D'Amour, Sicotte & al parlent de « *zones grises* » (1999, p.83) pour définir les zones qui constituent des frontières floues entre les territoires de différents professionnels et qui sont sujettes à débat pour le rattachement de ce territoire à une profession. Perdrix

(2007), dans l'ouvrage « Le métier d'orthophoniste : langage, genre, et profession » aborde également la question de la légitimité sous cet angle. Cela passe par le biais du concept d'interface entre deux professions connexes (p.152), comme le sont les enseignants et les orthophonistes ou autres professionnels médicaux ou paramédicaux. Il peut s'agir d'une partie du territoire de chaque profession qui se retrouve comme partagé avec un autre groupe professionnel, car leurs attributions, leur champ d'action se rencontrent, se recoupent sur une mission spécifique. Dans ce cas, chaque professionnel reste légitime dans la réalisation de l'action et les interventions peuvent être coordonnées pour conserver une logique d'action optimale. Les enjeux ne sont pas les mêmes en fonction du type de profession concerné ; en effet, pour les professions dont la délimitation territoriale est encore floue par exemple, la négociation sera donc plus facile à envisager car elle ne pourra que les servir.

Pour prendre l'exemple d'observations faites à l'hôpital, on y remarque en effet deux types d'autorité : l'autorité de type bureaucratique (l'administration) et l'autorité de type traditionnel et charismatique (les médecins). Cependant, cette autorité ne rend pas totalement compte de la réalité dans les équipes. Ainsi, « *Tous les membres exercent une part de jugement : un certain degré de concertation sur les actions à mener existe souvent* » (Aïach & al, 2009, p. 96). De plus, « *Une forme de coopération nouvelle, plus égalitaire, s'instaure entre des personnes vivant une situation d'exception* » (p.101) autrement dit une urgence au sein du milieu hospitalier. Cette souplesse ou variabilité des comportements professionnels, en ce qui concerne la défense de leur territoire professionnel, est donc à adapter à chaque situation, à chaque action.

De la même façon, une évolution vers une égalité de point de vue, en vue d'une collaboration plus efficace entre les professionnels peut être appliquée au monde enseignant. « *Le plus souvent, pour chaque type de maladie, la séquence des différents actes médicaux à accomplir s'impose, tout comme une certaine répartition des tâches entre ceux qui travaillent* » (Adam, & Herzlich, 2009, p.102). Le développement de la médecine moderne a permis à la profession médicale et par conséquent à la profession paramédicale de se développer et donc de s'autonomiser. « *A l'hôpital, face à des pathologies graves nécessitant des interventions multiples et complexes, la coordination entre toutes les personnes qui s'occupent d'un malade peut être considérée comme un vrai travail qu'il nomme 'travail d'articulation'* » (p.39). Strauss & al, en 1985, dans « *The social organization of medical work* » introduit la notion de 'travail d'articulation'. Cette notion émerge lorsque l'on parle des notions de collaboration et d'échange entre au moins deux professionnels autour d'un même sujet, même si cette collaboration sous-entend certaines concessions indispensables des deux parties afin de pouvoir être efficaces dans la situation concernée. Le fait que cela peut constituer un travail supplémentaire pour les professionnels n'est pas nié dans cette approche.

La quête d'autonomie fait partie de l'ancrage historique des professions, toutes ont cheminé dans le but d'obtenir une autorisation d'exercer leur action de manière plus ou moins autonome, et la notion de collaboration tend à modifier cet ordre-là en proposant un travail coopératif, où deux professions dits autonomes se rencontreraient, ce qui peut sembler compliqué à gérer. C'est ce que soulignent D'Amour, Sicotte & Lévy (1999). Ces auteurs prennent l'exemple des services de santé de première ligne au Québec et mettent en lumière les difficultés de collaboration de professionnels différents qui doivent alors travailler ensemble au sein d'un même service. Chaque professionnel revendique en effet son autonomie, sa légitimité. Et bien souvent, comme cet article le souligne, les

relations observées peuvent être bien éloignées des relations souhaitées de collaboration et même tendre plutôt vers des relations de subordination voire de « *parallélisme disciplinaire* » (1999, p.68) où chaque professionnel agit selon sa propre logique d'action sans toujours tenir compte de la logique du professionnel qui travaille sur le même objet de façon concomitante. Le principe de collaboration est en effet sous-tendu par des déterminants interactionnels dont les principaux sont les suivants : « *La cohésion, la confiance, la communication, le conflit, le leadership, le climat* ». (1999, p. 71). L'approche organisationnelle a largement inspiré les auteurs cités précédemment ; Friedberg, qui a beaucoup travaillé dans ce sens a introduit le processus d'« *interstructuration* » (1999, p.72). Ce concept est très intéressant en ce qui concerne notre objet d'étude car il décrit en quoi chacun peut rester autonome dans son activité propre tout en pouvant prendre en compte l'autre avec ce qu'il peut lui apporter sans pour autant qu'il y ait conflit de territoire. Ainsi, deux professionnels aux univers différents et bien distincts peuvent entrer en collaboration tout en respectant le territoire de l'autre et en voyant le sien respecté. Aucun des acteurs ne se renie, tous deux œuvrent ensemble dans un même lieu tout en gardant leurs spécificités. Il ne faut cependant pas oublier que le concept de collaboration est sensé être une décision et une mise en œuvre tout à fait volontaire de la part des professionnels, et qu'il serait dangereux d'en faire une obligation dans le cadre de certains services de santé par exemple. Rappeler à tous cette liberté et ce volontariat permet à chacun de se sentir davantage en sécurité quant à l'intégrité respectée de son identité professionnelle.

Cependant, il est important de rappeler que le territoire professionnel ou champ d'action peut être amené à évoluer au fil du développement et de l'histoire d'une profession. Lindgren, en 1980, décrit de manière très claire et très brève le rôle de l'enseignant, son champ ou territoire d'action : « *Their traditional role of helping young people learn basic literary and computational skills and the heritage of their culture (...) today, schools have greater responsibilities in socializing the young than they did formerly* ». (p.318). En effet, dès 1980, l'auteur a vu une évolution dans le rôle de l'enseignant, des modifications de son territoire d'intervention professionnelle. Il s'agit d'une profession qui évolue rapidement, en parallèle de la société et de sa propre évolution, et qui demande par conséquent une adaptation de ses membres aux besoins suscités par l'époque.

Pour conclure, la collaboration peut être envisagée comme un simple échange de données ou aller bien plus loin, en sous-entendant un travail mené conjointement par deux professionnels différents en but d'une action commune. Il faut en premier lieu se mettre d'accord sur les termes utilisés afin d'éviter les malentendus et ainsi éviter des conflits. De la même façon, le processus d'« *interconnaissance* » (1999, p.82) permet à chacun de mieux cibler l'action de l'autre en approchant son travail, voire parfois son lexique particulier, afin de pouvoir situer chaque acteur sur le territoire partagé.

2. La négociation

La collaboration induit une négociation qui se met en place entre les professionnels qui travaillent ensemble. Le concept de négociation, selon Strauss, désigne le processus débouchant sur des compromis entre deux parties, en l'occurrence, deux professions différentes. Il prend deux exemples pour expliciter cela : la dot dans le cas d'un mariage entre deux personnes de clans différents et la négociation entre assureurs et victimes d'un accident de la route. Les négociations entre individus sont donc placées au premier plan et

il nous est dit que lorsque l'on parle de négociation, le plus souvent, on entend par ce terme des considérations d'ordres économiques. Il s'agit pour les deux parties de trouver l'arrangement adéquat pour satisfaire tout le monde, sans que chacun y perde trop du point de vue économique. Strauss a donc largement travaillé sur les interactions sociales et donc, par extension, sur les négociations qui se mettent en place, entre les individus afin de construire ces relations. Il a donc élaboré un modèle, « *le modèle de l'ordre négocié* » à la fin des années 1970, repris dans plusieurs de ses ouvrages dont « *La trame de la négociation* », édité en 1992, et dont voici un extrait :

Strauss analyse comment, dans un hôpital psychiatrique, des accords se font sur la meilleure conduite à tenir pour le traitement des malades entre des interlocuteurs qui sont tous actifs dans la situation. Il montre l'importance, pour la réalisation de ces accords, des processus de marchandage, dans lesquels aucun des partenaires n'a, a priori, une suprématie définitive. C'est l'une des caractéristiques de l'hôpital psychiatrique que le personnel subalterne qui connaît bien les patients puisse avoir son opinion sur 'ce qui est mieux pour eux'. La négociation, considérée comme mode de régulation des relations sociales, possède deux autres caractéristiques : d'abord l'objectif à atteindre n'est pas prédéterminé mais se constitue dans la négociation elle-même. Ensuite, l'accord obtenu et l'ordre qui se met en place sur cette base ne sont jamais définis ; ils peuvent toujours être remis en question ultérieurement et redéfinis. (Adam & Herzlich, 2009, p.88).

La notion de compromis a comme définition officielle d'être « *un arrangement en vue d'un accord par un effet de concessions mutuelles* », il s'agit là d'une définition issue d'un dictionnaire et reprise dans la revue *Négociations* en 2006. Cette négociation prend bien souvent la forme d'une routine dans le sens où elle a un cadre défini par des règles et des conventions. La question de la représentation est importante dans cette notion car une personne peut être amenée à négocier en son propre nom, ou au nom de quelqu'un d'autre, personne physique ou instance. Tout processus de négociation, comme le définit Strauss, prend une dimension longitudinale dans le sens où, ces processus renvoient aux actions passées, à celles présentes et à celles qui sont à venir. C'est une forme de relation à part entière. Bien souvent, comme c'est le cas dans les deux exemples exposés ici, les deux parties qui négocient ont un intérêt commun, ce qui rend le processus un peu plus aisé ; un intervalle de raison est souvent mis en place, intervalle que les deux parties jugent acceptable et la négociation se fait alors dans cet intervalle. La différence d'expérience des deux parties en matière de négociation peut également avoir son importance, suivant que l'on est habitué à ce type de processus ou non, le comportement sera différent. Le concept de négociation a aussi été abordé sous cet angle-là : « *Le concept de négociation en vue d'une plus grande harmonie des conceptions, des finalités et des moyens d'y accéder constitue donc un enjeu majeur pour la réussite de la collaboration interprofessionnelle* » (D'Amour & al, 1999, p.81-82). Dans le cas de l'étude présentée ici, la négociation se fait entre deux professionnels différents, à savoir enseignants et professionnels paramédicaux, tous deux travaillent dans un même but, à savoir aider l'élève en difficulté scolaire, porteur de troubles d'apprentissage, et sont plus ou moins habitués, selon leurs modes de travail, de collaborer avec d'autres professionnels. Cela tend à s'uniformiser avec le nombre croissant de demandes d'aménagements scolaires pour des élèves dans ce cas-là, dans les établissements d'enseignement secondaire. Cette collaboration est d'autant plus particulière que le corps

médical jouit d'une place importante au sein de la société, place qui s'est accrue au fil du temps du fait du processus de médicalisation. La place des enseignants dans ce contexte est donc spéciale dans le sens où les professionnels avec lesquels ils sont amenés à collaborer ont eux-mêmes une légitimité importante au sein de la société.

III. La médicalisation

1. Qu'est-ce que la médicalisation ?

Cette notion de médicalisation a été développée par Aïach & Delanoë en 1998 dans «L'ère de la médicalisation». Dès la fin du XIXème siècle, la médecine est un « *instrument naturel de moralisation de la société* » (p.3). « *La médicalisation est une construction sociale. Elle consiste à conférer une nature médicale à des représentations et pratiques qui n'étaient jusqu'alors pas socialement appréhendées en ces termes* ». (p.5). La médicalisation, en d'autres termes l'intervention de la médecine dans des domaines divers de la société, concerne des temps et des situations toujours plus nombreux de l'existence, c'est le cas notamment des troubles d'apprentissage chez l'enfant et l'adolescent, voire plus tard chez l'adulte, et donc leur prise en compte au sein des établissements d'enseignement primaire, secondaire voire même d'enseignement supérieur. Ce phénomène remonte aux années 1950, et a trouvé sa place dans la société ; en effet, chaque pratique trouve à un moment donné de l'histoire les conditions sociologiques de son développement. Aujourd'hui on passe d'une étude microsociologique des politiques de médicalisation à une étude macrosociologique : comment le langage médical s'impose-t-il comme mode légitime de gestion de l'ordre social ? (p.10). Très vite les chercheurs ont remarqué « *la précoce et spectaculaire promotion du groupe médical* » acquiert son prestige social bien avant d'avoir fait la preuve de son efficacité technique ». (p.56).

C'est donc un concept qui s'inscrit dans la continuité de l'évolution de la sociologie de la santé. Williams, Annandale & Tritter considèrent ce qu'ils nomment « *medical expansionism into arenas of everyday life* » (1998, p.2) comme un moment-clé, parmi d'autres, qui ont permis à la sociologie de la santé et de la médecine d'évoluer. Il s'agit d'associer des concepts sociologiques à une profession bien souvent mise en exergue : la profession médicale, longtemps considérée comme l'archétype de la profession. Cela n'est cependant pas sans conséquences et certains auteurs comme Strong (1979) ont pu critiquer cette situation qualifiée comme suit « *Problem of sociological imperialism in relation to the profession of medicine* » (p.2). Le concept de médicalisation a toutefois des limites car la médecine ne peut pas s'immiscer dans l'intégralité des domaines d'une société très riche et diversifiée. La notion de médicalisation a pourtant ouvert ensuite d'autres voies plus spécifiques, comme la médicalisation de l'échec scolaire développée en 1978 par Pinell et Zafiroopoulos.

2. La médicalisation de l'échec scolaire

La notion de prise en compte des difficultés scolaires dans le champ médical ou paramédical date des années 1950. En effet, avant même que le terme de « médicalisation de l'échec scolaire » soit utilisé par Pinell et Zafiroopoulos en 1978, l'échec scolaire

constituait une réalité au sein des établissements scolaires, il était cependant moins visible car moins mis en lumière à ce moment-là. On parlait alors de débilité mentale, mais l'apparition des troubles de type « dys », dans les années 1970, renforce les différences entre les élèves en échec scolaire et les autres élèves. « *Le mauvais élève est donc le produit du rejet de l'école et du rejet social* » selon Houssaye (2008).

La médicalisation de l'échec scolaire est en effet un phénomène qui a répondu à un 'besoin' suite à l'instauration de l'obligation scolaire. Les enfants issus des milieux les moins favorisés se sont retrouvés en difficulté à l'école à cause de « *la distance entre la culture scolaire et la culture des familles des milieux populaires* » (Pinell & Zafiroopoulos, 1978, p.24). Se définit alors « *le champ de l'enfance inadaptée* » (p.24). La démarche de cette époque va à l'encontre de la démarche préconisée aujourd'hui à savoir : « *Le but explicite (...) n'est pas de guérir, mais d'adapter socialement les sujets supposés débiles* » (p.24). A cette époque-là, de nombreux débats concernant l'éventuel lien entre déficience mentale et classe sociale sont en marche.

Aujourd'hui, l'école, et la société de façon plus large, tendent à se rapprocher des attentes et possibilités de l'élève en difficulté, ce sont aux institutions de s'adapter aux personnes porteuses de handicap et non l'inverse. On note une évolution au cours de l'histoire : au début du XXème siècle se créent des classes de perfectionnement, puis entre 1900 et 1950, un projet mené par les psychopédagogues n'a pas de succès, et enfin, suite à la seconde guerre mondiale : les pédopsychiatres ont une position dominante qu'ils ont pu acquérir grâce à une lutte pour la création de structures spécialisées hors de l'école et de l'hôpital. « *Il ne s'agit plus de guérir, mais de réadapter, de rééduquer* » (1978, p.28). La fin des années 1960 marque la fin de la période d'influence des pédopsychiatres et l'émergence d'un nouveau pôle autour de la psychanalyse. L'histoire est donc riche et complexe avec de nombreuses tentatives de création de classes ou d'institutions spécialisées pour accueillir les enfants dits déficients. La médicalisation de l'échec scolaire a suscité de nombreuses réactions, en effet, il y a les partisans d'une école pour tous, qui essaient de rendre l'école accessible à tous les élèves, et les autres, comme Binet, qui avait mis en place les premiers outils psychométriques, afin d'être en mesure d'orienter dans des classes spécialisées les élèves inadaptés, qui ne sont alors pas capables de suivre un enseignement en classe ordinaire sans aménagements spécifiques.

IV. L'école et les troubles des apprentissages

1. L'école, l'enseignement secondaire

Ce mémoire s'inscrit dans un cadre particulier qui est l'école, et plus particulièrement l'enseignement secondaire, soit le collège et le lycée. De nombreuses étapes ont été franchies dans ces institutions au fil des années pour que l'école, l'institution scolaire, devienne celle que l'on connaît aujourd'hui. Les textes fondateurs de l'école d'aujourd'hui sont au nombre de cinq : la Constitution de la République et particulièrement son préambule : « *La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, la formation professionnelle et à la culture.* », le code de l'éducation, les lois de la 3^{ème} République ou lois FERRY soit celles du 16 juin 1881 pour la gratuité absolue dans les écoles primaires et celles des 28 mars 1882 et 30 octobre 1886 en faveur de la définition et de l'organisation de l'enseignement primaire

obligatoire pour les filles et garçons et instauration de la laïcité. De plus, la loi d'orientation de 1989, inscrite dans le « cahier des charges » de l'Education Nationale stipule que l'école doit s'adapter aux élèves ce qui introduit la notion de mise en place d'aménagements adaptés aux élèves en difficultés. Puis en 2000, le Rapport Ringard met en avant le devoir d'égalité des chances en matière de scolarisation : *« L'école, dans un souci d'égalité des chances et de devoir à l'égard de l'ensemble des familles, doit être son propre recours pour faire face à la diversité des élèves accueillis. »* (p.9). Il reconnaît les troubles des apprentissages comme handicaps : *« Le Haut Comité de la Santé Publique en mars 1999 aborde les troubles d'apprentissage (langage oral et écrit, calcul) comme un véritable problème de santé publique. »* (p.10). Ce rapport aborde même la question de la collaboration interprofessionnelle dans le cadre de la prise en compte de ces troubles :

La prise en charge d'un enfant ayant des troubles du langage oral et écrit doit se faire en coordination, pour ne pas écrire en partenariat, entre les enseignants, la famille, l'enfant et l'équipe soignante (médecin de l'Education Nationale, médecin de ville, médecins spécialistes, orthophonistes) lorsque le degré de la déficience le justifie. (p.35)

Puis d'autres textes ont émergé pour la scolarisation des enfants handicapés, comme la loi du 11 février 2005 qui stipule que les élèves porteurs de handicap, quel qu'il soit, doivent être le plus souvent possible scolarisés en milieu ordinaire, et que les parents doivent être étroitement associés au Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) de leur enfant, que ce parcours scolaire doit s'inscrire dans une continuité et que doit s'appliquer l'égalité des chances et des aménagements des conditions d'examen (mise en place d'un AVS ou d'un tiers-temps supplémentaire aux examens par exemple).

Les grands principes de l'école sont les suivants : la liberté de l'enseignement, la gratuité, la neutralité philosophique et politique, la laïcité et l'obligation scolaire. Toutes les lois énoncées précédemment vont dans le sens de ces principes et tendent à les faire respecter au mieux. L'école est aujourd'hui organisée en cycles, les trois premiers cycles concernent l'enseignement primaire, puis au collège commence l'enseignement secondaire, la sixième est un cycle d'observation, les classes de cinquième et quatrième constituent le cycle central et la classe de troisième un cycle d'orientation qui se termine par la passation du Diplôme National du Brevet des Collèges (DNB). Cette organisation est le résultat de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui fait de l'éducation une priorité nationale.

Trois paliers d'évaluation ponctuent la scolarité, l'acquisition de la lecture courante et de l'écriture en fin de CE1, l'acquisition des règles fondamentales de la grammaire, du calcul élémentaire et des quatre opérations à la fin de l'école primaire et le Brevet des Collèges en fin de collège qui permet de valider les sept compétences du socle à savoir la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques ainsi que l'autonomie et l'esprit d'initiative. Ce mémoire s'attarde plus particulièrement sur l'enseignement secondaire ; on peut d'ores et déjà noter des avancées en matière de prise en compte des élèves porteurs de troubles d'apprentissage à l'école primaire comme le souligne les auteurs cités ci-dessous à propos du cours préparatoire et de l'école primaire.

La prise en charge d'un enfant en difficulté d'apprentissage au sein d'une classe ne peut se faire qu'en collaboration étroite avec la famille et/ou avec les différents partenaires pouvant intervenir (RASED, orthophoniste...). Chacun ayant un rôle essentiel et particulier dans la réussite de l'enfant, il est primordial de travailler de concert, dans la transparence et le respect. (Weill & Hochwelcker, 2004, p.346)

Les liens avec les orthophonistes sont plus faciles à établir, et ils sont d'autant plus efficaces que la communication entre les trois ou quatre parties (famille, soignant, école et enfant) est instaurée dans la confiance et l'échange ; la tenue d'un cahier de liaison, porté par l'enfant, peut significativement être le support de cette relation partagée. (Weill & Hochwelcker, 2004, p.348)

2. Les troubles des apprentissages

Le DSM IV (2004) a servi de référence pour la définition des troubles des apprentissages dans le cadre de ce travail. Les troubles des apprentissages, auparavant appelés troubles des acquisitions scolaires, font partie des troubles habituellement diagnostiqués dans la première enfance et comprennent le trouble de la lecture, le trouble du calcul, le trouble de l'expression écrite et le trouble des apprentissages non spécifié. Les critères diagnostiques sont les suivants : « *Lorsque les performances du sujet à des tests standardisés, passés de façon individuelle, portant sur la lecture, le calcul ou l'expression écrite sont nettement en dessous du niveau escompté, compte tenu de son âge, de son niveau scolaire et de son niveau intellectuel. Les problèmes d'apprentissage interfèrent de manière significative avec la réussite scolaire ou les activités de la vie courante qui nécessitent de savoir lire, compter ou écrire* ». (p.56). De nombreux enfants ou adolescents atteints de troubles des apprentissages abandonnent leur scolarité, le pourcentage d'abandon est élevé, il est d'environ 40%. La prévalence des troubles des apprentissages est estimée de 2 à 10% selon le DSM IV.

3. Ecole : intégration ou inclusion ?

Monceau (2001) aborde la question du « *traitement des singularités* » (p.27) à l'école. Dès le XIX^{ème} siècle, les avis sur l'intégration des enfants différents à l'école divergent. Ainsi, Bourneville est en faveur de la scolarisation des enfants alors dits « inadaptés », alors que Binet travaille à la création d'outils psychométriques pour pouvoir identifier les enfants à orienter vers des classes spécialisées. Le débat est donc d'ores et déjà ouvert. Dans cet article, l'auteur reprend la classification de l'Education Nationale qui distingue quatre populations d'élèves à aider ; parmi eux, on retrouve les élèves handicapés. La préoccupation de la scolarisation des élèves différents est donc une question déjà ancienne, avant même que les lois sur l'intégration n'apparaissent. Cependant, la loi d'orientation de 1989, avait inscrit dans le cahier des charges de l'Education Nationale l'adaptation de l'école aux élèves.

Dans son article de 2005, Ebersold tente de comparer deux approches : les approches inclusive et intégrative. Cela correspond bien au souci de l'étude ici présentée, car cela peut s'appliquer aux approches proposées par l'école aujourd'hui. En effet, il explique

que l'approche inclusive s'est peu à peu imposée ces dernières années et cela semble donc aller de pair avec la loi sur l'accessibilité de la scolarité pour les élèves porteurs de handicap du 11 février 2005. L'approche inclusive correspond donc à « *la meilleure prise en compte des besoins et des particularités des personnes présentant une déficience et d'une société plus respectueuse des différences et des choix individuels* » (p.43). C'est en effet une toute nouvelle forme sociale qui est envisagée. L'approche intégrative avait, quant à elle, l'ambition de protéger les personnes déficientes sans pour autant repenser la société actuelle. Au niveau de l'institution scolaire, l'approche inclusive propose de prendre en compte chaque enfant dans sa singularité, avec son propre rythme et ses propres capacités, sans projeter ses attentes sur un élève modèle qualifié de « *virtuel* » (p.46). L'auteur va même plus loin en abordant les établissements scolaires comme « *des structures au service des élèves* » (p. 46) dans le cadre de l'approche inclusive. Dans la réalité de terrain des établissements scolaires, tous ne sont pas aussi impliqués dans l'accueil des élèves porteurs de handicaps ou de déficiences que ce que l'article semble suggérer. Le Rapport Lachaud « *Mieux vivre ensemble* » (2003) dresse un état des lieux de l'intégration dans les différentes académies de France et va dans ce sens en prônant un meilleur accès à la scolarisation pour les enfants en situation de handicap partout en France. Cela nécessiterait une très forte implication de la part de tous les professionnels des établissements scolaires, et sous-tendrait des formations plus nombreuses, des collaborations avec des professionnels extérieurs etc. Ebersold souligne d'ailleurs à ce propos l'importance de la collaboration interprofessionnelle entre enseignants et plus largement professionnels du secteur éducatif et professionnels du secteur médico-social pour une meilleure cohérence des projets et actions menés. Institutions et professionnels indépendants pourraient donc entrer en conflit s'il leur est trop difficile de travailler ensemble ; cependant, les enjeux étant tellement importants et leurs relations assez complexes du fait des univers professionnels différents, une lutte de pouvoir pourrait s'installer. Cela est à mettre en lien avec l'évolution qui a pu être observée dans le cadre de la sociologie de l'école, avec ce que cela sous-entend pour les enseignants qui ont vu les exigences de leur profession se modifier.

V. La sociologie de l'école

1. Etre un enseignant efficace

Dès les années 1980, certains auteurs abordent la notion de « *malaise enseignant* » (Esteve & Fracchia, 1988). Cette expression désigne en effet un sentiment particulier chez les enseignants, dû à un jugement portant sur l'efficacité de leurs méthodes. De premières pistes sont donc lancées pour tenter de remédier à ce sentiment : « *Dans la formation initiale et continue, par l'attribution de moyens, l'amélioration des conditions d'exercice et la valorisation des responsabilités qu'assument les enseignants* » (p.45). Effectivement, ces pistes sembleraient être des débuts de solutions pour que la position des enseignants soit plus confortable. La formation est plus clairement pointée du doigt car elle est le premier élément, le premier maillon de la chaîne pour donner les clés indispensables aux jeunes enseignants afin d'être le plus efficace possible. L'auteur dénonce à ce propos : « *Un flou inquiétant sur les fonctions et la formation des enseignants* » (p.46). Un autre point principal est mis en avant dans le cadre de cette étude de 1988, le sentiment des enseignants d'être dépossédés de ce qui fait pourtant le spécificité de leur profession, c'est-à-dire le choix de la méthodologie et la pédagogie

adoptées face aux élèves dans le cadre de leur enseignement, cela va de pair avec les points de vue multiples et pluridisciplinaires sur la notion d'éducation.

En 2008, Vincent Carette aborde la question de l'efficacité des enseignants. C'est un large domaine qui a déjà été exploré auparavant. L'auteur se sert d'ailleurs des deux grandes tendances divergentes issues des recherches déjà effectuées dans ce domaine : l'approche processus-produit et les discours pédagogiques contemporains. En effet, si la question de l'efficacité des enseignants est une question centrale aujourd'hui dans le domaine de l'éducation, cette profession s'est vu régulièrement évaluée au fil du temps et ce à l'aide de différentes méthodologies. L'approche processus-produit privilégie l'enseignant « *qui propose des activités « très » structurées* ». (p. 82). Celui-là serait donc plus efficace que l'enseignant qui pratique une différenciation des apprentissages selon le profil de l'élève. Cependant, les discours pédagogiques contemporains tendent à affirmer un point de vue assez opposé à celui obtenu par les chercheurs. L'enseignant efficace serait, selon eux un enseignant qui « *pratique régulièrement une évaluation formative, propose des travaux de groupes et met en place une différenciation des apprentissages* » (p. 82). Del Rey (2010) ajoute, à propos de sa propre expérience professionnelle en tant qu'enseignante « *Je devrais m'intéresser davantage aux besoins éducatifs particuliers et différencier mon enseignement en fonction de chaque problématique* » (p.8). Cette auteure utilise cette formule en introduction de son ouvrage, afin de montrer l'évolution de l'école et de ses missions premières vers une orientation de l'enseignement par compétences. Cela permet en effet, au niveau de l'évaluation des compétences acquises par les élèves, de pouvoir élargir les modalités d'évaluation et ainsi permettre à tous les élèves de montrer ce qu'ils ont acquis à l'aide d'outils adaptés à leurs capacités, le passage par l'écrit ne devient alors plus une fatalité pour prouver ses connaissances. Cela va en faveur de l'évaluation des acquis des élèves qui présentent des troubles des apprentissages, pour qui, le passage par l'écrit est souvent difficile. Une autre notion est également abordée, la notion d'inclusion scolaire des élèves porteurs de handicap, en milieu ordinaire : l'auteure compare cette intégration aux « *besoins primaires* » (p.10), soulignant ainsi que l'intégration prime sur la qualité et la quantité des savoirs acquis. Cela participe à la notion d'efficacité des enseignants qui semble passer par des biais divers en fonction du point de vue adopté. En termes de réussite, cela invite aussi à s'interroger sur ce que recouvre ce terme pour les élèves. Est-ce la réussite aux évaluations ? Il s'agit là aussi de repenser la réussite en fonctions des capacités, des attentes et des besoins de chaque élève. Une idée de relativité en fonction de chacun apparaît donc.

Ces deux points de vue sont donc très différents ; Carette se pose donc la question de la méthodologie utilisée dans ces études pour mesurer l'efficacité des enseignants, qui serait peut être à même d'expliquer les différences observées selon les études de chacun. La méthodologie choisie est l'évaluation des élèves pour vérifier l'acquisition des savoirs dispensés par l'enseignant. Il propose donc de revoir les modalités d'évaluation des élèves en fonction d'un certain nombre de critères qui tendrait à la rendre plus objective. Trois conditions sont donc établies, l'évaluation doit proposer une tâche « *inédite* » pour l'élève, « *nécessiter la mobilisation de procédures qu'ils sont censés avoir préalablement acquises* » et enfin « *avoir un caractère diagnostique, pour permettre de gérer les paradoxes engendrés par l'introduction de cette notion* ». (p.84).

De cette nouvelle méthodologie sont issus de nouveaux résultats. Ils tendent à montrer que les enseignants qualifiés d'efficaces sont ceux qui « *dépendent fortement le principe*

d'éducabilité » (p. 89), et sont ainsi capables de s'adapter en fonction de l'élève qui leur est adressé. Dans le cadre de la prise en compte des élèves qui présentent des troubles des apprentissages en classe, cette perspective montre que la réussite n'est pas forcément intimement liée au rapport à la norme mais que chaque élève a sa propre progression.

2. Une évolution dans le rapport à l'écrit au sein de l'école

Quoi qu'il en soit, la plupart des apprentissages dans l'enseignement secondaire passent par le biais de l'écrit. Balcou-Debussche publie, en 2007, un article qui porte sur l'usage des photocopies par les enseignants à la Réunion. Cette étude est donc très localisée géographiquement mais s'inscrit dans une réflexion plus large sur le changement du rapport à l'écrit qu'entretiennent à la fois les élèves et les enseignants à l'école aujourd'hui. Les photocopies sont de plus en plus utilisées dans les établissements scolaires et ce pour plusieurs raisons. Elles permettent de proposer des supports différents, autres que les manuels scolaires et permettent également de mettre tous les élèves sur un même pied d'égalité face aux apprentissages. Effectivement, certains élèves qui présentent des difficultés scolaires ou encore les élèves qui ont des troubles des apprentissages n'ont pas toujours un accès à l'écrit très facilité, cela peut donc les aider à pouvoir y avoir accès sans passer par la phase d'écriture qui peut être très laborieuse et coûteuse pour eux. Cependant, cela semble s'inscrire dans un cercle vicieux, on ne sait pas si le fait de moins écrire diminue les capacités scripturales des élèves ou si l'usage de photocopies est la conséquence de ce manque de compétences. Les aménagements scolaires qui peuvent être proposés aux élèves avec des troubles d'apprentissage reposent sur ces constatations. En effet, il s'agit de trouver le bon équilibre, en tous cas le bon compromis entre ce que l'élève peut faire seul, ce que ses troubles l'empêchent de réaliser et ce qui reste indispensable pour un accès optimal aux apprentissages dispensés en classe.

Le questionnement sur le support proposé aux élèves à l'école s'inscrit dans la lignée des travaux sur la notion de 'scolarité', c'est-à-dire « *l'ensemble des travaux relatifs aux faisceaux des attitudes qui peuvent favoriser l'adhésion des élèves à l'école* » (2007, p.15). Les résultats de cette étude montrent que l'usage des photocopies à l'école a plusieurs rôles : le premier est un rôle « *organisateur des pratiques professionnelles et du temps personnel de chaque enseignant* » et le second un « *puissant organisateur des activités des élèves* » (p.17). Le rapport à l'écrit est donc modifié du fait de l'usage des photocopies à l'école, car même si elles représentent un gain de temps pour tous ses utilisateurs, élèves ou enseignants, elles modifient profondément le rapport à l'écrit qui tient une place prépondérante dans l'acquisitions des savoirs et savoir-faire scolaires. « *Elle est jugée indispensable pour la gestion de l'hétérogénéité des élèves* » (p.17). C'est en effet ce qui est observé en classe lors de la prise en compte en classe ordinaire d'élèves qui présentent des pathologies ou handicaps spécifiques. La tendance, du côté enseignant, est à l'augmentation du nombre de photocopies réalisées au fil du temps. La photocopie a trois fonctions principales pour l'enseignant : « *distinction* » car il peut effectuer des collages, des modifications avant la copie, « *manifestation* » et « *preuve* » du travail fourni. (p.18). En ce qui concerne les élèves, la photocopie est le « *symbole* » (p.19) du travail, les élèves n'ont pas l'impression d'avoir réellement travaillé s'ils n'ont pas travaillé avec une feuille comme support. Son investissement est donc très marqué dans le milieu scolaire.

Un article de Olson (1980) aborde également la question du rapport à l'écrit. Une approche centrée sur le langage oral et le langage écrit est proposée, les deux types de langage permettent un accès au sens et donne une forme de logique au discours ainsi transcrit. Cependant, le langage écrit semble ouvrir une porte supplémentaire pour accorder un crédit plus important au contenu et ainsi permettre une meilleure assimilation dans le cadre d'un cours par exemple. En effet, deux dimensions sont transmises au travers du discours, et cela est particulièrement important lorsque ce discours est à destination des enfants qui sont dans une phase d'acquisitions et d'apprentissages importants. Ces deux dimensions sont donc à la fois la dimension logique du contenu et la dimension sociale de l'échange. Le rapport que les élèves entretiennent avec l'écrit relève donc à la fois d'un rapport avec les contenus de cours, d'un rapport avec le savoir d'une façon générale mais aussi une certaine forme de rapport que l'on pourrait qualifier de social par le biais de l'autorité que peut revêtir un texte, qu'il émane d'un manuel scolaire ou d'un enseignant. C'est donc un rapport complexe et concret qui se met en place par le biais du langage écrit ; or, dans le cadre des troubles des apprentissages, ce rapport est souvent perturbé et les aménagements scolaires tentent de contourner ce passage par la production de l'écrit, qui est parfois difficile, mais à quel prix pour l'acquisition des compétences fondamentales dans l'enseignement secondaire ? Ce sont les liens entre des professionnels différents qui gravitent autour de l'élève qui permettent de cibler dans quelles situations le passage par l'écrit est profitable dans le sens où il lui permet un accès plus riche aux savoirs enseignés sans pour autant lui demander trop d'énergie ou d'attention.

3. Diverses expériences au sein d'établissements scolaires d'enseignement secondaire

Plusieurs études ont été publiées sur le sujet de la prise en compte des différents types de handicaps au collège. En 2009, Beaudenon-Clauwaert, M., Couteret, P., Gautheron, G., & Lhuissier, J.E., publient « Accompagner des jeunes avec dyslexie en collège [Images animées] : le collège du Touvet (Isère) » édité par l'Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Education des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés. Il s'agit d'une vidéo qui présente le cas particulier d'un collège avec les témoignages des enseignants, des élèves et parents d'élèves à propos des adaptations qu'il est possible de mettre en place pour les élèves dyslexiques. Il s'agit donc d'une expérience relatée, qui suppose la participation d'une majorité d'acteurs au projet d'un établissement pour favoriser la prise en compte de troubles des apprentissages au collège et permettre la mise en place d'un dispositif spécifique. Le choix de cet établissement est l'intégration des dyslexiques sévères en classe ordinaire, au détriment de la constitution d'une Classe pour l'Inclusion Scolaire ou CLIS. Cela suppose donc une formation d'enseignants volontaires sur cette problématique spécifique. Ainsi, la prise en compte de la lenteur d'exécution des tâches scolaires par les élèves dyslexiques est prise en compte ainsi que de nombreux autres facteurs portés à la connaissance des enseignants qui sont alors plus à même de s'adapter aux spécificités des élèves. Pour ce faire, une charte des parents d'élèves dyslexiques et une charte des enseignants ont été élaborées pour impliquer tous les acteurs qui agissent au plus près de l'élève au quotidien. Ce choix semble convenir aux élèves, selon les dires de Magalie, scolarisée en classe de 3^{ème} : « *Je ne voulais pas être dans une classe où il n'y avait que des dyslexiques parce que je*

trouvais que ça nous enfermait trop », comme aux professeurs qui se sentent donc plus à même d'agir dans ces situations particulières d'enseignement.

De la même façon, Gombert A., Feuilladiou S., Gilles P-Y & Roussey J-Y. publient dans *La Revue Française de Pédagogie*, en 2008, un article sur la scolarisation d'élèves dyslexiques sévères au collège. Le point de départ de cette étude est la loi de 2005 sur « l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées ». L'adaptation dont les enseignants doivent faire preuve est considérée dans cet article comme « *une condition sine qua non* » pour aider les élèves en difficultés à suivre le cours des apprentissages. (p.123). L'enseignant se retrouve donc face à de nouvelles missions, et l'auteur envisage toutes les réactions possibles de l'enseignant face à la prise en compte de cette différence à l'école « *[cela] entraîne soit une absence de relation, soit une gêne dans la relation qui peut se traduire par une attitude de surprotection ou d'agressivité* » (p.124). En effet, l'élève en difficulté, pour quelque raison que ce soit, renvoie l'enseignant face à ses propres incapacités professionnelles, quand l'enseignant a du mal à faire progresser l'élève. L'attitude de l'enseignant est présentée comme étant primordiale dans l'évolution de l'élève, avec l'utilisation de solutions pédagogiques adaptées. Ces adaptations sont de l'ordre de l'étayage et doivent se situer dans la Zone Proximale de Développement, deux notions développées par Bruner et Vygotski dans les années 1980. La méthodologie utilisée dans le cadre de la recherche relatée dans l'article est la passation d'entretiens avec des enseignants du secondaire qui ont été interrogés sur leurs pratiques et leurs propres représentations du handicap à l'école. Cela permet de prendre de la distance avec les textes de loi et de voir quelles sont les représentations présentes sur le terrain, chez des professionnels confrontés à ces réalités au quotidien. Les résultats montrent que la représentation de l'école inclusive est la première à apparaître. Le second profil est le profil intégratif. Il semblerait que le profil inclusif serait plus répandu dans les établissements scolaires d'enseignement primaire alors que le profil intégratif serait davantage représenté à la fois dans les établissements scolaires d'enseignement primaire et secondaire. En effet, plus on avance dans la scolarité plus la prise en compte du handicap à l'école peut questionner les enseignants quant à la légitimité des apprentissages et des évaluations. Enfin, deux autres types ont été mis en avant : le profil motivationnel dont les adaptations portent davantage sur les consignes, les évaluations et la valorisation de la réussite, et le profil attentionnel qui favorise davantage des gestes de guidance dans la réalisation de la tâche pour maintenir l'attention de l'élève. Ce qui semble donc différent entre les attitudes d'enseignants du primaire et du secondaire serait davantage la quantité des gestes pédagogiques d'aide que leur nature. De plus, les enseignants du secondaire proposent des aménagements qui portent davantage sur l'accès aux apprentissages plutôt que sur les savoirs et savoir-faire en eux-mêmes. Cela peut aller de paire avec l'exigence de connaissance induite par l'examen national du Brevet des Collèges en fin de classe de troisième. Un des objectifs de cette étude était également de recueillir les représentations qu'ont les enseignants du handicap et globalement les représentations des enseignants du secondaire concernant les troubles d'apprentissage. C'est ce que l'étude présentée ici va tenter de comprendre en questionnant les enseignants sur les changements effectifs observés au sein du corps enseignant à propos des rôles et missions des professionnels de l'enseignement, en tenant compte de toutes les données extérieures nécessaires pour apprécier ces évolutions : le profil des établissements scolaires, les différentes modalités de collaboration et d'interaction entre professionnels.

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Le thème de ce travail découle d'observations de stage, où des maîtres de stages, orthophonistes, déploraient le manque de relation avec les enseignants des enfants et adolescents suivis en orthophonie dans le cadre de troubles des apprentissages. En effet, si, à l'école primaire, les relations entre orthophonistes et professeurs des écoles sont plus évidentes, facilitées du fait que ce soit un enseignant unique qui intervient auprès d'un élève, le collège et le lycée placent l'élève face à de nombreux enseignants dont il est parfois compliqué de coordonner l'action, en tous les cas qu'il est difficile de joindre de façon individuelle pour les professionnels paramédicaux qui interviennent auprès de l'élève en question.

De plus, la loi du 11 février 2005, sur l'accès à la scolarisation ordinaire pour tous les enfants porteurs de handicaps, quels qu'ils soient, dans la limite du possible, a placé les enseignants devant de nouvelles attributions à assumer alors que ces missions ne les concernaient pas jusqu'alors. Il s'agit pour les enseignants de mettre en place des dispositifs particuliers pour des enfants signalés afin de leur faciliter l'accès aux apprentissages. Ces recommandations, ou propositions d'adaptations ou aménagements sont proposées par des tierces personnes. En effet, il s'agit de l'expertise d'autres professionnels, le plus souvent non enseignants, qui fonde le changement de mission des enseignants. Ces recommandations à destination des enseignants peuvent être consignées sur un document appelé Projet d'Accueil Individualisé ou PAI qui est remis aux enseignants, le plus souvent sans concertation antérieure avec ceux-ci. On peut alors se poser la question de l'accueil et du ressenti des enseignants face à ces nouvelles données qui viennent modifier les attributions et missions initiales dévolues à leur profession ; une pédagogie différenciée est désormais de mise face à une hétérogénéité grandissante des profils des élèves dans les établissements d'enseignement secondaire. Aujourd'hui, il y a davantage de diagnostics de troubles d'apprentissage posés, du fait d'une meilleure connaissance de ces troubles, et cela met donc en évidence cette hétérogénéité. Les élèves porteurs de handicap ont désormais un accès facilité, bien que toujours fonction de leur capacités, au cursus scolaire ordinaire le plus longtemps possible en fonction de leurs souhaits d'orientation et de leurs possibilités.

La question du vécu des enseignants par rapport à la prise en compte des élèves qui présentent des troubles des apprentissages au sein de la classe, dans l'enseignement secondaire peut donc être posée ; plus largement, **comment la prise en compte du handicap à l'école a redéfini les rôles et missions de l'enseignant du secondaire aujourd'hui, suite aux lois d'accessibilité de l'école ordinaire pour les enfants porteurs de handicap ? De plus, quelles sont les modalités des interactions et négociations qui se produisent dans ce contexte d'évolution légale de la prise en compte du handicap à l'école, avec les professionnels médicaux et paramédicaux membres ou non de l'institution scolaire, mais aussi avec les parents et les élèves ?**

Plusieurs hypothèses peuvent donc être avancées en réponse à ce questionnement :

- Il y a un contraste entre interaction et collaboration fortes à l'intérieur de l'établissement scolaire et beaucoup plus distantes avec les professionnels extérieurs qu'ils soient médicaux ou paramédicaux. De plus, les relations avec les parents et les élèves sont parfois complexes, entre collaboration et conflit.
- La prise en compte du handicap à l'école vient modifier la manière dont les enseignants perçoivent leurs missions en rapport avec leur légitimité face à la mise en place des aménagements, ainsi que le rôle de l'école.

Chapitre III

PARTIE EXPERIMENTALE

I. La recherche qualitative

Contrairement au modèle déductif classique, qui peut rapidement valider ou infirmer les hypothèses ; dans le cadre de recherches qualitatives, les données, de même que les hypothèses, sont issues de l'observation. Rien ne sert de forcer l'interprétation des données obtenues, la validité de la recherche qualitative réside dans la cohérence du projet de recherche selon Kaufmann (2011, p.27). La confrontation à la société et le fait que les Hommes vont pouvoir se reconnaître ou non dans une étude peut être une garantie de la validité d'une recherche, cela est visible sur le long terme. Il est important de garder en tête le fait que l'étude qualitative, qui repose assez souvent sur un échantillon réduit, comme c'est le cas ici, ne donne généralement pas lieu à des analyses statistiques, à des données de proportions ; elle laisse voir au lecteur une tendance observée dans le cadre d'une recherche particulière par un individu ou groupe d'individus donné sans visée de généralisation.

Concernant la recherche qualitative, Glaser & Strauss ont développé 'The Grounded Theory' (1967-1995) ou théorie des concepts ancrés et proposent donc des allers-retours successifs entre terrain et théorie, la rencontre avec le terrain enrichissant et élargissant les appuis théoriques de base. Il s'agit de production et d'analyse progressive de données issues du terrain exploré par l'enquêteur. Cette théorie s'oppose à la méthode hypothético-déductive qui formule des hypothèses a priori, sans avoir abordé le terrain. Strauss préconise, quant à lui, une formulation des hypothèses au fil de l'enquête afin de ne pas formuler des hypothèses sans fondement ancré dans la réalité du terrain. Ainsi, les hypothèses initiales sont reformulées au fil de la rencontre avec le terrain de l'enquête. Ce type d'enquête ne vise pas en premier lieu la vérification. Une telle démarche supposerait une formulation d'hypothèses a priori qui seraient par la suite vérifiées par la rencontre avec le terrain comme c'est le cas dans le cadre d'études hypothético-déductives. Il s'agit cependant dans les cas décrits par Strauss d'un processus de co-construction permanente de la théorie faite d'allers-retours entre théorie et terrain pour qu'ils s'enrichissent conjointement. Le terme «grounded» ou «ancré» prend alors tout son sens car il s'agit bien de faire émerger de la théorie en lien avec le réel, avec la réalité des faits sociologiques qui peuvent être observés et appréciés par le biais du terrain. Le chercheur doit donc développer une certaine sensibilité ou «sensibilizing concepts» à la théorie pour pouvoir la faire émerger dès le début de l'enquête de terrain. Données recueillies et théorie doivent se correspondre. La rencontre avec le terrain constitue d'ailleurs, au-delà d'une simple étape nécessaire, le point de départ de la recherche qualitative. C'est cette rencontre qui détermine les reprises nécessaires à effectuer pour la pertinence de l'étude. Deux étapes doivent donc être menées conjointement : le codage et l'analyse. Lorsque ce travail a été effectué, peut se poser la question de l'arrêt de l'enquête de terrain. L'un des principes d'arrêt de la recherche est la saturation théorique, c'est-à-dire lorsque les discours deviennent redondants au sein d'une même catégorie, il s'agit d'une appréciation empirique. Il ne s'agit alors pas de tout savoir mais d'avoir fait le tour de la question concernant une catégorie donnée car des variantes du discours seront toujours possibles si l'on poursuivait l'enquête, elles ne seraient cependant pas plus significatives que celles qui ont déjà été recueillies. Le guide d'entretien élaboré au début de la recherche empirique se voit donc modifié au fil des rencontres afin de s'ajuster à la réalité du terrain et ainsi de cibler les items représentatifs et probants à investiguer. Ainsi, dans le cadre de la recherche explicitée ici, le guide d'entretien s'est vu enrichi au fil des entretiens et des

rencontres avec les enseignants, enrichi d'éléments nouveaux, parfois inattendus mais utiles à la recherche en cours.

Il s'agit également dans ce type de recherche d'articuler finement les données issues de l'enquête de terrain et les recherches plus classiques en bibliothèque, dans la littérature existante sur le sujet traité. Même si la priorité est souvent donnée à la rencontre du terrain afin d'être assez vite en contact avec les données concrètes, il ne faut cependant pas perdre de vue le travail bibliographique qui permet de contextualiser les données recueillies par rapport aux données existantes et ainsi répertoriées. Les deux types de recherche doivent donc être menés de façon parallèle pour une meilleure pertinence ultérieure de la recherche en question. Les hypothèses seront façonnées à la lumière des données de terrain et des données issues de la littérature, il est primordial de ne pas perdre de vue ses hypothèses et son thème de départ afin de ne pas perdre le fil de la recherche et de faire des liens permanents entre les différentes sources exploitées. Tous types de données, quelle que soit leur provenance, se doivent d'être examinés par le chercheur afin qu'il puisse juger de leur fiabilité et ainsi savoir si ces données sont utilisables dans le cadre de sa recherche.

Une théorie ancrée présente quatre caractéristiques principales : la concordance entre la théorie et le domaine auquel elle s'applique, la compréhension qui doit être facilitée pour les personnes concernées par la recherche en question, la généralité pour pouvoir appliquer la théorie à différentes situations et le contrôle possible des situations à travers le temps. Un dernier point est à prendre en compte : l'intuition du chercheur. Le chercheur peut ainsi avoir des intuitions sans fondement théorique, à partir de ses propres expériences ou d'expériences empruntées à un autre. Cette notion d'intuition rappelle que le chercheur donne de sa personne au long de ses recherches et s'implique, en tant qu'individu pourvu de sensibilité, dans son travail de recherche. La fin du travail peut être alors envisagée par le chercheur lorsqu'il pense avoir produit une théorie cohérente, pouvant servir de base de travail à une autre étude menée par un autre chercheur dans le même domaine. Dans ce cas, et avec le concours des données de saturation théorique explicitées précédemment, un terme peut être mis à la recherche qualitative en cours. La validité de la théorie est donc assurée par un compte-rendu des procédures d'analyse réalisées par le chercheur, qui permet au lecteur de faire le lien entre théorie et données issues de l'expérimentation de terrain.

1. L'enquête par entretien en sociologie : deux regards différents

L'historique de la méthode de l'enquête par entretien, telle qu'elle est utilisée dans les sciences sociales, est riche. Il faut remonter au début du XX^{ème} siècle avec les premières enquêtes sociales. Deux éléments sont restés assez constants au fil de l'évolution : le premier est l'importance première donnée à l'informateur. Au fil de son histoire, l'entretien a été déconditionné dans le but de se différencier d'un interrogatoire. Il est plus ouvert sur l'échange et la conversation pour permettre d'installer une situation de communication moins artificielle et afin de permettre l'installation d'une meilleure relation de confiance entre les deux protagonistes de l'échange. En effet, les enquêtés sont davantage invités à se livrer face à un interlocuteur présent et compréhensif plutôt que face à une série de questions fermées très ciblées, qui laissent généralement peu de place à l'élaboration personnelle. Comme le soulignent Blanchet et Gotman (2011) « *Il s'agit d'un processus interlocutoire, et non pas simplement d'un prélèvement d'information* ».

(p.19). Il s'agit donc pour l'enquêteur d'adopter une posture d'écoute et de neutralité bienveillante, ce qui signifie que l'enquêteur se trouve à la fois proche et distant du sujet, car il est proche par sa présence et son empathie auprès de la personne enquêtée, mais il est aussi capable de rester à distance car il laisse et encourage l'enquêté à poursuivre et développer son propos sans intervenir à outrance et sans proposer ses propres opinions ou jugements afin de ne pas biaiser le discours recueilli.

Le deuxième élément probant concerne la grande variété des méthodes. En effet, suivant les recherches et objets d'étude, la durée de l'entretien peut varier, ainsi que la population et le nombre de personnes interviewées. L'entretien implique la production de discours ; il peut être à usage exploratoire, principal ou complémentaire. Lorsqu'il est à usage principal, ce qui est le cas dans ce travail, deux méthodes sont donc possibles : il peut être support d'exploration ou technique de recueil d'information. Dans un but d'efficacité, la deuxième méthode a été choisie dans le cadre de cette étude. Dans ce cas-là, deux façons de mener l'entretien sont possibles. La première consiste à prendre de la distance, à rester très neutre dans la conversation afin de ne pas influencer, de quelque façon que ce soit, l'enquêté et de se garder de toute interprétation au moment de l'analyse afin d'obtenir des données reproductibles par quelque autre enquêteur sur le même sujet et ainsi viser, a minima, une certaine forme de généralisation. Cependant, Kaufmann (2011) introduit un autre type d'enquête qu'il nomme « *l'entretien compréhensif* ». Dans ce cas, il s'agit pour l'enquêteur de s'engager en tant que personne dans les questions, et plus largement dans la conversation, afin de provoquer l'engagement de l'enquêté et ainsi de rendre compte d'un rapport humain, de personne à personne. L'interprétation est primordiale dans ce cas, processus nécessaire pour faire émerger les principaux points soulevés par l'enquêté. La posture choisie dans le cadre de cette étude a donc été une posture d'écoute bienveillante, tout en s'engageant dans le discours en tant que personne, pour permettre à l'interlocuteur de s'engager à son tour et de livrer ses ressentis personnels.

2. Le choix de l'entretien semi-dirigé

Il a été choisi d'utiliser pour cette enquête la méthode de l'entretien semi-dirigé. En effet, la sociologie s'intéresse aux personnes, à la société et pour approcher ce terrain, le choix a semblé évident, il s'agissait de partir à la rencontre de ces hommes et de ces femmes qui agissent au jour le jour sur le terrain qui intéresse ici notre recherche : l'école, plus précisément le collège et le lycée, établissements d'enseignement secondaire. C'est au fil de stages cliniques que cette population est apparue intéressante à investiguer : les enseignants du secondaire qui sont amenés à prendre en compte dans leur classe la diversité des profils des élèves et plus particulièrement les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage. En effet, depuis la loi du 11 février 2005, qui rend l'école ordinaire accessible à tous les enfants porteurs de handicap, les enseignants sont face à une hétérogénéité toujours plus importante dans leurs classes et doivent tenir compte des difficultés de chacun pour leur permettre un accès facilité aux apprentissages, par la mise en place d'aménagements individualisés adaptés à chaque élève concerné par la mise en place de tels dispositifs. La question centrale est de savoir en quoi cette évolution de la loi entraîne une redéfinition des rôles et missions de l'enseignant dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire. Il s'agit donc de « construire l'objet », cela est en effet l'objectif que se fixent les sociologues au travers d'outils comme l'entretien semi-directif et cela signifie avoir un regard et des données objectives sur un objet, thème ou autre en le séparant de la connaissance commune et des croyances subjectives de chacun,

c'est l'objectif de cette enquête réalisée auprès d'enseignants. En effet, c'est en allant les interroger de façon individuelle, en faisant appel à des expériences vécues, des exemples pratiques issus du quotidien de ces professionnels que la réalité et les représentations propres à cette profession vont émerger et permettre ainsi de reconsidérer le réel au travers des discours recueillis auprès des personnes interrogées dans le cadre de ce travail ; être capable de soulever des notions sociologiques sous-jacentes aux propos entendus, aux récits des enseignants qui constituent la population.

II. La préparation de l'enquête

La préparation de l'enquête fut constituée de plusieurs étapes à savoir dans un premier temps le choix du thème de la recherche en lien avec l'expérience de formation clinique, puis le choix de la problématique qui sera investiguée et enfin la formulation des hypothèses quand au ressenti actuel des enseignants face aux élèves présentant des troubles d'apprentissage. L'enquête viendra ensuite confirmer ou infirmer ces hypothèses premières, avec l'apport de la rencontre avec le terrain.

Il s'agit alors d'adapter les questions posées dans le cadre de la recherche pour pouvoir les poser aux enquêtés, de façon à ce qu'elles soient simples d'accès tout en gardant en filigrane un accès possible à des concepts sociologiques spécifiques. Il s'agit donc de bien penser les types de formulations qui seront proposées à la population interrogée afin de faire émerger chez les enquêtés un discours proche de leur vécu professionnel sans pour autant perdre de vue l'objectif premier, sociologique, du travail en question. « *[Il s'agit d'un] interface du travail de conceptualisation de la recherche et de sa mise en œuvre concrète* » (Blanchet & Gotman, 2011, p. 58)

La constitution d'un guide d'entretien structuré a alors été entreprise. Cette construction a suivi deux grands axes principaux, à savoir dans un premier temps la logique verticale propre à la personne interrogée, sa vie, sa carrière d'enseignant ; et dans un second temps la logique horizontale dans laquelle s'inscrit l'interviewé au sein de son groupe professionnel, avec toutes les relations adjacentes qui en découlent. L'axe vertical, qui concerne la trajectoire biographique de l'interviewé, permet d'inscrire l'enseignant dans une trajectoire de vie, de carrière, de contextualiser ses choix professionnels afin de les mettre en lien avec ses pratiques actuelles autour de la problématique du travail de recherche. C'est aussi l'occasion de créer un climat de confiance autour du discours où chaque participant, enquêté et enquêteur, se livre quant à ses objectifs professionnels et ses choix. L'axe horizontal permet de situer l'enseignant dans un groupe d'acteurs, en l'occurrence de professionnels, qui agissent ensemble, de comprendre sa place au sein de ce réseau et les implications que cela peut avoir vis-à-vis de sa propre implication dans la prise en charge de la différence et du handicap à l'école, plus précisément dans l'enseignement secondaire. Cette facette est très importante à explorer car elle s'inscrit dans le domaine de la sociologie des professions avec la notion d'appartenance de chaque professionnel à un groupe appelée profession, bien délimité, avec ses propres intérêts, son propre territoire et donc des relations privilégiées avec les membres qui la composent. L'entretien débute par une question inaugurale : « Comment ça se passe dans votre classe avec les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ? » Elle permet à l'enquêté de débiter la conversation, de s'engager d'ores et déjà dans son discours, en décrivant ses expériences, c'est ensuite à partir de ces expériences personnelles que les questions ouvertes émergent à propos de la trajectoire biographique de l'interviewé, de la

collaboration avec d'autres professionnels connexes et des aménagements mis en place pour les élèves concernés. Au fil des passations d'entretien, ce guide a évolué afin d'être toujours plus adapté à la population enquêtée, au fil des informations pertinentes recueillies. Il s'agit en effet, comme le souligne Strauss (1999), d'enrichir au fil de l'enquête sa recherche en fonction de ce qui a été observé sur le terrain, donc à travers les discours des enquêtés, et faire ainsi des allers-retours entre terrain et théorie pour enrichir la recherche, l'adapter et la préciser. Des items ont ainsi été ajoutés au fil des rencontres avec les enseignants afin de toujours élargir le champ d'investigation dans le cadre de l'enquête. Selon Kaufmann (2011), ce guide doit permettre à l'enquêteur d'obtenir des réponses tout en ne créant pas une dynamique de questions/réponses mais de conversation, la plus naturelle possible pour permettre l'émergence de représentations sociologiques particulières. Il ne s'agit pas d'un interrogatoire mais d'une véritable rencontre entre deux individus. C'est pourquoi le guide d'entretien final (voir annexe II) n'a pas été présenté de façon linéaire et appliqué strictement lors des rencontres avec les enquêtés, il s'agit d'une trame nécessaire pour regrouper toutes les notions à aborder mais en aucun cas d'un outil rigide d'interrogation.

III. La réalisation de l'enquête

1. La population

Comme le résumait Blanchet & Gotman (2011) « *[Il s'agit de] déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose* » (p.47). La recherche de population a été ouverte à tous les enseignants de collège et lycée, toutes matières confondues, des établissements privés ou publics, urbains ou ruraux, quelque soit l'âge et le sexe de la personne enquêtée. La prospection s'est limitée au département de la Loire au moyen de courriers (voir annexe I). Ces critères sont volontairement larges afin d'obtenir un panel très varié d'enseignants et ainsi obtenir des informations diverses, des points de vue différents. C'est pour des raisons pratiques que les enseignants interrogés enseignent dans des établissements du département de la Loire exclusivement. Une rencontre supplémentaire, avec un Conseiller Principal d'Education, a également été prise en compte pour cette étude. En effet, grâce à la méthode de proche en proche, plusieurs enquêtés ont recommandé la rencontre de cet acteur, à la place particulière au sein de l'établissement scolaire, dans le cadre de la prise en compte du handicap au collège. Cet entretien complémentaire a donc été programmé afin d'avoir un point de vue différent, plus distancié car non enseignant, sur les pratiques au collège.

Le mode d'accès aux interviewés peut être direct, indirect c'est-à-dire passer par un tiers ou avec la méthode de proche en proche qui implique que les enquêtés livrent d'autres enquêtés potentiels connus grâce à leurs réseaux sociaux. Pour cette recherche, le procédé utilisé fut celui de proche en proche, en sollicitant les interviewés pour qu'ils en parlent autour d'eux et activent ainsi leur réseau. Cette méthode de recherche de population fut fructueuse, les treize enquêtés enseignent ou interviennent dans des collèges et lycées du département de la Loire. La répartition entre enquêtés au niveau de l'âge, du sexe et des matières enseignées est décrite dans le tableau ci-dessous. Les matières principales dans l'enseignement secondaire sont représentées, ainsi que des enseignants en début, fin ou milieu de carrière. Cette diversité semblait intéressante pour observer d'éventuelles dissemblances. Quelques enseignants ont également enseigné ou enseignent toujours dans

des établissements classés en zone de Réussite Educative. Il semble important de rappeler tout de même à ce stade-là que « *Dans la recherche qualitative, le caractère significatif des critères habituels (...) devient moins opérant : ils fixent le cadre mais n'expliquent pas, alors que l'histoire de l'individu explique* » (Kaufmann, 2011, p. 40).

Vue d'ensemble de la population interrogée:

Enseignant	Age	Etablissement	Type d'établissement	Matière(s) enseignée (s)	Remarques
Basile Pourpre	55	Collège	Privé	EPS	Professeur principal classe de 6 ^{ème}
Alix Carmin	25	Collège	Privé	Mathématiques / SVT	Maitre auxiliaire
Mélaine Vermeil	45	Collège	Privé	Français / Latin	
Geneviève Bordeaux	59	Lycée	Public	Anglais	
Odilon Corail	41	Lycée	Public	Histoire - géographie	Formateur IUFM
Tatiana Grenat	40	Collège	Public	Anglais	Son fils bénéficie d'une prise en charge orthophonique pour Trouble Envahissant du Développement
Nina Vermillon	37	Lycée	Public	Français	Prise en charge orthophonique pour sa fille en langage oral
Roseline Tomette	39	Collège	Public	Sciences physiques	
Prisca Amarante	52	Collège	Public	Anglais	Reconversion professionnelle
Edouard Brique	42	Collège	Public	Sciences physiques	Réussite Educative
Agnès Rubis	60	Collège	Public	Histoire - géographie	
Yvette Ecarlate	42	Collège	Public	Coordinatrice ULIS	
Raymond Ponceau	40	Collège	Privé	CPE	

2. Les conditions matérielles

Avec la plupart des enquêtés, la rencontre s'est déroulée dans l'établissement scolaire où ils travaillent, pour quelques uns la rencontre s'est faite à leur domicile pour des raisons pratiques de garde d'enfants ou raisons personnelles. Tous les participants ont accepté l'enregistrement de l'entretien à l'aide d'un dictaphone. Le thème de l'entretien était donné de façon assez vague lors du premier contact téléphonique ou par courriel afin de ne pas biaiser l'échange ; il est ensuite précisé uniquement au début de la rencontre, cela permet de mettre en place un climat de confiance, l'enquêteur se livrant lui-même au niveau professionnel, l'enquêté est alors plus à même de livrer sa propre expérience professionnelle à son tour. Tous les entretiens se sont déroulés entre août 2012 et janvier 2013.

3. Les stratégies de l'enquête par entretien

Plusieurs stratégies de l'enquête par entretien ont été mises en œuvre dans le cadre de cette recherche. La première stratégie utilisée est celle de la reformulation des propos de l'enquêté afin de pouvoir obtenir plus de précisions sur le propos en question et mettre le sujet face à ce qu'il vient de dire afin de l'encourager à confirmer, nuancer ou approfondir; la seconde est l'écoute afin de laisser l'enquêté développer son propos dans de bonnes conditions, en créant un climat de confiance et d'empathie propice à la conversation et les questions externes pour relancer la conversation, la faire évoluer vers un thème proche et ainsi faire progressivement avancer le discours vers les points-clés recherchés, mais cela peut aussi permettre d'approfondir un domaine abordé par l'enquêté jusqu'alors inexploré par l'enquêteur.

3.1. L'écoute

Selon Blanchet & Gotman (2011), l'écoute dont fait preuve le chercheur au cours de l'entretien est une écoute active et non passive. Il s'agit en effet de réfléchir au fil de la production de l'enquêté à ce que signifient ses paroles, afin de pouvoir adapter le discours en temps réel et ainsi tirer le meilleur profit de la conversation, aller explorer les domaines abordés qui semblent pertinents ou novateurs et ce selon trois points de vue différents. Le premier niveau est la dimension référentielle « *qu'est-ce qu'il me dit des choses dont il parle ?* », le second est la dimension modale « *qu'est-ce qu'il me dit de ce qu'il en pense ?* » et le dernier la dimension illocutoire « *qu'est-ce qu'il me dit de ce qu'il cherche à accomplir comme acte à mon égard ?* » (2011, p.76). Ces trois dimensions sont donc différentes, émergent du même matériel verbal et sont la base de la réflexion du chercheur afin d'obtenir des informations pertinentes dans le cadre de son étude. L'interprétation immédiate des propos permet ainsi de faire avancer la conversation, d'orienter le discours vers un terrain propice à la description dans le domaine concerné par l'étude.

Les présupposés du chercheur sont donc renversés, il doit se mettre littéralement à l'écoute de l'interlocuteur afin de cheminer dans l'entretien, en regard de ses hypothèses de départ et accepter parfois de faire ce qui peut sembler au premier abord une digression, pour ensuite se rendre compte de l'importance et de la pertinence des propos de l'enquêté.

En effet, il s'agit pour le chercheur d'être capable de s'adapter à l'interlocuteur et ainsi de le suivre au fil de son discours, donc au fil de sa pensée pour recueillir toujours plus d'informations et être au plus proche de ses représentations. Une certaine forme d'interprétation entre en jeu à cette étape-là mais si les processus d'écoute active sont mis en place de façon judicieuse, l'interprétation ne pourra qu'être correcte et ainsi permettre une avancée importante pour le chercheur en apportant des éléments pertinents, qu'il les avait envisagés ou non.

3.2. L'intervention

3.2.1. Les consignes

Il s'agit dans le cadre de la recherche présentée ici d'une consigne inaugurale. « Comment ça se passe dans votre classe avec les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ? ». Il est important de débiter l'entretien par une consigne qui donne d'ors et déjà le thème phare de l'entretien tout en permettant une réponse assez large de l'enquêté qui pourra ensuite développer son propos. Le recueil de l'expérience du professionnel semblait être une bonne entrée en matière afin de recueillir des données descriptives et ainsi amener l'enquêté à élargir les données relatées dans une situation ciblée à un cadre plus large, le cadre de sa pratique professionnelle, et ainsi pouvoir accéder aux différents types de représentation du sujet dans les domaines explorés.

3.2.2. La relance

La relance est différente de la consigne car il ne s'agit plus d'orienter l'enquêté dans une direction donnée mais de reprendre ce qui vient d'être dit pour suggérer une poursuite du discours. Les relances en écho, qui consistent à reprendre, de façon identique, la dernière phrase de l'enquêté, lui permettent d'être directement confronté à ce qu'il vient de dire et peut l'amener à nuancer ou au contraire à valider son propos, en tout cas d'avoir un retour sur ce qu'il vient de dire et ainsi élaborer davantage sa pensée, la préciser, l'enrichir.

3.2.3. L'empathie

L'enquêteur doit oublier sa propre morale le temps de l'entretien afin d'être totalement perméable aux opinions de l'interlocuteur et ainsi pouvoir intervenir, en reprenant les idées énoncées auparavant grâce aux techniques de relance explicitées ci-dessus. Il ne faut cependant garder à l'esprit que si la situation hiérarchique n'est pas souhaitable lors d'un entretien semi-dirigé, les deux interlocuteurs occupent une place différente, situation sans laquelle aucune information pertinente ne serait exploitable, « *Ainsi l'échange parvient à trouver son équilibre, entre deux rôles forts et contrastés* » (Kaufmann, 2011, p.47). En effet, si la relation de confiance entre enquêteur et enquêté s'établit dès le début de l'entretien, l'empathie s'installe au cours de la conversation. Et l'enquêté se sent ainsi accueilli dans son discours et peut davantage expliciter son propos, le fait de ne pas se sentir jugé permet également de pouvoir approfondir ses propos et ainsi affirmer ses opinions et livrer ses ressentis les plus sincères. C'est ensuite que l'enquêteur fait un travail d'interprétation et de distanciation vis-à-vis des propos recueillis.

L'empathie est une qualité requise dans de nombreuses situations de recueil de données, ainsi que dans de nombreuses situations de communication. C'est en effet un outil puissant pour pouvoir recueillir un maximum d'informations pertinentes en lien avec le thème de recherche, et pour permettre également à l'interlocuteur de s'exprimer librement et ainsi livrer ses ressentis les plus vrais et les plus proches de sa pratique professionnelle.

4. L'analyse des entretiens

4.1. Le matériau

Tous les entretiens ont été transcrits dans leur intégralité. Ces transcriptions constituent le matériau de base pour l'analyse qui constitue l'étape suivante dans le processus de recherche. Ce matériau prétend être un reflet de la réalité. En effet, la sociologie vise l'étude de l'humain, les paroles des enquêtés peuvent donc revêtir le statut de réalité à un niveau relatif ; l'enquêteur se retrouve face à des constructions sociales de la réalité différentes selon les enquêtés. Selon Kaufmann (2011), l'enquêté est comme « *pris au piège* » dans la situation d'entretien car il construit, au fil de son discours, sa propre réalité, son identité, en engageant sa personne au travers d'idées et d'opinions, en se livrant face au chercheur. C'est justement cet engagement de la part de l'enquêté qui permet de donner du crédit aux discours et ainsi leur permettre de revêtir le statut de matériau principal de la recherche, base de l'analyse ultérieure.

4.2. L'analyse du discours

L'analyse porte sur le corpus, c'est-à-dire l'ensemble des discours recueillis et transcrits. En effet, il s'agit dans un premier temps de retranscrire à l'écrit tout ce qui a été recueilli à l'oral, ce changement de modalité introduit de la distance par rapport au matériau de base qu'est la conversation. Ces transcriptions permettent aussi de visualiser de manière globale la logique de chaque enquêté et les tendances premières qui se dégagent de l'ensemble des discours recueillis.

L'analyse porte donc sur le texte écrit, et non sur l'enregistrement. On distingue généralement deux types d'analyse différents: l'analyse du discours ou des contenus langagiers et l'analyse du contenu qui s'occupe des systèmes de représentation véhiculés par le discours. C'est le deuxième type d'analyse qui a été choisi dans le cadre de cette étude, il s'agit donc d'analyser le contenu des discours afin de mettre en lumière les représentations sociologiques sous-jacentes aux paroles des enquêtés.

4.2.1. Les portraits

Suite au premier travail de transcription, chaque entretien a été résumé, constituant ainsi un portrait pour chaque interviewé, ce procédé permet ainsi d'avoir en une page et demie maximum les idées principales du discours de chaque enquêté. Cela permet de mettre en avant la logique interne propre à chaque enquêté, de percevoir de façon plus aisée la cohérence de son propos, la progression interne à sa réflexion et ses représentations mentales. La cohésion du discours est également mise en exergue par ce procédé initial

d'analyse, les contradictions éventuelles sont mises en avant et le chercheur peut ainsi prendre du recul par rapport au discours recueilli. Il peut arriver que le discours d'un enquêté soit plus ou moins cohérent, cela témoigne également du cheminement effectué par la personne enquêtée au fil de son discours, des idées peuvent être questionnées au fur et à mesure de l'avancement de l'entretien. En effet, l'enquêté est alors confronté à ses propres affirmations, l'enquêteur apporte des questionnements qui peuvent être nouveaux pour le sujet et ainsi provoquer des remises en question que la personne élabore alors sous les yeux de l'enquêteur. Dans le cadre de cette étude, trois portraits sont proposés (voir annexe IV), il s'agit de permettre au lecteur d'avoir un aperçu du contenu des entretiens par le biais de trois discours affirmés et différents.

4.2.2. L'analyse thématique ou méthode « des tas »

Une analyse thématique a suivi les deux étapes précédentes de transcription et de constitution des portraits. Elle permet de cibler les thèmes principaux qui ressortent de l'ensemble des entretiens, ces thèmes peuvent figurer dans le guide d'entretien ou émerger spontanément du discours de chaque enquêté. L'analyse de contenu est toujours incomplète dans le sens où, selon Kaufmann (2001) : « *Elle laisse entendre qu'il pourrait être livré de manière intégrale, comme un sac que l'on vide* ». (p.19)

Le chercheur va en effet chercher à extraire des modèles théoriques à partir des paroles des interviewés. L'analyse du contenu prend donc tout son sens car il s'agit d'en extraire des concepts phares en sociologie pour tenter d'expliquer les phénomènes observés. Le va-et-vient entre discours recueilli et hypothèses est récurrent et ces deux niveaux se co-construisent au fil de l'analyse. On distingue différentes analyses de contenu : la première est l'analyse entretien par entretien, c'est la technique la plus proche du résumé, qui tend vers la neutralité et qui opère selon le même découpage pour tous les entretiens ; la seconde est l'analyse thématique et la troisième l'analyse textuelle qui se fait à l'aide de logiciels comme Alceste.

L'analyse thématique a été choisie dans le cadre de cette étude. En effet, les discours transcrits ont été « découpés » en portions de discours portant sur différents thèmes récurrents dans les discours des enquêtés. Les thèmes les plus souvent abordés ont donc été choisis pour constituer les grandes lignes des résultats de cette enquête. Cela a permis de mettre en avant des thèmes relativement inattendus dans le cadre des entretiens mais qui, retrouvés de façon récurrente, permettent d'orienter la réflexion vers de nouvelles pistes. Ainsi, et comme cela sera détaillé dans la partie discussion des résultats, l'objet de départ de l'étude s'est vu redéfini au cours de l'élaboration du travail par les discours des enquêtés qui n'abordaient pas la question initiale de façon très approfondie et très poussée mais qui introduisaient d'autres éléments judicieux à analyser du point de vue sociologique.

4.2.3. Vers une analyse typologique

L'analyse typologique, telle que la décrit Schnapper (1999), permet de mettre en avant, des types idéaux. En effet, ces types qui sont alors pointés et mis en exergue ne correspondent pas à une réalité, c'est un portrait robot que l'on dresse afin de constituer un modèle de pensée et d'action cohérent, idéal et donc par définition inexistant. Ces

idéaux correspondent à des logiques sociales, là où les personnes qui constituent la population ont pu parfois présenter des contradictions. Ce type d'analyse a vu son champ d'utilisation s'étendre grâce à Weber qui a introduit les types idéaux afin de mieux comprendre les phénomènes sociologiques observés par le biais des recherches ou études. Schnapper en donne la définition suivante : « *Remplacer la diversité et la confusion du réel par un ensemble intelligible, cohérent et rationnel* » (p. 1). C'est un processus encore discuté en sociologie, là où les analyses de contenu sont objets de consensus actuellement. L'analyse typologique semble pourtant être un complément indispensable à l'analyse classificatoire car elle permet de mettre en lumière des types de sujets, aussi appelés « idéaux-types ».

En effet, cela permet de confronter les types obtenus avec la réalité des individus interrogés afin de dégager des comportements différenciés selon qu'ils se rapprochent plus ou moins de chaque type. Les types peuvent aussi servir d'ancrages théoriques, supports pour comparer les personnes enquêtées, les types permettent de mettre en lumière des relations abstraites (p.133-134). Dans le cadre de ce travail, aucun type idéal n'a pu être mis en avant à proprement parler. Toutefois, des traits sociologiques ont pu être dégagés chez les différentes personnes enquêtées, mais cela ne permet pas pour autant de prétendre à une généralisation aux vues de l'effectif réduit de la population.

Chapitre IV

PRESENTATION DES RESULTATS

I. Des relations interprofessionnelles différenciées

1. Les relations soutenues à l'intérieur de l'établissement scolaire

1.1. Le soutien des pairs, échanges entre enseignants

Suivant les établissements scolaires, les réalités ne sont pas les mêmes. En effet, certains enseignants rencontrés qualifient les échanges entre enseignants à propos des élèves comme étant incessants, c'est-à-dire effectifs dans le cadre de rencontres formelles comme les conseils de classe, les réunions de mi-trimestre comme le signale Roseline Tomette *« A chaque trimestre il y a des conseils de classe et à mi-trimestre on fait des bilans pour toute la classe »* ; mais aussi dans des cadres beaucoup plus informels, lors de leurs rencontres au quotidien dans l'établissement voire parfois à l'extérieur, c'est ce que souligne Prisca Amarante : *« Dans les établissements scolaires quels qu'ils soient lorsque les gens sont motivés par leur travail, les échanges sont permanents, en récré on parle de machin, du dernier incident ou souci qu'on a eu avec certains ou parfois même on se fait plaisir en râlant pour se décharger de la pression qui est qu'on ne réussisse pas avec certains enfants, qu'ils soient dyslexiques ou autres, l'échange est constant et fructueux, parfois c'est même un défolement de dire les choses réellement »*. De ces échanges informels peuvent même découler des échanges formalisés, c'est ce que fait remarquer Basile Pourpre : *« Suite à des discussions entre nous, (...) on va mettre en place un conseil extraordinaire pour justement mettre le problème sur la table »*.

D'autres enseignants ont au contraire mis en avant la pauvreté de ces échanges. De la même façon que ce qui a été dit précédemment, la pauvreté des échanges entre enseignants peut toucher les rencontres formelles comme le rapporte Alix Carmin : *« Les conseils de classe n'étaient pas pris au sérieux dans le sens où ils [les enseignants] n'essayaient pas à tout prix d'y être, et quand ils sont à cette réunion, ils ne donnent pas forcément leur avis »* ; *« Dans les réunions, ça reste assez bref, on dit 'il a des difficultés', ça se résume à cette phrase mais on n'entre jamais dans les détails »* rapporte quant à elle Geneviève Bordeaux, en parlant des enfants qui présentent des troubles d'apprentissage. Mais cette pauvreté touche aussi les échanges informels et cela est assez récurrent dans les discours des enquêtés : *« S'il n'y a pas plus de problèmes que ça, on n'en parle pas spécialement sauf s'il y a des problèmes de comportement »* selon Roseline Tomette. En effet, la question de la priorité des préoccupations à gérer dans un établissement a souvent été abordée. L'urgence d'un trouble du comportement ou de la violence prime sur les échanges qui peuvent avoir lieu à propos des élèves qui présentent des troubles des apprentissages dans la classe : *« J'enseigne dans un établissement qui est assez difficile donc on a souvent des problèmes de violence, des choses comme ça et les journées n'étant pas extensibles, on gère parfois l'urgence »* explique Edouard Brique.

Il y a aussi un autre aspect des relations entre enseignants, c'est l'échange entre enseignants en vue d'un travail collaboratif, dans le cadre d'un enseignement commun par exemple. Dans ce cas aussi, les avis diffèrent selon les établissements. Méline Vermeil indique donc que les échanges sont nombreux, riches et même interdisciplinaires : *« La semaine dernière, on a travaillé énormément avec mes collègues de français et de latin (...) on a beaucoup d'échanges sur les élèves puis toutes les*

matières confondues vraiment et je trouve que c'est important. Parfois lorsqu'on parle avec le prof d'EPS, on se rend compte qu'un élève qui est insupportable en cours de français, qui a vraiment des difficultés, qui du coup, décroche et est insupportable, il va être super durant le cours d'EPS ».

Au lycée, les relations entre enseignants sont globalement plus pauvres que dans les établissements de type collèges, il ne s'agit pas là d'une généralité mais d'un simple constat suite aux discours recueillis, les exigences scolaires au lycée étant plus importantes et donc plus prenantes pour les enseignants ; de plus, les lycées sont généralement de plus grands établissements où les très nombreux enseignants ne peuvent pas vraiment se côtoyer de façon très régulière.

Des difficultés matérielles, de l'ordre du manque de moyens, de temps sont aussi abordées par certaines personnes enquêtées afin de tenter de justifier les difficultés d'échange entre enseignants, c'est notamment ce que souligne Nina Vermillon : *« Dans ma matière même on ne se voit pas toujours beaucoup parce qu'on a quand même des emplois du temps qui sont assez différents. Il nous arrive assez peu de travailler en commun sauf quand on doit préparer le Bac blanc à la fin de l'année (...). Rien ne nous pousse véritablement à ça, j'ai eu l'occasion d'en parler avec d'anciens enseignants qui disaient qu'auparavant leurs heures de concertation étaient payées, elles étaient marquées dans l'emploi du temps ; donc tout ça invitait les enseignants à partager leur expérience et à faire des projets en commun. Maintenant plus rien n'est payé et on n'a pas non plus beaucoup de temps pour pouvoir se voir donc tout ça fait qu'on se côtoie comme ça assez vite. Je travaille néanmoins avec mon collègue d'histoire mais c'est dans mon emploi du temps, à savoir que je fais avec lui une option qui permet de travailler nos deux matières en binôme ».*

1.2. Les relations privilégiées entre enseignants et la hiérarchie de l'établissement scolaire

Au-delà des contacts que les enseignants peuvent avoir entre eux, ils peuvent aussi échanger avec d'autres acteurs principaux au sein de l'établissement scolaire comme le Conseiller Principal d'Education (CPE) et le chef d'établissement. Au cours des entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche, ces intervenants principaux dans la vie d'un collège ou d'un lycée sont cités souvent brièvement mais comme étant de véritables clés de voûte pour le bon fonctionnement de l'établissement et pour de meilleures relations entre les membres de l'équipe pédagogique et les élèves, voire aussi les familles. Ce besoin de cohérence est souvent évoqué pour permettre un meilleur suivi des élèves ; ce suivi passe donc par de nombreux éléments comme le soutien et la confiance accordés aux enseignants quant aux activités et initiatives qui peuvent être proposées pour les élèves. Alix Carmin souligne à ce propos *« Le chef d'établissement fait confiance aux enseignants, (...) souvent il nous soutient, il est derrière nous et il nous encourage à monter des projets, à faire une sortie »* ; Basile Janvier rapporte également à ce sujet : *« Il [le chef d'établissement] est vraiment ouvert à tout ce qui peut apporter aux élèves, d'ailleurs depuis cette année on a mis en place un certain nombre d'activités, des journées sont banalisées pour des activités toutes autres comme le théâtre, les arts martiaux... »*

La rencontre avec un Conseiller Principal d'Education, Raymond Ponceau, a aussi permis d'apprécier plus justement son rôle au sein des établissements scolaires d'enseignement secondaire. Il explique le choix de son établissement qui propose du soutien aux élèves en difficultés et donc aussi aux élèves qui présentent des troubles des apprentissages, par les personnels de vie scolaire qui le souhaite, sous la supervision d'un enseignant qualifié de référent. Dans ce cadre-là de nombreuses rencontres sont organisées : *« C'est parfois dans mon bureau, parfois en salle des professeurs mais il y a vraiment un bilan très régulier. On ne peut pas travailler tout seul donc si on s'enferme dans notre fonction d'accompagnant on risque de se tromper donc c'est important d'apporter au regard des autres ce qu'on est en train de faire. Donc c'est très régulier les réunions »*. En effet, la rencontre avec un Conseiller Principal d'Education permet de recueillir un point de vue distancié par rapport aux réalités enseignantes tout en restant au plus près de la réalité de terrain car il s'agit d'un professionnel qui fait partie de l'équipe éducative au sens large, au sein de l'établissement scolaire.

1.3. Des relations facilitées avec des professionnels médicaux et paramédicaux qui interviennent au sein de l'établissement

D'autres professionnels interviennent dans l'établissement sans appartenir exclusivement à celui-ci : les médecins scolaires, infirmières et psychologues scolaires. Ces professionnels interviennent souvent dans plusieurs établissements et ont donc des temps de présence limités dans chacun d'entre eux. Cela limite d'autant les échanges avec l'équipe éducative de chaque établissement, les enseignants regrettent souvent cette pauvreté des échanges : *« J'ai rencontré un médecin scolaire au milieu de cent autres profs qui expliquait ce que c'était que la dyslexie et c'est tout »* explique Odilon Corail ; *« Les médecins scolaires ont une vie de fou »* souligne Prisca Amarante. Nina Vermillon rajoute à propos des infirmières scolaires : *« Il m'arrive d'avertir l'infirmière scolaire, ça m'est arrivé de travailler avec elle, néanmoins ce qu'on déplore (...) c'est qu'on n'a pas souvent de retour en fait, c'est-à-dire qu'on signale les choses et après on a l'impression qu'il y a comme une chape de plomb qui fait que ça reste en catimini (...) je n'ai pas l'impression de travailler véritablement avec elle »*. Elle rajoute d'ailleurs à propos des relations entre professionnels : *« Ca ne m'est jamais arrivé d'être en contact avec des médecins, des orthophonistes, jamais, ça ne se passe jamais directement, ni de visu, ni même au téléphone, ça passe par un médiateur, les parents, l'infirmerie mais on n'a jamais quelqu'un de vive voix à qui s'adresser (...). Peut-être que si un spécialiste prenait le temps, s'il y avait une médiation véritable pour le suivi d'un élève qui a vraiment des difficultés, peut-être que si l'enseignant entendait un spécialiste lui parler de cet élève, il serait amené peut-être à en tenir compte, sûrement d'ailleurs »*. Dans ce cas-là, la prise de conscience des enseignants quant aux troubles des apprentissages pourrait passer par la rencontre avec des professionnels spécialisés pour avoir de plus amples informations qui sauraient compléter les documents écrits proposés aux enseignants.

Un autre interlocuteur important dans le cadre de la prise en compte des enfants qui présentent des troubles d'apprentissages à l'école est important et est souvent cité par les enquêtés : l'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS). Cet autre type de professionnel a un rôle particulier dans les classes, il connaît l'élève souvent mieux que l'enseignant car il le côtoie au quotidien, mais reste cependant une personne extérieure au corps enseignant,

son statut est intermédiaire. Comme le souligne Méline Vermeil « *Et l'AVS, ça a un rôle très important, il y en a d'ailleurs qui sont très bien, le problème c'est qu'on ne sait jamais combien de temps elles vont rester, elles sont nommées au dernier moment et parfois des enfants qui ont été suivis avec une dame avec qui ça se passait très bien (...) nous on appuie pour essayer d'avoir la même personne et bien non c'est plus la même à la rentrée donc le gamin se heurte avec la suivante, on a eu des gens qui ne sont pas formés du tout, (...). Alors autant on a eu des gens extraordinaires qui avaient même un rôle dans la classe, d'ailleurs on avait eu une dame qui était déjà un petit peu âgée, qui était grand-mère, elle gérait deux enfants et elle s'occupait même d'un autre qui était un peu en difficulté et qui n'avait pas d'AVS mais elle a eu un rôle vraiment très positif, donc c'était bien* ». Il s'agit d'un autre interlocuteur au statut intermédiaire, ni professionnel médical, ni professionnel enseignant qui gravite autour de l'élève. La relation semble toutefois être privilégiée avec cet interlocuteur qui intervient dans les classes, au plus près de l'élève.

2. Relations plus rares avec les professionnels médicaux ou paramédicaux hors de l'école

Au-delà des relations avec les professionnels internes à l'établissement, les enseignants peuvent aussi être amenés à rencontrer et à échanger avec d'autres professionnels qui gravitent autour des élèves qui présentent des troubles des apprentissages. Les professionnels concernés sont des professionnels qui peuvent intervenir au sein de l'établissement comme les médecins scolaires, les infirmières scolaires, les psychologues scolaires ou des professionnels paramédicaux externes à l'établissement comme des psychomotriciens, orthophonistes, ergothérapeutes, psychologues libéraux... Globalement ces échanges sont très appréciés bien que trop rares. Quelques enquêtés ont abordé la question des troubles autistiques, dans ce cadre-là, la rencontre avec les autres professionnels, ainsi qu'avec les parents, est plus aisée par rapport aux troubles des apprentissages. Les propos de Roseline Tomette illustrent cela « *J'ai vu une orthophoniste il y a quinze jours parce qu'on a un élève qui est autiste et qui a un gros suivi à l'hôpital, donc l'orthophoniste est venue et nous a expliqué ce qu'elle faisait avec lui. J'avoue que c'est la première fois que j'en rencontrais une et qu'on pouvait échanger sur ce qu'elle faisait avec lui. C'est vrai que c'est sympa aussi d'avoir, pour se rendre compte quand vous les testez, ce que vous leur demandez et puis ce que nous on peut faire ensuite pour adapter* ». Outre ce cas quelque peu isolé, les relations avec les professionnels extérieurs à l'établissement sont extrêmement limitées : « *Jamais ou alors par téléphone* » explique Méline Vermeil ; « *Si la question c'est le lien entre enseignants et orthophonistes, il est extrêmement faible pour ne pas dire inexistant* » avoue Prisca Amarante ; « *Alors pour les relations entre enseignants et orthophonistes, ce sont des problèmes de disponibilité* » d'après Tatiana Grenat.

Enseignants et professionnels médicaux et paramédicaux ont des intérêts différents, ils appartiennent à deux catégories professionnelles différentes, leurs rencontres sont donc difficiles du fait de ces divergences. La communication est parfois perturbée à cause des visions différentes d'une même réalité, Prisca Amarante rapporte l'échec d'une tentative de communication entre enseignants et orthophonistes, en effet dans le collège où elle enseigne, deux orthophonistes avaient été conviées pour présenter leur travail auprès des élèves qui présentent des troubles des apprentissages afin d'éclairer les enseignants pour

la prise en compte de ces jeunes en classe : *« Le lien est très faible. J'avais demandé une réunion avec des orthophonistes pour qu'elles nous disent comment se passe une rééducation orthophonique pour qu'on ait une idée de comment les aider, pas en les imitant mais en voyant ce qui est traité ; mais ces deux orthophonistes nous ont fait un cours théorique »*.

Afin d'en savoir un peu plus sur les troubles des élèves, les enseignants ont accès à des documents comme le Projet d'Accueil Individualisé (ou PAI) ou parfois le bilan orthophonique. Peu d'établissements offrent la possibilité aux enseignants de consulter les documents comme le bilan orthophonique, globalement ces documents, qui peuvent être fournis par les parents, sont assez peu accessibles à la lecture pour les enseignants du fait des données chiffrées et termes parfois techniques, différents enquêtés l'ont ainsi fait remarquer : *« Les bilans parfois franchement c'est hermétique »* pour Mélaïne Vermeil ; Roseline Tomette développe aussi cet aspect *« Il y a des bilans plus ou moins utiles pour nous, il y a les bilans qu'on peut lire mais après les tests machin ou truc, ça ne nous parle pas du tout et il n'y a pas de recommandations et ça c'est vraiment dommage. (...) Il faudrait mettre un encadré 'ce qu'il faut retenir pour les enseignants' »*.

En ce qui concerne les PAI, tous les établissements ont l'obligation de les mettre en place depuis la loi de 2005. Cependant, l'accessibilité de ces documents varie selon les établissements. Globalement le PAI est distribué de façon assez impersonnelle aux professeurs de l'élève concerné, sans plus de précisions : *« On le récupère dans notre casier avec la signature du prof principal qui s'engage »* pour Roseline Tomette ; *« Il est fait par le médecin scolaire ou les infirmières et il est communiqué aux équipes enseignantes sans aucune information supplémentaire et c'est ce que je déplore »* d'après Edouard Brique ; *« Au mieux on trouve le PAI dans notre casier en voyant les 'prescriptions' les conseils en telle matière... »* explique Odilon Corail ; *« On est avertis simplement par le PAI et de plus en plus on n'a même plus accès à ce papier, ce sont les professeurs principaux parfois qui envoient un petit mot par voie électronique sans plus de précisions, en signalant simplement le problème »* rapporte Geneviève Bordeaux.

En effet cette enseignante rapporte les imperfections de ce document, dans ce cas il s'agit de l'extrême simplification des données que contient le PAI, elle ajoute également le délai d'établissement de ce document important dès la rentrée pour les enseignants qui rencontrent leurs élèves : *« Le plus souvent on est face à un gros problème c'est que les PAI sont réalisés trop tard dans l'année (...) les difficultés sont donc repérées avant de pouvoir mettre un nom dessus et d'en connaître la nature »*. Roseline Tomette souligne aussi ce problème *« Pour le moment ils n'ont pas encore été renouvelés parce que les médecins scolaires ont beaucoup de travail »*.

Tout cela montre tout de même que le PAI est bien ancré dans les habitudes de travail des enseignants, d'ailleurs Yvette Ecarlate pointe bien l'ancrage de ce document dans le temps *« Les PAI, ça fait 5-6 ans qu'on en voit régulièrement, je pense que c'est vraiment rentré dans les mœurs, dans les habitudes de travail »*. Cependant ce document présente selon les enquêtés des défauts majeurs qui pourraient nuire à son efficacité, tel est l'avis de Nina Vermillon : *« Mais là le PAI c'est un bout de papier (...) et puis il faut le dire aussi on a tellement des PAI pour tout et n'importe quoi, on peut avoir un PAI pour 'a fait une crise d'épilepsie à 6 ans', il y a ça aussi qui discrédite le PAI. Il reste important mais néanmoins on a quand même une tendance chez certains enseignants à discréditer ou à regarder mais sans changer quoi que ce soit à leur méthode de fonctionnement »*.

Les relations existantes, avec d'autres professionnels quels qu'ils soient, rapportées par les enseignants sont d'ordres divers. Il y a tout d'abord les relations à l'intérieur même de l'établissement scolaire, qu'il soit collège ou lycée. En effet, les premières relations abordées le plus souvent et celles qui sont le plus développées sont les relations entre enseignants au sein d'un même établissement. Agnès Rubis résume assez bien la situation : *« On a plus à faire avec l'infirmière qui nous tient au courant mais l'orthophoniste jamais non »*.

II. Individualiser l'accueil des adolescents qui présentent des troubles des apprentissages : la difficile mise en place des aménagements scolaires

Tous les enseignants qui constituent la population de la recherche ont longuement développé le thème des aménagements qui peuvent être mis en place pour les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage, ou d'autres types de handicaps. Ces aménagements ont été rendus obligatoires par la loi de 2005 sur la compensation du handicap ; en effet, l'établissement scolaire et plus spécifiquement les enseignants, ont obligation de mettre en place ce type de mesures en classe pour permettre aux élèves porteurs de handicap d'avoir un accès facilité aux apprentissages. Ils sont aujourd'hui effectifs en classe, pour des élèves aux profils divers.

1. Le rôle moteur des établissements scolaires

Les premières divergences apparaissent déjà à l'échelle de l'établissement scolaire. En effet, tous les établissements ne s'impliquent pas de la même façon dans l'accompagnement de ces élèves. Les choix sont différents, même si des tendances globales peuvent se dégager. Les collèges sont généralement plus impliqués que les lycées dans cette démarche d'accompagnement, certainement du fait que les élèves porteurs de troubles des apprentissages sont plus nombreux au collège qu'au lycée du fait des réorientations après le Brevet des Collèges. Nombreux sont les collèges qui proposent des classes spécifiques qui accueillent les enfants porteurs de troubles des apprentissages. Ainsi Roseline Tomette rapporte : *« On a des classes, dès la 6^{ème}, où à l'époque on avait des effectifs moindres dans ces classes-là, où ils n'étaient que 21-22, pour pouvoir mettre 5-6 élèves dyslexiques dans chacune des classes. A l'heure actuelle, on a toujours ce dispositif, mais ils sont dans des classes aussi chargées que les autres, à 28-29 »* ; pour Méline Vermeil : *« On peut dédoubler, on peut n'en prendre que quelques uns pour faire un soutien »*. Dans d'autres établissements, ces mesures n'ont pas été choisies comme l'explique Edouard Brique *« Dans le collège où je suis, l'administration distribue, il n'y a pas de classe de dyslexiques »*, de même pour Odilon Corail : *« Je ne pense pas que la question de la dyslexie soit la préoccupation numéro un du lycée »*. Dans tous les cas, ces aménagements au niveau de l'établissement, même s'ils ont pu être effectifs pendant un temps sont globalement mis à mal au fil des années du fait de l'organisation toujours plus exigeante et complexe des établissements scolaires, c'est ce que pointe justement Prisca Amarante en disant *« Au fil des années, les effectifs augmentant, on a gonflé toutes ces classes dyslexiques pratiquement au même nombre que les autres »*. Apparaissent également d'autres formules plus spécifiques comme la

constitution de classes avec des élèves dyslexiques et d'autres très bons élèves pour mettre en place un principe de tutorat, c'est notamment ce qu'évoque Alix Vermeil.

Les choix et partis pris des établissements d'enseignement secondaire sont donc divers, comme nous venons de le voir, mais d'autres aménagements sont également possibles à une autre échelle, celle des cours, à l'initiative des enseignants, ayant pris connaissance des documents indispensables pour définir le type d'aménagements adaptés à l'élève en question, comme le PAI.

2. Aménager les contenus des cours : un objectif jugé réalisable

Au niveau des contenus de cours, il s'agit de faciliter l'accès aux apprentissages pour les élèves qui présentent des troubles à ce niveau-là. Différents types d'aménagements sont proposés dans ce cas, ils sont assez redondants dans les discours des enquêtés. Dans un premier temps, les enseignants se disent plus attentifs lors de la prise de note ou lors du travail en classe, ils en profitent pour passer dans les rangs en s'arrêtant particulièrement auprès des élèves en difficulté. Cela va de pair avec le plan de classe, il s'agit non pas de les obliger à se placer dans les premiers rangs mais à les encourager à rester à proximité du tableau afin d'avoir une meilleure attention et ainsi ne pas être trop vite perdus pendant la leçon ou l'exercice en cours. Tatiana Grenat met en place ce type de mesures dans la classe : *« Je les fais passer plutôt devant comme ça on arrive plus à attirer leur attention (...), j'ai toujours un œil sur eux, et que je vois par exemple quand on écrit, s'ils arrivent à suivre ou pas »*.

Les principaux aménagements sont proposés lors de la prise de notes qui est souvent difficile pour les élèves qui présentent des troubles des apprentissages. Un outil technologique moderne a fait son apparition dans de nombreux établissements ces dernières années : le vidéo-projecteur. Plusieurs enseignants citent cet outil comme un premier pas vers l'aménagement du cours pour les élèves en difficultés : *« Je tape tous les cours en police 48 pour bien voir, mieux que quand on écrivait à la main, je pense que j'écris bien mais le soir j'écris certainement un peu moins bien que le matin, ce n'est pas toujours bien visible, on peut avoir des doutes sur les lettres »* selon Tatiana Grenat. De même pour Nina Vermillon, *« A la fin, ils repartent toujours avec une trace écrite que j'ai faite moi, donc avec un polycop où dessus tout est extrêmement ciblé, donc il y a toujours une trace écrite qui reste, je ne les laisse jamais partir avec uniquement des notes qui peuvent être catastrophiquement prises par certains élèves qui comprennent très bien ce que je dis mais qui ont du mal à faire le lien et qui ont une trace écrite vraiment minable, truffée de fautes »*. Lorsqu'il s'agit de matières plus concrètes, les aménagements peuvent être d'un autre ordre, ainsi, Edouard Brique affirme : *« Ce que j'aime beaucoup faire c'est travailler avec les élèves « dys » avec l'image ; c'est en général beaucoup plus concret et on gagne un temps précieux parce qu'une image ça parle plus qu'un texte et on contourne le problème lié à la lecture ou l'écriture et on permet quand même un apprentissage de la notion, ce qui est quand même le but »*.

Parallèlement aux initiatives que peuvent prendre les enseignants pour adapter leur enseignement en classe pour le rendre accessible au plus grand nombre, certains pointent des difficultés d'ordre institutionnel qui les freinent dans leurs initiatives : *« On nous invite plutôt à la réduction pour pouvoir faire des photocopies à plus grande échelle et de faire des économies donc on nous demande de faire des formats de plus en plus*

minuscules ; ça va vraiment à l'encontre de toutes ces pathologies qu'on essaie de nous inviter à prendre en compte, il y a un gros décalage entre le discours et les pratiques » selon Nina Vermillon.

Au lycée, les élèves semblent être beaucoup plus responsabilisés, on leur laisse un libre choix et tous les aménagements qui peuvent être mis en place sont réévalués selon les besoins de chacun, c'est ce qui ressort des discours de deux enseignants de lycée : *« Alors moi ce que je leur dis, c'est déjà que je vais leur faire la même chose que les autres, parce que tout simplement ils ont les mêmes choses à faire que les autres au moment de l'examen. (...) Je leur demande de m'envoyer un courriel s'ils veulent que je leur envoie le cours, j'attends que ce soit eux qui fassent la démarche. (...) Et puis la dernière chose que je vais faire, c'est également leur photocopier en plus grand, en format A3, notamment les cartes et puis leur envoyer cartes et croquis s'ils en ont besoin »* pour Odilon Corail ; *« Le plus souvent, ils ne me demandent rien. Moi je ne veux pas envoyer mes cours à un élève dyslexique s'il ne le veut pas, sinon il ne va pas le regarder son mail ; donc uniquement si c'est une demande de sa part. Je leur propose au départ mais ils me disent 'Non, c'est bon Madame, je me débrouillerai' ».* pour Geneviève Bordeaux. Les élèves sont responsabilisés, on leur laisse le choix de s'exprimer sur les aides qui semblent leur correspondre le mieux.

Globalement, les aménagements qu'il est possible de mettre en place pour les élèves qui présentent des troubles des apprentissages sont connus des enseignants, mais aussi de plus en plus des élèves qui côtoient dans leurs classes très tôt d'autres élèves qui présentent des difficultés de ce type. Ce sont des troubles qui sont de moins en moins stigmatisants et seul un enseignant interrogé rapporte un cas de refus massif de la part d'un élève et de sa famille des aménagements proposés : *« Pour certaines familles, qui ont peut être moins accès aux codes de l'école, ou sont moins favorisées socialement et culturellement, le repérage du handicap ça stigmatise trop et ça met au ban donc elles préfèrent le dénier »* explique Edouard Brique. Il peut toutefois y avoir des dérives autour de la problématique de ces troubles des apprentissages, ainsi, certains élèves peuvent se prétendre porteurs de ce type de troubles afin de bénéficier des aménagements, les enseignants pointent très souvent ce genre de phénomènes, même s'ils restent à la marge : *« Ca risque de devenir une excuse »* selon Geneviève Bordeaux, *« Le truc dont je me méfie, c'est qu'il y a également la 'dyslexie poil dans la main', en lycée ça n'arrive pas mais en collège ça ne manque pas parce que celui qui commence par dire 'je suis dyslexique' c'est souvent 'il faudrait me faire des choses en moins, je ne veux pas rédiger, alors que celui qui a un handicap, (...) c'est rare qu'on en fasse la publicité.' »* d'après Odilon Corail. Cela met en avant le fait que les représentations des troubles d'apprentissage et plus largement les représentations du handicap chez les enseignants sont mouvantes et dépendent du contexte et du type de handicap. En effet, selon la sévérité du trouble de l'élève, les représentations véhiculées ne sont pas les mêmes pour les enseignants. Chacun a sa propre représentation, forgée en fonction de ses expériences et connaissances, la formation continue semble être un moyen d'uniformiser les connaissances des enseignants et donc d'uniformiser les représentations.

Cela pose une autre question chez les enseignants : à qui proposer ces aménagements ? En effet, ces recommandations sont répertoriées dans les PAI notamment, donc concernent en premier lieu les élèves porteurs de handicaps avérés ; mais que faire dans le cas d'élèves en grandes difficultés scolaires qui n'ont pas de tel document établi à leur nom ? Les enseignants sont globalement démunis face à ces questions et leurs stratégies

sont très diverses, Roseline Tomette raconte : « *Quelque part je considérais jusqu'à présent que tous les élèves étaient dyslexiques, ils pouvaient tous rater une question c'est possible* » ; dans ce cas là, les aménagements, de l'évaluation en l'occurrence, sont étendus au maximum. Dans d'autres cas, les aménagements sont étendus de façon moins importante : « *Bien-sûr, on demande aussi aux élèves en difficulté* » pour Geneviève Bordeaux. Mais globalement, la limite est délicate à fixer dans ces cas-là ; entre les élèves porteurs de troubles avérés et les élèves en échec scolaire pour d'autres raisons. Les enseignants ne sont pas à même de pouvoir déceler la présence ou l'absence de pathologie chez un élève mais font leurs choix en fonction de leur expérience d'enseignant et des difficultés observées.

En conclusion, les enseignants ont pu exprimer ce qui avait changé dans leur pratique professionnelle en tant qu'enseignant depuis l'apparition des PAI et la prise en compte des élèves qui sont porteurs des troubles des apprentissages dans les classes ordinaires. Comme cela a déjà été dit précédemment, ils déplorent le manque de formation à leur égard concernant la prise en compte pratique de ces élèves en classe, cela leur demande d'avancer à tâtons, par essais-erreurs afin de voir quel type d'aménagements pourrait convenir à tel élève sur le long terme. Un travail de préparation spécifique est nécessaire afin d'adapter les cours et l'évaluation et ainsi préparer des photocopies spécifiques par exemple. Ce temps de préparation est important, surtout en début d'exercice où les jeunes enseignants ont à préparer tous leurs cours pour la première fois : « *Disons que ça nous oblige à nous poser des questions qu'on ne se posait pas et c'est sûr que quand on fait un devoir, et dans la mesure où j'essaie d'économiser ma charge de travail aussi parce qu'à un moment je faisais deux contrôles, deux mises en pages, au bout d'un moment ras le bol ! (...) donc je me suis dit pourquoi ne pas faire des évaluations dont l'aménagement sera minimum sur la copie* » explique Prisca Amarante. De la même façon, Roseline Tomette ajoute : « *Les programmes n'ont pas changé donc j'adapte par rapport à mes programmes qui sont déjà faits* ». Agnès Rubis exprime également la difficulté à s'adapter à autant de profils différents que d'enfant qui présentent pourtant une même pathologie : « *Chaque cas est un petit peu unique, c'est ça qui est le plus dur je trouve parce qu'il faut s'adapter vraiment à chaque élève. Ce n'est pas six élèves dyslexiques qui ont tous le même profil. Ils ont chacun un profil qui est différent de l'autre ça c'est difficile mais bon, maintenant ça va. On finit par être rôdés.* ».

Pour conclure sur cette question des aménagements en classe, les enseignants sont globalement d'accord pour mettre en place de manière tout-à-fait volontaire des adaptations pour le cours et l'évaluation à destination des élèves qui présentent des troubles des apprentissages ou d'autres troubles mais se sentent globalement démunis pour mettre en place des aménagements concrets, tant au niveau de la formation pour cibler les aménagements vraiment adaptées à chacun, qu'au niveau matériel. En effet, quand les enseignants sont interrogés à propos des perspectives d'évolution de la prise en compte de ces élèves dans l'enseignement secondaire, ils n'envisagent pas d'évolution notable pour la prise en compte de ces élèves mais suggèrent des évolutions institutionnelles pour leur permettre de pouvoir améliorer cette prise en compte particulière. Ainsi, Nina Vermillon explique « *Tant que les choses se passeront comme elles se passent en ce moment je ne vois pas tellement comment ça pourrait évoluer. Il y a le double tranchant en fait, on parle de plus en plus de ces pathologies-là (...) ça va de paire avec une banalisation (...), on est plus informés mais mal informés* ». Les propositions d'améliorations, de projets pour une meilleure prise en compte des élèves qui présentent des troubles d'apprentissage dans les établissements scolaires

d'enseignement secondaire, sont très variés selon les enseignants mais témoignent d'un réel besoin de moyens, d'adaptations de la part de l'institution scolaire pour permettre une meilleure prise en compte de ces troubles spécifiques à l'école. Cependant, cela pose encore une fois la question du sentiment de non-légitimité des enseignants car cette situation les met face aux limites virtuelles de leur territoire professionnel qui sont mouvantes. C'est donc bien l'institution scolaire, son fonctionnement, qui semble remise en cause et non seulement les compétences des enseignants qui peuvent leur sembler incomplètes ou insuffisantes aux vues de la rareté de formations sur ce type de troubles.

3. Aménager l'évaluation : une source de questions quant au rôle de l'école

Au-delà de l'aménagement des cours, il y a aussi l'aménagement de l'évaluation. Au niveau de l'examen officiel, qu'il soit Brevet National des Collèges ou Baccalauréat, les élèves qui présentent un trouble des apprentissages peuvent bénéficier d'un tiers-temps supplémentaire. Certains enseignants mettent en place ce type d'aménagement pour les évaluations en cours d'année scolaire : « *Je fais en sorte de regarder que tous les élèves aient terminé quand je ramasse les copies* » pour Roseline Tomette ; « *Je vais utiliser une récréation, ou je vais venir un peu plus tôt et ils vont finir un peu plus tard* » pour Odilon Corail. Le tiers-temps supplémentaire est respecté de manière systématique lorsque les établissements organisent des examens blancs dans les conditions réelles d'examen.

Mais cela n'est pas toujours possible matériellement au quotidien, c'est pourquoi d'autres options sont envisagées : « *Ca m'est arrivé de demander de me faire, au lieu de deux paragraphes rédigés, un rédigé et l'autre en semi-rédigé par exemple parce que sur le temps j'ai peu de marge* » rapporte Nina Vermillon ; « *J'adapte un petit peu en proposant des textes à trous, plutôt des mots à recopier que des mots à chercher, plus des schémas à compléter pour jouer et sur le facteur temps et sur le facteur du geste de l'écrit par exemple* » explique Edouard Brique.

Enfin, le fait de ne pas noter l'orthographe dans les copies d'élèves porteurs de troubles des apprentissages est également assez automatisé, certains en profitent pour être plus exigeants sur la présentation de la copie, c'est le cas d'Odilon Corail : « *Je regarde plutôt la présentation de la copie* » ; ou bien ne sont exigeants que sur les termes techniques du cours en question comme Roseline Tomette : « *Je mets (...) un point pour l'orthographe mais pas sur toute l'orthographe, juste sur les mots de vocabulaire de la leçon* ».

Globalement, ces aménagements questionnent certains enseignants sur la validité de l'évaluation adaptée à chacun, cela biaise le rapport entre les élèves qui ne peuvent plus être comparés les uns aux autres, qui ne forment plus une unité de classe où tous les élèves seraient évalués selon les mêmes critères. Méline Vermeil explique à ce sujet : « *Ce qui est parfois un peu ennuyeux dans l'évaluation et la notation c'est que justement parfois il y a des élèves qui sont un peu dyslexiques et les parents font vraiment le forcing derrière (...) donc du coup ils sont un peu sur-notés par rapport aux autres parce que si on leur applique la barème des dyslexiques du coup ils font moins de choses* ».

Au-delà de ces aménagements que l'on pourrait qualifier de classiques, avec le recul que l'on peut avoir par rapport à ces dernières années sur les élèves qui présentent des

troubles des apprentissages, les enseignants tentent de mettre en place des outils ou méthodes moins conventionnels et moins spécifiques mais dont ils semblent mesurer l'efficacité rapidement. Ces outils peuvent être d'ordres très divers, pour Alix Carmin, il s'agit de mettre une appréciation sur l'évaluation qui tente de rester positive et qui encourage à poursuivre les efforts même si les notes ne sont pas forcément en hausse très nette : *« La plupart des élèves quand même me disaient qu'ils étaient contents que je leur marque qu'ils étaient capables de réussir »*, en effet cela montre bien qu'avec l'expérience et malgré toutes les recommandations que les enseignants peuvent retrouver sur les documents officiels comme les PAI, bilans divers ou encore courriers émanant du médecin scolaire, les enseignants parviennent à trouver des moyens pour aider les élèves en difficultés à progresser, dans ce cas-là en renforçant l'estime de soi de l'élève, ce qui est très important lorsque l'on est face à un élève qui présente un trouble des apprentissages. De même pour Tatiana Grenat qui explique que l'évaluation écrite en langue vivante est importante tout de même pour ces élèves pour pouvoir se situer à minima dans la classe, par rapport aux autres élèves : *« Idéalement les élèves 'dys', on les évalue principalement à l'oral mais moi je les note quand même à l'écrit parce que j'estime que par rapport aux autres élèves il faut quand même qu'ils arrivent à se situer, et même par rapport à eux pour voir s'il y a une progression »*.

Raymond Ponceau, Conseiller Principal d'Education, rappelle tout de même que les enseignants sont des experts au sein de l'établissement scolaire : *« Ils [les enseignants] peuvent avoir un rôle à jouer dans ce type d'accompagnement mais toujours sous la direction d'un enseignant qui vraiment est considéré comme l'expert pour nous au sein de l'établissement, le professeur principal est pour nous l'expert des difficultés de l'élève. Donc quand on fait quelque chose on le fait sous sa direction »*.

En ce qui concerne les autres élèves de la classe, qui ne bénéficient pas de ces aménagements, ils peuvent avoir des réactions diverses face à ce traitement particulier appliqué à certains élèves : *« Ca arrive, il y en a certains qui sont jaloux, surtout ceux qui ont des problèmes qui ne sont pas trop visibles »* comme le rapporte Mélaïne Vermeil ; *« Ils le prennent très mal que certains aient un exercice en moins, surtout s'ils ont une meilleure note au final »* explique Alix Carmin. Dans d'autres cas la situation est très différente et les enseignants n'ont pas écho de ce type d'avis : *« Non jamais, pas dans mes souvenirs »* selon Odilon Corail, *« Jamais »* pour Geneviève Bordeaux, *« Non je n'ai jamais eu de jalousie des autres élèves lors de la mise en place d'aménagements car en début d'année on leur explique bien les difficultés et les différences »* explique Tatiana Grenat. En effet, ce dernier élément semble déterminant, lorsque les élèves sont informés, en début d'année le plus souvent, des difficultés que peuvent présenter les élèves qui sont porteurs d'une pathologie particulière, comme un trouble des apprentissages, les autres élèves sont donc responsabilisés et ont en main toutes les informations pour comprendre la raison de la mise en place des aménagements au niveau des cours ou lors de l'évaluation. Du côté des enseignants, certaines interrogations subsistent également, ils semblent globalement peu satisfaits des conditions actuelles de l'évaluation différenciée pour les élèves porteurs de troubles des apprentissages et proposent ainsi quelques pistes d'amélioration : *« Déjà on pourrait modifier le livret de compétences pour qu'ils soient évalués davantage à l'oral »* pour Roseline Tomette. Odilon Corail propose quant à lui, de modifier en profondeur l'évaluation : *« Il faut revoir les procédures d'évaluation. C'est ça le problème, il faut donner la même chose à tout le monde, ça c'est le fameux débat sur l'égalité, (...) tout le monde a le même examen et tout le monde fait les mêmes*

épreuves, le problème c'est qu'il n'y a pas d'équité, il y en a un qui ne peut pas tellement arriver à la même chose que l'autre ».

III. Les enseignants : vers une redéfinition des rôles

1. Un sentiment de non-légitimité

Les enseignants interviewés pour les besoins de l'étude exprimaient très souvent leur inquiétude avant la rencontre pour l'entretien, par téléphone ou mail selon le mode du premier contact pour la prise de rendez-vous. En effet, le but de l'étude n'étant pas clairement explicité au départ lors de la première prise de contact, beaucoup d'enseignants ont fait part de leur inquiétude de ne pas être d'une grande aide pour la recherche, de ne pas avoir beaucoup à dire sur le sujet. Leurs arguments étaient divers. Certains côtoient dans leurs classes des élèves qui présentent effectivement des troubles des apprentissages mais se sentent démunis face à ce type de difficultés et ne mettent donc en place qu'un petit dispositif d'aide ou de petits aménagements ponctuels, selon leurs dires, afin de leur faciliter l'accès aux apprentissages pour ces élèves, agissant ainsi à tâtons. D'autres restent beaucoup plus en retrait par rapport à ce type de difficultés scolaires, pensant ne pas pouvoir apporter de nouveaux éléments pour l'amélioration de la prise en compte de ces élèves différents. Globalement, tous étaient demandeurs d'un éclairage sur les possibilités d'aide pour leurs élèves et déploraient de ne pas pouvoir faire plus pour leur prise en compte en classe, tout en restant très lucides sur leur manque de moyens techniques et intellectuels, c'est-à-dire leur manque de formation et de moyens financiers au sein des établissements, pour y parvenir. Le plus souvent les enquêtés ont tenté de donner le nom d'autres interlocuteurs qu'ils pensaient pouvoir être plus à même de renseigner à ce sujet. Ainsi Geneviève Bordeaux propose : *« Je ne pourrai pas trop vous aider pour votre recherche mais mon mari est directeur de la bibliothèque sonore, il pourra vous en dire davantage »*, de même pour Basile Pourpre *« Je ne te serai pas d'un très grand secours pour ton truc, par contre je vais te mettre en relation avec des personnes qui travaillent là-dessus »*. Dès la prise de contact, les enseignants semblent donc ressentir un manque de légitimité pour pouvoir échanger sur le thème de la prise en compte du handicap à l'école. Cela en dit déjà long sur leur propre représentation du handicap et des spécificités pédagogiques que cela implique.

2. Le manque de formation initiale et continue à destination des enseignants

La question de la formation des enseignants à propos des problématiques concernant les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage a été très souvent abordée. En effet, avant même la formation, l'information semble être primordiale pour les enseignants. C'est une profession qui demande une collaboration de chaque instant, d'autant plus dans l'enseignement secondaire où un grand nombre d'enseignants travaille avec une même classe. C'est ce que souligne Basile Pourpre : *« Le professeur qui ne connaît pas, il aura tendance à être sévère ou critique, et puis dès qu'il sait, il ravise sa position »*. Les enquêtés reconnaissent l'existence de formations spécifiques à ce sujet mais la priorité est souvent donnée aux formations plus spécifiques concernant leur domaine, *« Les stages*

c'est assez lourd et souvent sur des périodes scolaires, des journées ou parfois plusieurs jours de suite (...) donc en général on cible plutôt sur nos matières » pour Nina Vermillon, *« Il existe des formations mais je n'en ai jamais fait, peut-être que si je poursuivais ma carrière je m'y mettrais parce que c'est vrai qu'on n'était pas informés avant »* pour Geneviève Bordeaux.

Quant au contenu de ces formations ou informations, les enseignants semblent avoir des attentes pratiques plutôt que théoriques *« J'ai assisté à une conférence dans cet établissement, il y a 5-6 ans, qui était assez bien faite, sur ce que c'était que la dyslexie (...) quelqu'un nous avait projeté un texte avec plein de lettres bizarres, des W, des Z etc. (...) et nous disait 'voilà c'est comme ça qu'un dyslexique voit un texte' (...) et c'est surtout ça que j'ai retenu parce que c'est très visuel et ça m'a beaucoup plus renseignée que plein de blabla ou de texte »*. rapporte Nina Vermillon, les propos de Prisca Amarante sont encore plus clairs à ce sujet : *« On entend beaucoup de mots sur ce qu'on devrait faire, mais jamais un exemple ; je pense qu'on est l'un des rares métiers où on est sensés apprendre uniquement par la théorie et assez peu par la pratique »*.

Globalement, en collège, les enseignants sont davantage invités, notamment par les chefs d'établissements, en comparaison aux enseignants de lycée, à suivre des sessions de formation à ce sujet. Deux enseignantes de collège, qui appartiennent à la population interrogée, avaient suivi ce type de formation ; Prisca Amarante en parle : *« Il fallait qu'il y ait des représentants de chaque matière, après bien-sûr, c'était une question de volontaires. Mais ça m'intéresse. (...) ça ne venait pas de nous (...) certains, la principale je pense, a dû demander à ce qu'on fasse partie du programme »*. Globalement, même si des formations ou des conférences existent et sont proposées aux enseignants, elles sont sur la base du volontariat et tous les enseignants ne sont donc pas impliqués de fait dans cette problématique de façon claire et directe. Pour toucher tous les enseignants et les inviter à prendre en compte cet aspect relativement nouveau de leur métier Nina Vermillon propose : *« Ce qui fait avancer les choses c'est quand la formation est globale, elle touche tous les enseignants et elle est imposée ; il ne faut pas laisser le choix aux enseignants »*.

En effet, la prise en compte des élèves qui présentent des troubles d'apprentissage à l'école est une problématique relativement récente, ce qui explique le fait que tous les enseignants ne considèrent pas encore cette prise en compte comme automatique. Bien qu'auparavant, les problématiques étaient sensiblement les mêmes avec des élèves qui pouvaient présenter ce type de profil, les dispositifs de prise en compte n'étaient cependant pas mis en place. C'est avec le contexte de médicalisation que la prise en compte de ce type de trouble a évolué. Globalement, le début de cette prise en charge effective date de cinq à six ans selon les enseignants interrogés, ce qui semble plus ou moins correspondre à la loi de 2005 sur la prise en compte du handicap à l'école, en milieu ordinaire : *« Il y a 10-15 ans, il n'y avait pas de « dys », on ne savait pas ce que c'était »* pour Tatiana Grenat ; *« C'est récent, c'était il y a environ 5-7 ans »* pour Geneviève Bordeaux. Odilon Corail rajoute d'ailleurs à ce sujet : *« Ce qui me frappe c'est que j'ai eu des élèves comme ça, mais qu'à l'époque on ne parlait jamais de dyslexie »*. Il est en effet fréquent que les enseignants rapportent des souvenirs d'élèves en difficulté qu'ils avaient eu dans leurs classes et qui ne bénéficiaient alors d'aucune prise en charge ni prise en compte à l'école, des élèves dont on ne savait nommer le trouble.

3. De l'école pour tous à l'école pour chacun

Quelques enquêtés ont repris la formule bien connue qu'est « l'école pour tous » ou « le collège pour tous ». Cette formule prend aujourd'hui un double sens car de plus en plus ouverte, on pourrait parler de « l'école pour tous » dans le sens où tous les élèves, y compris les élèves porteurs de handicaps, quels qu'ils soient, peuvent maintenant y avoir accès, depuis la loi de 2005. Cependant, si « l'école pour tous » signifie une relative égalité des chances face aux perspectives de réussite, d'orientation ou de poursuite d'études, cela semble moins être le cas comme le souligne Mélaine Vermeil « *Ce n'est pas vraiment pour tous ! Les enfants quand on les voit en souffrance on ne sait pas trop quoi en faire, pour l'orientation c'est quand même assez maigre* ». Si l'école a longtemps été « pour tous » aujourd'hui elle semble devenir « pour chacun », comme le dit Edouard Brique : « *On repère beaucoup plus et on essaie de compenser beaucoup plus. Ça va dans la logique de l'individualisation de l'école* ».

Globalement, enseignants mais aussi élèves et familles restent très attachés aux valeurs actuelles de l'école et si les aménagements au niveau des cours semblent acceptés dans la majorité des cas aujourd'hui par tous les acteurs, l'aménagement de l'évaluation, notamment au niveau des examens officiels, semble plus discuté dans le sens où l'acceptation d'un examen « au rabais » pour certains élèves ne serait pas une idée très acceptable. La question de la limite des aménagements se pose donc. Une autre question de limite se pose également au niveau de la différenciation entre la profession d'enseignant et la profession de soignant, de thérapeute ; Prisca Amarante souligne à ce propos « *Je suis obligée de dire à certains parents 'nous on n'est pas des soignants', on n'est pas en tête à tête, jamais, avec les enfants* ».

Ces différents acteurs se retrouvent aujourd'hui face à une contradiction : les aménagements s'installent peu à peu dans le quotidien et la pratique professionnelle des enseignants, cependant ces derniers ainsi que tous les autres acteurs de l'école (élèves, familles) sont attachés à des valeurs ancrées de façon ancienne dans l'histoire de l'école, à savoir l'égalité pour tous devant l'examen et l'accès aux formations professionnelles entre autres. Un bout du chemin reste à parcourir pour tous ces intervenants afin de donner à l'école une nouvelle orientation qui pourra signer définitivement le changement de l'école et la prise en compte globale des élèves porteurs de handicap. Aujourd'hui, les enseignants évoquent un besoin de s'adapter sans cesse afin de pouvoir être en mesure de faire face à tous les cas de figure auxquels ils peuvent être confrontés ; ainsi Basile Pourpre rapporte « *Il faut se remettre en cause (...) il a fallu changer nos habitudes, évoluer (...). Il faut savoir s'adapter* » ; de même pour Alix Carmin « *Je me pose pas mal de questions, il y a beaucoup de remises en question* ». Yvette Ecarlate, enseignante en ULIS, réagit vivement lorsque d'autres enseignants sont assez réfractaires à la mise en place d'aménagements pour des élèves différents, dans le cadre de leur enseignement : « *C'est son boulot [de l'enseignant] parce que ce gamin-là c'est un élève et toi tu es un prof donc voilà !* ». C'est cette idée qui tend à se répandre suite à la loi de 2005.

En ce qui concerne les perspectives d'évolution de la prise en charge des élèves qui présentent des troubles des apprentissages, les avis sont partagés. La majorité des enseignants sont assez pessimistes et pensent que la marge d'évolution est faible du fait du décalage entre ce qui est préconisé pour améliorer la prise en compte de ces élèves différents à l'école et les moyens mis à leur disposition pour mettre en place de façon

pratique ces aménagements, c'est ce que souligne Nina Vermillon « *On manque de moyens, cette prise en compte elle doit être plus globale donc c'est bien beau de signaler mais si nous on n'a pas de moyens à mettre en œuvre pour pouvoir prendre en compte ces enfants-là, je ne vois pas tellement comment l'évolution peut être favorable* ». Ces questions de moyens qui semblent manquer du point de vue des enseignants requièrent différentes réalités : le nombre d'élèves par classe qui reste très important, le nombre de photocopies autorisées qui diminuent dans certains établissements, la diversité des troubles à gérer au sein d'une même classe...

4. La nécessaire négociation avec les personnes extérieures à l'établissement scolaire

4.1. Les relations avec les professionnels médicaux et paramédicaux

Pour que les relations avec les professionnels médicaux et paramédicaux à l'extérieur de l'établissement scolaire soient facilitées, les rencontres interprofessionnelles doivent le plus souvent se passer à l'intérieur de l'établissement scolaire. En effet, les enseignants appartiennent à l'institution scolaire et ne sont amenés que très rarement, dans le cadre de formations continues par exemple, à quitter les murs de l'école afin de rencontrer d'autres interlocuteurs. Les professionnels libéraux, quant à eux, sont plus à même de se déplacer, dans la définition même de leur profession, pour aller à la rencontre des autres intervenants qui gravitent autour de l'élève porteur de trouble d'apprentissage. Les professionnels qui interviennent régulièrement au sein de l'établissement occupent une place privilégiée auprès des enseignants car la notion de conflit de territoire professionnel s'estompe du fait que le territoire est partagé initialement par des professionnels différents. C'est ce que souligne Agnès Rubis : « *Plus avec l'infirmière que le médecin scolaire. J'ai vue encore l'infirmière le vendredi de la sortie parce que j'ai deux classes de 6^{ème} et dans les deux classes de 6^{ème}, je dois avoir cinq ou sept, (...) élèves dyslexiques, dyspraxiques, dysphasiques, enfin voilà et on a reparlé un petit peu des cas* ».

Quant aux professionnels médicaux ou paramédicaux qui travaillent exclusivement hors des murs de l'école, en cabinet libéral par exemple, les relations avec les enseignants, à propos des élèves qui présentent des troubles des apprentissages, sont plus sporadiques et sous-entendent de dépasser des problèmes organisationnels comme le souligne Edouard Brique : « *C'est impossible de travailler avec l'orthophoniste qui suit l'enfant, tous sont libéraux, ils ont des carnets, ils commencent à sept heures du matin et finissent à vingt heures* ». Les rencontres prennent donc d'autres formes, « *Jamais. Ou alors par téléphone, (...) et alors c'est très intéressant de discuter et puis bon des mots plus simples on comprend mieux (...), donc il y en a de plus en plus mais j'ai l'impression qu'elles sont surchargées de travail, qu'elles n'ont pas beaucoup de temps finalement, ça doit être une partie du travail qui passe un petit peu à la trappe* » explique Mélaine Vermeil. Ces relations sont cependant très riches car deux professionnels différents, qui côtoient le jeune en question dans des contextes différents, peuvent échanger et ainsi enrichir leurs observations respectives à la lumière des indications de l'autre ; toujours dans un but d'efficacité de la prise en compte des élèves qui présentent des troubles d'apprentissages au fil de leur cursus scolaire.

4.2. Les relations avec les familles des élèves : entre collaboration et conflit

A ces relations interprofessionnelles s'ajoute une relation entre les professionnels que sont les enseignants et les « profanes » c'est à dire les familles des élèves qui présentent des troubles des apprentissages. Bien que l'on puisse qualifier les familles de « profanes », ce sont tout de même de véritables « experts » en ce qui concerne leur enfant. En effet, ils sont les mieux placés pour connaître le parcours intégral de leur enfant au sein de l'école, ainsi que pour être au fait de l'avancement des éventuelles prises en charge extérieures. Certains enseignants interrogés soulignent la place centrale qu'occupent les parents en ce qui concerne la prise en compte des difficultés scolaires de leurs enfants : « *La différence c'est souvent la famille, quand la famille est derrière* » selon Mélaine Vermillon. A ce sujet, on observe une différence entre parents de collégiens ou de lycéens. Au lycée, les relations sont faibles pour ne pas dire inexistantes : « *Je n'ai pas eu de contact suite à une dyslexie* » pour Odilon Corail, « *Pas beaucoup malheureusement, à vrai dire jamais* » pour Geneviève Bordeaux. Au collège, les rencontres sont plus formalisées, il y a des réunions organisées entre parents et professeurs ce qui incite à échanger davantage et de façon plus systématique. De plus, les collégiens étant des élèves plus jeunes et donc sous l'autorité parentale, les conflits ou tout autre problème rencontrés au sein de l'établissement scolaire sont réglés par la suite en présence des parents, le lien est assuré le plus souvent par le carnet de liaison qui permet une prise de rendez-vous : « *On va contacter les parents qui ont des enfants avec un profil particulier soit dysorthographique, dyscalculique, dyslexique, dysphasique, ceux qui auront besoin d'une AVS...* » rapporte Mélaine Vermeil.

Globalement, même si les parents restent experts en ce qui concerne les capacités de leur enfant, ils sont globalement assez peu intégrés aux échanges qui peuvent se produire au sein des établissements scolaires d'enseignement secondaire, d'autant plus que l'enfant est grand, sans doute du fait d'une prise de responsabilité et d'une recherche d'autonomie souhaitées pour les lycéens. Pour conclure en ce qui concerne les résultats obtenus suite à cette étude, les relations interprofessionnelles sont assez différenciées dans le sens où les relations entre enseignants sont facilitées, d'autant plus s'ils exercent dans le même établissement scolaire. Les professionnels non enseignants, qui exercent hors des murs de l'école, font l'objet de collaborations plus rares du fait du mode d'exercice très différent. Les parents sont également à prendre en compte dans le cadre de la prise en compte des élèves porteurs de troubles d'apprentissages, cependant, ils sont bien souvent assez peu consultés. En ce qui concerne la mise en place des aménagements scolaires, le rôle de l'établissement semble jouer un rôle important dans l'implication de l'équipe enseignante dans ces problématiques de différenciation pédagogique. Cependant, si l'aménagement du cours semble aujourd'hui bien accepté, l'aménagement de l'évaluation reste discuté. Cela questionne donc le rôle des enseignants qui a évolué au fil du temps, en parallèle de la prise en compte du handicap à l'école.

Chapitre V

DISCUSSION DES RESULTATS

L'étude rapportée ici permet de mettre en lumière plusieurs faits : le premier est qu'il existe un contraste entre interactions et collaborations fortes à l'intérieur de l'établissement scolaire et relations beaucoup plus distantes avec les professionnels extérieurs. Sans oublier les rapports complexes qui se tissent avec les parents d'élèves et les élèves qui sont amenés à être responsables vis-à-vis de leurs besoins en termes d'adaptations. Le second concerne le fait que la prise en compte des troubles d'apprentissage dans les établissements scolaires contribue à questionner le rôle et les missions des enseignants en introduisant de nouvelles données à prendre en compte, autour d'une demande d'appliquer une pédagogie différenciée en fonction des profils des élèves, toujours plus différents, en réponse à la prise en compte des élèves qui sont porteurs de handicap au sein de l'école ordinaire.

I. Etre enseignant et prendre en compte le handicap à l'école

1. Questions de légitimité

1.1. Un doute qui persiste quant à la légitimité des enseignants vis-à-vis de la prise en compte du handicap à l'école

La question de la légitimité est la première notion qui apparaît dans les discours des enseignants interviewés. Comme nous l'avons vu, chaque profession bénéficie de sa propre légitimité, c'est-à-dire remplit toutes les conditions qui permettent à un groupe de constituer une profession et d'être reconnu comme telle. Hugues a introduit les concepts de licence ou autorisation d'exercer, de mandat ou obligation de mission et de matters ou domaines concernés par un travail particulier. Ces deux derniers points sont les principaux concepts clés en ce qui concerne le travail présenté ici. Il s'agit, pour les enseignants du secondaire, d'avoir une mission définie et un domaine de travail délimité ; or cette mission semble avoir évolué avec la loi du 11 février 2005, suite à laquelle le domaine de travail des enseignants a été quelque peu modifié. En effet, ils sont nombreux à se demander s'ils sont les mieux placés pour parler de la prise en compte à l'école des élèves porteurs de handicap, en l'occurrence de façon plus précise des élèves qui présentent des troubles d'apprentissage, en classe ordinaire, au quotidien. Cela est effectivement légèrement en marge de leurs missions éducatives et pédagogiques habituelles. Il s'agit de prendre en compte une différence présente chez certains élèves avec des outils nouveaux, qui ont le plus souvent été pensés et réalisés pour les enseignants par d'autres types de professionnels. En effet, cela est en lien avec la médicalisation de l'échec scolaire, notion développée plus largement par Pinell et Zafiroopoulos à la fin des années 1970. L'arrivée des élèves handicapés au sein d'établissements scolaires ordinaires a changé la façon de travailler des enseignants, en induisant une nouvelle forme d'enseignement et en introduisant la notion de pédagogie différenciée pour permettre à chacun un accès facilité aux apprentissages. La légitimité est une notion sociologique centrale quand il s'agit de l'intégrité d'une profession. Les enseignants se posent très souvent la question de leur légitimité vis-à-vis de la prise en compte des élèves qui présentent des troubles des apprentissages dans les établissements scolaires d'une façon générale. Cette réaction peut provoquer l'étonnement quand on sait que, depuis 2005, la loi impose la prise en compte des élèves porteurs de handicap dans le

cadre d'une scolarisation ordinaire. Les enseignants sont donc aux premières loges, et ce depuis déjà quelques années, pour permettre la meilleure scolarisation possible à ces élèves en fonctions des difficultés rencontrées, de leur pathologie.

Cependant, parallèlement à ce mouvement, ces professionnels expriment leurs doutes et parfois même leurs incompréhensions concernant cette même tâche qui leur semble parfois difficile à appliquer au quotidien. Cette difficulté peut avoir plusieurs explications. En effet, les enseignants ne remettent pas en cause uniquement leurs capacités d'adaptation en tant que professionnels de l'enseignement. Bien souvent, revient dans les discours des enquêtés la notion de manque de moyens, à la fois humains et matériels. En effet, la question du nombre d'élèves trop important dans les classes est très souvent mise en avant. Pour eux, il semble difficile de pratiquer une pédagogie différenciée quand le nombre d'élèves par classe dépasse vingt-cinq par exemple, cela sous-entend une classe à plusieurs vitesses en fonction des handicaps présents et donc de devoir gérer plusieurs activités simultanées ainsi qu'une hétérogénéité de niveau. En amont de cette question d'effectif, la notion de formation continue pour les enseignants, en ce qui concerne les pathologies que peuvent présenter les élèves, comme les troubles d'apprentissage, mais aussi d'autres pathologies comme l'autisme ou les maladies psychiatriques entre autres, est jugée insuffisante. Les enseignants se sentent ainsi parfois démunis face à la complexité et la subtilité de certains troubles spécifiques, et par conséquent sur les aides précises à apporter dans les différents contextes. Enfin la notion de manque de moyens matériels, comme la réduction croissante du nombre de photocopies accordé à chaque enseignant dans certains établissements en vue de faire des économies, semble aller à l'encontre de la prise en compte de la différence dans les classes, alors que certains élèves ont besoin d'avoir des supports écrits à leur disposition de façon assez systématique afin d'avoir un meilleur accès aux savoirs et savoir-faire dispensés à l'école et cela sans passer par la tâche d'écriture parfois trop coûteuse pour eux. Globalement, un décalage est noté entre les recommandations dans le cadre de la prise en compte du handicap à l'école et les moyens mis à disposition des enseignants pour y parvenir.

1.2. Un doute quant à la légitimité des aménagements scolaires et recommandations diverses pour la prise en compte des élèves porteurs de handicap dans des classes ordinaires

Cela soulève également une autre interrogation lorsque l'on aborde la question de la légitimité. Il s'agit de la légitimité des aménagements et autres recommandations qui peuvent être faites, à destination des enseignants, pour une meilleure inclusion scolaire des élèves porteurs de troubles des apprentissages à l'école. La plupart du temps ce sont des médecins scolaires, avec l'aide de professionnels médicaux ou paramédicaux qui élaborent ces recommandations au travers de leurs bilans spécifiques; de façon générale ce ne sont pas des enseignants eux-mêmes qui élaborent ces projets en première intention. Ces recommandations, en termes d'aménagements scolaires, apparaissent sur des documents comme les Projets d'Accueil Individualisés (PAI) qui sont ensuite diffusés aux enseignants qui interviennent auprès du ou des élève(s) concerné(s). Ce sont donc des professionnels non-enseignants qui élaborent ces documents. Une question peut alors être posée : quelle connaissance ces professionnels extérieurs ont-ils de la réalité enseignante pour pouvoir mettre en place une série de conseils divers à destination des enseignants ?

En effet, le plus souvent les enseignants utilisent ces recommandations dans un premier temps mais se démarquent assez vite de ces préconisations de base au fil de leurs expériences, en constatant ce qui est bénéfique, et le plus profitable aux élèves concernés, de façon individuelle, en fonction des situations.

La notion de territoire professionnel, telle que l'ont décrit Aïach, Fassin & Saliba (2009), ainsi que D'Amour, Sicotte & al (1999), est au cœur de cette question. Si chaque profession a pu délimiter au fil du temps son propre territoire, d'autres professionnels tendent à entrer dans le champ de l'école, donc par extension dans le territoire professionnel des enseignants et personnels éducatifs, afin d'introduire une nouvelle réflexion et une nouvelle façon de fonctionner, d'enseigner, avec des élèves différents. Cette intrusion dans le territoire professionnel peut être perçue de façon plus ou moins hostile dans un premier temps car il s'agit d'accepter l'irruption d'un autre professionnel dans son champ d'action ; et cela peut entraîner des remises en question. Il s'agit donc pour les enseignants de rappeler qu'ils se trouvent au quotidien face à une classe souvent chargée, avec des élèves tous différents, et que leur but est d'amener le plus grand nombre d'entre eux, si ce n'est la totalité, à avoir un meilleur accès possible aux savoirs et savoir-faire dispensés à l'école, au collège et au lycée ; mais cette prise en compte individuelle semble avoir des limites naturelles dues à la charge des classes et aux conditions temporelles, matérielles et humaines. Le principe de négociation, tel qu'il a été défini par Strauss au milieu du XX^{ème} siècle implique une forme de relation à part entière qui se base sur un intérêt commun, en l'occurrence la réussite d'un élève, ce qui rend le processus plus aisé et donc plus acceptable, en permettant la mise en place d'un intervalle de raison qui fixe les limites acceptables de la négociation. Ainsi nombreux sont les enseignants qui avancent au fil de leurs expériences, pratiquent une pédagogie différenciée à des moments choisis en fonction de ce qu'ils auront pu observer chez les élèves qui présentent des difficultés, s'ajustant ainsi en fonction des résultats obtenus et des ressentis des élèves concernés.

Une autre donnée est également à prendre en compte, la réaction des autres élèves face à ces mises en place particulières pour certains d'entre eux. Cela nécessite en effet, le plus souvent, une explication en début d'année scolaire, à renouveler parfois au cours de l'année pour rappeler que ces aménagements sont nécessaires aux élèves qui en bénéficient du fait de leurs pathologies. Cela doit également être expliqué à l'ensemble des élèves pour qu'ils puissent, à leur tour, en comprendre l'intérêt, l'utilité et la raison, et ainsi accepter leur mise en place en classe, sans avoir un sentiment d'injustice qui aurait pu trouver sa légitimité dans un contexte où aucune explication spécifique n'est donnée quant à l'application de traitements différents pour certains d'entre eux.

2. De nouvelles relations au sein des établissements scolaires d'enseignement secondaire

2.1. Une évolution dans la relation entre enseignants et élèves

La relation qu'entretiennent enseignants du secondaire et élèves a donc évolué avec la prise en compte du handicap à l'école. La notion d'« école pour tous » semble avoir évolué vers une relation plus individuelle, adaptée aux capacités et spécificités de chaque élève. Ce nouvel objectif d'adaptation change la mission enseignante qui devient de plus

en plus une mission d'individualisation et de spécialisation des apprentissages pour chaque élève en fonction de ses capacités et incapacités. Des échanges nouveaux entre enseignants et élèves se mettent donc en place. Il s'agit d'échanger de façon individuelle avec chaque élève qui en ressent le besoin. Les documents administratifs qui préconisent telles ou telles adaptations ne semblent donc pas suffire aux enseignants qui préfèrent, dans la majorité des cas, demander directement aux élèves concernés de leur indiquer ce qui leur semble judicieux de mettre en place dans leur matière. En effet, toutes les matières ne sont pas appréhendées de la même façon au collège ou au lycée ; il semble donc important de questionner les élèves pour savoir quelles sont les adaptations utiles voire nécessaires pour eux, et celles qui ne le sont pas, afin de cibler au mieux leurs attentes et leur permettre ainsi un enseignement quasi sur mesure. Nombre d'enseignants parlent de leur préoccupation première qui est de stigmatiser le moins possible l'élève vis-à-vis des autres, ce petit entretien individuel avec chaque élève concerné semble être un bon moyen, en début d'année scolaire le plus souvent, pour cibler précisément ce qui doit être mis en place de façon individuelle. Les représentations que chaque acteur peut avoir du handicap en question jouent un rôle primordial. En effet, de cette représentation dépendent les aménagements proposés, ainsi que leur fréquence et leur spécificité. L'uniformité des représentations entre les différents acteurs permettrait un travail d'articulation d'autant plus facilité que la collaboration s'effectuerait sur des bases communes. Or, chaque acteur possède ses propres représentations, à la fois du handicap et de la normalité ce qui rend ce travail parfois complexe car tous ne partagent pas les mêmes repères. Les limites entre inclusion et stigmatisation sont donc floues et à manier avec prudence.

Ces décisions se prennent donc avec l'adhésion de l'élève. En effet, il s'agit pour lui d'être responsable, de pouvoir dans un premier temps s'exprimer quant à ses besoins spécifiques en termes d'aide à l'accès aux apprentissages, et ainsi être véritablement acteur de son parcours scolaire, puis plus tard, professionnel. Cela contribue à responsabiliser les élèves concernés, les inciter à prendre eux-mêmes conscience de ce dont ils ont besoin. Cela va de paire avec la logique de l'enseignement secondaire. Les élèves ne sont plus face à un seul interlocuteur, le maître, mais sont face à de multiples enseignants, avec des matières qui sont appréhendées de façon différente et des enseignants aux méthodes d'apprentissage qui peuvent varier. Ce sont donc à eux de cibler leurs difficultés liées au handicap dans chacune de ces situations et de se rapprocher des enseignants concernés pour leur faire part de leurs besoins. Cela va de pair avec le fait que les élèves s'impliquent davantage dans leur scolarité au fur et à mesure qu'ils grandissent, ce sont des adolescents qui ont d'ors et déjà à se positionner vis-à-vis de leurs difficultés. Cela est primordial aujourd'hui car les aménagements mis en place ne sont pas là pour masquer les difficultés présentes mais pour permettre au jeune de se construire un parcours scolaire puis professionnel en accord avec ses capacités et ses attentes, tout en gardant à l'esprit ses difficultés et ses limites.

2.2. Une évolution dans les relations interprofessionnelles

Cette nouvelle prise en compte à l'école va de pair avec une évolution du champ de compétences des enseignants du secondaire. Les frontières de leur profession se sont vues redéfinies avec la loi d'accessibilité de 2005. En effet, il ne s'agit plus de pratiquer une pédagogie globale mais de plus en plus individualisée, adaptée aux capacités et difficultés de chacun. Cela se matérialise par le biais de collaborations et d'échanges avec d'autres

types de professionnels comme des professionnels médicaux et paramédicaux qui contribuent à la mise en place des Projets d'Accueil Individualisés par exemple. Ces PAI sont établis le plus souvent par les médecins et infirmières scolaires en collaboration avec les professionnels paramédicaux (orthophonistes, psychomotriciens, psychologues, ergothérapeutes...) qui permettent, grâce à leurs bilans, de cibler au mieux les besoins de l'élève en termes d'adaptations scolaires en fonction du handicap. De nouveaux interlocuteurs sont donc apparus dans le champ d'action des enseignants et suscitent une nouvelle forme de travail qui suppose de prendre en compte une hétérogénéité grandissante au sein des classes dites ordinaires.

La collaboration interprofessionnelle s'est donc enrichie du fait de ces nouveaux dispositifs. Ce que Strauss a défini comme « *travail d'articulation* » (1985) prend tout son sens car des professionnels différents travaillent ensemble dans un même but d'efficacité pour aider les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage. Les missions des enseignants se sont donc élargies et vont maintenant de pair avec les professionnels non-enseignants qui n'interviennent pas à l'école mais interviennent à l'extérieur auprès de certains élèves. Ce travail coordonné permet une meilleure efficacité et une action concertée de tous les acteurs qui gravitent autour de l'enfant. Cependant, les réalités professionnelles différentes des acteurs qui interviennent auprès de l'élève porteur de troubles d'apprentissage ne permettent pas toujours une coordination évidente, en effet, l'indisponibilité des professionnels libéraux est par exemple pointée par les enseignants, ces divergences font partie intégrante du « *travail d'articulation* ».

3. Un nouvel éclairage sociologique sur l'école

Cette recherche permet de faire écho à d'autres travaux antérieurs qui portent sur la sociologie de l'école ces dernières années. En effet, l'école en elle-même se voit redéfinie avec l'inclusion scolaire des élèves porteurs de handicap. La population accueillie évolue donc en parallèle des attitudes pédagogiques. Les relations s'en trouvent modifiées, qu'il s'agisse des relations entre enseignants et élèves ou des relations entre enseignants et autres professionnels connexes qui interviennent auprès de l'enfant en difficulté.

3.1. L'efficacité des enseignants en question

Comme nous l'avons vu précédemment, la question de l'efficacité des enseignants a souvent été abordée et a tenté d'être résolue au travers de plusieurs études. Esteve & Fracchia (1988) ont abordé la notion d'efficacité enseignante en étudiant le malaise ressenti chez les enseignants du fait du jugement de leurs méthodes. Puis en 2008, soit vingt ans plus tard, Carette publie à nouveau un article sur ce thème en précisant le lien entre efficacité enseignante et méthodes ou choix pédagogiques. C'est une notion qui revient de façon cyclique dans la littérature car c'est une question qui peine à trouver des réponses définitives quant à la solution à adopter. Cela va de pair avec l'hétérogénéité grandissante des classes, avec l'inclusion des élèves porteurs de handicap, qui participe à la redéfinition de l'efficacité enseignante en fonction des situations. Selon les dires des enquêtés, il n'existe pas de façon de faire qui soit idéale. Tous les enseignants semblent avancer à tâtons et par essais-erreurs. En effet, il ressort du discours des enquêtés que certains établissements ayant fait le choix de s'orienter vers la prise en compte des élèves qui présentent des troubles des apprentissages dans les collèges et lycées, donnent

davantage de clés aux enseignants, et ce sous la forme de formations continues spécialisées, pour pouvoir optimiser les adaptations et leur permettre de se sentir plus à l'aise avec cette différenciation des élèves en situation de handicap en classe ordinaire. Globalement, bien connaître la pathologie et ce dont il en retourne pour les élèves au quotidien dans les situations d'apprentissage, permet aux enseignants de pouvoir adapter au mieux les activités proposées. Cependant, tous les établissements scolaires ne font pas ce choix de « spécialisation », que ce soit au profit d'autres axes d'orientation spécifiques ou par choix libre s'ils n'en ressentent pas le besoin. Quant à la formation initiale proposée aux enseignants du secondaire, elle semble pauvre en ce qui concerne le handicap d'une façon générale et la prise en compte de cette différence dans le cadre de l'enseignement en particulier.

Si la question de l'efficacité inconditionnelle, auprès de tous les élèves sans exception, a pu être un objectif visé il y a quelques années, avec l'annonce de l'inclusion des élèves porteurs de handicap à l'école ordinaire, aujourd'hui, les enseignants semblent être en mesure de relativiser les difficultés voire les échecs de certains élèves porteurs de trouble des apprentissages. La question de la limite des aménagements à mettre en place se pose cependant toujours. En effet, il semble difficile de savoir s'il vaut mieux aménager de façon importante et significative quitte à risquer une difficulté d'orientation par la suite ou alors limiter volontairement les aménagements. Les élèves eux-mêmes ainsi que leurs familles ne semblent pas avoir actuellement de réponse à cette question, car si les aménagements scolaires ont été longs à se mettre en place et ont peiné à être acceptés au sein des établissements scolaires, le bon dosage de ces derniers semble être un pas supplémentaire qui n'a pas été encore franchi.

3.2. Une évolution dans le rapport à l'écrit qui va vers l'économie

Le premier aménagement proposé aux élèves qui présentent des troubles des apprentissages dans des établissements d'enseignement secondaire est très souvent l'usage de photocopies du cours afin de leur éviter la tâche de rédaction qui peut s'avérer longue et coûteuse. Balcou-Debussche (2007) a mis en avant l'utilisation grandissante de la photocopie à l'école, dans le cadre des apprentissages. Il s'agit en effet, d'un moyen pour l'enseignant de compiler des documents provenant de différentes sources et ainsi de proposer un support riche et adapté aux élèves. Cependant, cela questionne le rapport à l'écrit, et donc la méthode à adopter face à ces élèves qui nécessitent des aménagements spécifiques afin d'avoir un accès facilité aux apprentissages. L'écrit constitue une médiation qui semble nécessaire ; selon Olson (1980), les langages oral et écrit constituent deux dimensions différentes de la parole et confèrent aux discours des statuts différents. En effet, le processus d'écriture semble nécessaire pour pouvoir mettre en route la pensée et ainsi permettre à l'élève d'élaborer un raisonnement pertinent sur la notion concernée. Il s'agit aussi d'une forme de langage qui fait autorité, qui reste privilégiée pour la transmission du savoir dans notre société. Or, l'écrit est justement une étape très laborieuse pour la plupart des élèves qui présentent des troubles des apprentissages, on pense donc leur faciliter l'accès au contenu du cours en question, en leur proposant un cours déjà rédigé et photocopié ou une évaluation semi-rédigée, avec des champs à remplir. Cela pose donc la question suivante : est-ce vraiment faciliter l'accès aux apprentissages que de proposer des supports écrits pré-établis plutôt que de demander aux élèves d'écrire eux-mêmes le cours, quelle que soit la charge cognitive que cela implique pour eux ?

L'usage des photocopies à l'école, et ce dans tous les établissements scolaires indépendamment de leur niveau (primaire ou secondaire), est une pratique très ancrée dans les habitudes pédagogiques et semble avoir été intégrée par les élèves eux-mêmes. En effet, le travail est matérialisé bien souvent par le fait d'avoir travaillé avec une photocopie comme support et ce dès le plus jeune âge. Pour les enseignants, cela permet de compiler sur un même support des documents qui proviennent de sources diverses et ainsi offrir une plus grande variété et richesse d'écrits. Cependant le débat sur l'appropriation du contenu par l'élève reste en suspens. Notamment au lycée où la prise de notes est importante et fait partie des compétences que les élèves doivent acquérir pour gagner en autonomie, en vue de leur future orientation post-bac, les élèves sont invités à s'approprier le contenu de cours en reformulant et organisant eux-mêmes leurs notes. Ce travail de réflexion est effectivement questionné lorsqu'ils se voient distribuer de façon systématique les notes de l'enseignant, ou photocopient eux-mêmes les notes d'un camarade de classe. La question reste ouverte et libère la voie pour l'exploration de nouvelles pistes quant au rapport à l'écrit et aux supports pouvant être proposés aux élèves porteurs de troubles des apprentissages et pour qui le rapport à l'écrit reste coûteux. Cependant, dans les discours des enquêtés, on remarque, surtout au lycée, que les élèves sont moins demandeurs de supports écrits préparés, peut-être est-ce le signe de la prise de conscience pour eux de l'apport de l'écrit malgré le coût cognitif que cela peut engendrer. Ces pistes seraient à investiguer plus précisément en allant à la rencontre de ces élèves.

La prise en compte du handicap à l'école est donc bien l'un des enjeux actuels au sein des institutions scolaires. Cela sous-entend d'avoir des représentations du handicap qui soient coordonnées, cela peut passer par la formation continue à destination des enseignants. En effet, le travail de collaboration peut être entravé par des représentations trop différentes d'un même handicap et ainsi empêcher de trouver des moyens jugés convenables par tous. De même, la mise en place d'aménagements scolaires interroge également la capacité des enseignants à s'adapter et à proposer des supports différenciés en fonction des élèves et de leurs besoins. Ces adaptations posent elles-mêmes une question quant au rapport à l'écrit ; en effet, si selon plusieurs études, le passage par l'écrit favorise l'apprentissage ; qu'en est-il pour les élèves chez qui ce passage est trop coûteux et est donc assisté par divers moyens d'adaptation ? Autant de questions qui restent encore aujourd'hui sans réponses consensuelles.

II. Retour sur le travail de recherche

1. Limites et ouvertures

Cette étude a subi des remaniements au fil de sa réalisation. L'objectif premier de ce travail de recherche était de faire un état des lieux des relations entre orthophonistes et enseignants du secondaire, suite à la loi du 11 février 2005 sur l'accessibilité et l'égalité des chances pour les personnes porteuses de handicap. Cela concerne plus particulièrement la collaboration qui pourrait s'établir entre enseignants du secondaire et orthophonistes libéraux qui interviennent tous auprès de ces élèves. En effet, ces deux types de professionnels partagent souvent la prise en charge des élèves de collège et de lycée qui présentent des troubles des apprentissages. Le choix s'est orienté, et ce dès le début du travail, sur la population d'enseignants du secondaire. En effet, les enseignants

de primaire semblent avoir des liens facilités avec les autres professionnels connexes comme les professionnels paramédicaux. Cela est une observation générale, un enseignant de classe primaire paraît également plus à même de prendre en compte les difficultés d'un ou plusieurs élèves au sein de la classe car il est pratiquement l'unique interlocuteur sur la plan scolaire, alors que les enseignants d'enseignement secondaire ont souvent plusieurs classes à gérer et ne sont donc pas avec l'élève au quotidien pour ajuster sans cesse ce qui lui est proposé et cibler ses besoins au mieux.

Il y a donc d'un côté les orthophonistes libéraux qui prennent en charge les jeunes collégiens ou lycéens en cabinet libéral, mettant ainsi en place un suivi généralement assez long ; et d'un autre côté, les enseignants des établissements d'enseignement secondaire qui se retrouvent donc avec des élèves différents, aux capacités et déficits divers, des élèves qui nécessitent donc des aménagements particuliers au niveau de l'enseignement des savoirs et savoir-faire dispensés en classe et aussi au niveau des évaluations. Les examens nationaux tels que le Brevet National des Collèges et Le Baccalauréat sont également aménagés avec la mise en place de tiers-temps supplémentaires et d'aménagements plus spécifiques comme la dictée aménagée en français au Brevet des Collèges. Les enseignants se voient donc très fortement encouragés à mettre en place des aménagements propres à leur matière, à leur contenu de cours et d'évaluation. Tous les enseignants, toutes matières confondues sont concernés car tous les apprentissages dans le secondaire passent de façon prioritaire par la modalité écrite qui pose souvent problème pour ces élèves en difficulté. Les orthophonistes semblaient donc être les professionnels privilégiés pour échanger avec les enseignants à ce propos. En effet, c'est à partir des bilans et observations de professionnels spécialisées qu'il est possible de proposer les aménagements adéquats pour aider les élèves à suivre du mieux possible les cours dispensés dans les établissements d'enseignement secondaire.

Le guide d'entretien devait donc être le moyen de mesurer le degré et la nature de la collaboration entre les enseignants du secondaire et les orthophonistes libéraux à propos des élèves qui présentent un handicap de type troubles des apprentissages. Cette réflexion a émergé en référence à la loi du 11 février 2005, qui garantit l'accès à la scolarisation ordinaire, dans la mesure du possible, pour les élèves porteurs d'un handicap quel qu'il soit. Les troubles des apprentissages peuvent constituer une forme de handicap que l'on peut qualifier d'invisible car ils n'ont pas d'implication physique donc visible. Il s'agirait alors de voir de quelle nature sont ces relations entre deux professionnels différents, à quelle fréquence elles interviennent, ce qui est apporté par l'un et l'autre des types de professionnels à propos de la prise en charge des élèves porteurs de handicap en classe ordinaire. Ces deux types de professionnels sont en effet assez différents l'un de l'autre. D'un côté les enseignants sont des professionnels de l'éducation, ils appartiennent à l'institution scolaire en tant que telle et à un corps professoral particulier avec lequel ils entretiennent des relations privilégiées. Ils côtoient les élèves de façon plus ou moins fréquente en fonction de la matière et donc du nombre d'heures de cours par semaine. De l'autre, les orthophonistes libéraux sont des professionnels paramédicaux indépendants qui entretiennent une relation épisodique avec un patient en particulier, à raison de trente à quarante-cinq minutes par semaine le plus souvent. Les deux types de relation à l'enfant sont différentes, en effet le lien enfant-thérapeute n'est pas le même que le lien élève-professeur. Les relations hiérarchiques sont différentes et la relation duelle entre thérapeute et enfant n'est pas la même que la relation collective de l'enseignant face à une classe de vingt-cinq élèves. Tous ces éléments sont autant de conditions complémentaires pour aider l'enfant à compenser au mieux ses difficultés. De même, les capacités et

difficultés d'un jeune porteur d'un trouble des apprentissages ne s'expriment pas de la même façon en relation duelle et en situation de groupe classe. Autant d'éléments suggèrent donc une collaboration facilitée voire privilégiée entre ces deux types de professionnels. Cependant, chaque profession a son propre territoire, partage des intérêts communs, toute collaboration entre deux professionnels distincts demande donc un certain ajustement, un certain compromis, plus largement une négociation pour que les rapports de collaboration et d'échanges s'en trouvent apaisés, riches et productifs. La question de la légitimité a été souvent abordée à demi-mots, car les deux situations citées précédemment, c'est-à-dire la relation élève-professeur et enfant-thérapeute se différencient sur bien des points, or ce sont bien souvent les bilans orthophoniques qui permettent l'élaboration de documents tels que le Projet d'Accueil Individualisé ou PAI.

Cependant, dès les premiers entretiens réalisés, les éléments concernant les relations extérieures avec les professionnels non enseignants et plus particulièrement avec les professionnels médicaux et paramédicaux se sont avérés rares et très peu fournis. En effet, la collaboration avec des professionnels médicaux, paramédicaux et plus spécifiquement avec les orthophonistes n'étaient que très peu abordés car très peu courants, et par là même, peu riches. Ce constat semble pourtant généralement déploré par les enseignants, tout en restant réaliste sur le fait que deux professions différentes peuvent effectivement avoir du mal à se rencontrer, ne serait-ce que du point de vue organisationnel. Dans tous les cas, cette pauvreté des contacts rapportée ne semble pas être une volonté de la part des enseignants interrogés ; leur quotidien n'en est tout simplement pas représentatif. Il a tout de même pu être noté des cas spécifiques où les collaborations avec des professionnels extérieurs, médicaux et paramédicaux, ont pu être mises en place, le plus souvent à l'initiative d'un partenaire. Ce type de cas reste cependant exceptionnel et concerne la prise en charge de jeunes en grandes difficultés, qui bénéficient de nombreux suivis extérieurs.

L'essentiel des discours s'orientait donc rapidement sur les aménagements scolaires avec des exemples concrets de mise en place au quotidien, au sein de la classe, d'aménagements scolaires pour les élèves porteurs de handicap. Ces aménagements concernent à la fois les cours et les évaluations. Ils sont à la fois sources de questionnements divers et de difficultés de mise en œuvre. Les résultats montraient donc dans un premier temps, que lorsqu'on parle de collaboration, de relations interprofessionnelles, cela évoque chez les enseignants du secondaire un discours assez lacunaire concernant les collaborations en tant que telles mais évoque implicitement une relation tacite et discrète, que l'on pourrait même qualifier d'indirecte, par le biais de documents comme le Projet d'Accueil Individualisé qui recense les aménagements favorables à chaque élève en fonction de son profil. Une rencontre comparée ou encore conjointe d'orthophonistes, voire d'autres professionnels paramédicaux, et d'enseignants, sous la forme de binômes, aurait peut-être pu enrichir les discours recueillis et les orienter davantage dans la direction souhaitée.

Il a donc fallu s'adapter dans le cadre de ce travail. Certes, les éléments concernant les relations interprofessionnelles figurent dans les entretiens, même si les éléments rapportés à ce sujet témoignent d'une pauvreté voire d'une rareté de ce type de relations, mais ils ne constituent pas le cœur du travail. Les aménagements constituent, dans cette enquête, une source d'informations beaucoup plus prolixe et riche ; d'autant plus qu'ils sont variés, précis et adaptés à la fois au cours et à l'évaluation. Les enseignants n'hésitent pas à faire part de leurs doutes, de leurs interrogations et parfois même de leurs difficultés à mettre

en place ces nouveaux moyens pour permettre le meilleur accès de tous et de chacun aux apprentissages dispensés dans l'enseignement secondaire. Il s'agit bien là en effet d'une redéfinition des missions enseignantes plutôt que d'une nouvelle forme de collaboration interprofessionnelle étroite qui s'initie entre deux types de professionnels bien différents ; le tout sous l'impulsion de la loi d'accessibilité et d'égalité des chances pour les personnes handicapées, parue en 2005.

Il est toutefois important de souligner que cette étude se cantonne à treize sujets interrogés. De plus, la population est exclusivement issue du département de la Loire (42). Dans un souci de diversité, les enseignants interrogés enseignent des matières assez variées, huit matières sont ainsi représentées, allant des matières principales (français, mathématiques), aux matières les plus annexes (sciences physiques, Education Physique et Sportive). De plus, deux éclairages supplémentaires d'une enseignante coordinatrice d'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) et d'un Conseiller Principal d'Education (CPE) dans un collège ont été intéressants pour avoir un point de vue un peu distancié et ainsi un peu différent sur les pratiques enseignantes dans des établissements d'enseignement secondaire, du fait du regard un peu plus extérieur de ces interlocuteurs sur les pratiques enseignantes en général dans leurs établissements.

De plus, les enseignants interrogés exercent en collège et/ou lycée. Des différences ténues mais bien réelles peuvent être observées entre les discours tenus par des enseignants du collège ou du lycée. Cela mériterait certainement un éclairage plus fin sur ces dissemblances dues à la différence réelle qui existe entre les réalités enseignantes au collège et au lycée. Il s'agit là d'une première étude assez globale sur l'enseignement secondaire afin de marquer une première différenciation entre l'enseignement primaire et secondaire, cela mériterait par la suite d'être précisé.

2. Liens avec la pratique clinique orthophonique

2.1. L'entretien semi-dirigé, une technique d'investigation nécessaire

La méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche, qui s'inscrit dans le domaine des sciences sociales, est l'entretien. Il s'agit d'une technique très utilisée dans la pratique clinique orthophonique. C'est en effet un outil puissant afin de pouvoir, en début de prise en charge orthophonique, faire la connaissance des patients et de leur entourage et ainsi recueillir de nombreux éléments qui permettent d'orienter et d'enrichir le soin qui va être proposé. Au-delà de ces premières rencontres, l'entretien semi-dirigé permet également de maintenir le lien et l'alliance thérapeutique entre patient et thérapeute tout au long de la démarche de soin. Ce travail a donc permis d'expérimenter la technique de l'entretien semi-dirigé avec des enseignants et ainsi de s'exercer aux différentes techniques propres à ce type de méthode par enquête.

Cela a également permis de savoir quelle posture adopter face à des personnes qui ont quelque chose à livrer de leur quotidien. Ainsi, face à des patients ou parents de patients en difficultés au quotidien suite aux incapacités de leur enfant, une attitude d'écoute bienveillante est indispensable afin de pouvoir accueillir le ressenti de ces personnes et ainsi pouvoir être dans une relation d'empathie pour favoriser un climat de soin propice au travail rééducatif. Le parent ou le patient se trouve alors dans de meilleures conditions

pour pouvoir s'exprimer et ainsi permettre au thérapeute de trouver les solutions les plus adaptées à sa situation. Un travail sur les représentations que chacun peut avoir de ses difficultés est également intéressant et permet à tous les acteurs d'échanger de façon constructive en tenant compte des représentations particulières de l'interlocuteur, l'invitant ainsi à cheminer pour adapter ses représentations à la réalité.

2.2. La richesse de la collaboration avec les enseignants

De plus, cette recherche a également permis d'avoir un éclairage privilégié sur le parcours scolaire des élèves qui présentent un trouble des apprentissages. Ils sont en effet confrontés à de nombreux interlocuteurs au fil de leur évolution dans le cursus scolaire, autant de professionnels différents qui gravitent autour d'eux pour leur permettre un meilleur accès aux apprentissages, en fonction de leur situation et de leurs souhaits. Une coordination de l'action de ces professionnels, qu'ils soient enseignants, éducateurs ou encore professionnels médicaux et paramédicaux, est indispensable pour permettre un déroulement logique et réfléchi du parcours du jeune en question. C'est pourquoi le fait de connaître les réalités professionnelles des autres intervenants est très important pour ajuster sans cesse et de façon claire et précise les actions menées. C'est également l'occasion d'avoir un éclairage sur la réalité enseignante qui a évolué au cours de ces dernières années avec, notamment, la loi du 11 février 2005 qui porte, entre autres, sur l'accessibilité à la scolarisation ordinaire pour les élèves porteurs de handicap. Il s'agit de mieux comprendre la façon de travailler, les difficultés rencontrées par des professionnels qui gravitent autour des élèves qui présentent des troubles des apprentissages, afin d'être en mesure de travailler en collaboration éclairée et donc mieux coordonnée. En effet, les enseignants se sont vus confier de nouvelles missions et de nouveaux objectifs pour prendre en compte l'hétérogénéité grandissante dans les classes.

C'est aussi l'occasion de savoir de quelles informations disposent les enseignants avant de les rencontrer ou de les contacter pour cibler au mieux l'échange que l'on peut avoir avec eux par la suite. Le manque de formation continue a souvent été souligné dans les discours des enquêtés, les enseignants se sentent globalement peu informés sur les troubles des apprentissages.

Enfin, que chaque professionnel soit à même de se représenter de façon relativement précise la réalité de l'autre permet des relations plus claires où chacun tient compte de son propre territoire professionnel et de celui de l'autre, de ses propres intérêts et de ceux de l'autre pour éviter d'importants conflits de territoire ou d'intérêt professionnel. Cependant, ces conflits sont inévitables dans le cadre de collaborations diverses, il s'agit cependant à veiller à ce qu'ils restent productifs et non délétères pour le bon fonctionnement de la collaboration.

CONCLUSION

Le but de ce travail était de montrer en quoi les rôles et missions des enseignants du secondaire avaient évolué depuis la loi du 11 février 2005 quant à la prise en compte du handicap à l'école et l'arrivée d'élèves porteurs de handicap dans les classes ordinaires. Ce travail se concentre davantage sur la prise en compte des troubles des apprentissages à l'école. Ce qui ressort de ce travail est effectivement une évolution des missions des enseignants suite aux différentes lois sur le handicap qui sont apparues ces dernières années. En effet, une grande majorité des discours recueillis dans le cadre de l'expérimentation par entretiens portait sur les aménagements scolaires. C'est là que semble donc se situer la principale évolution pour la profession enseignante, en tous cas dans l'enseignement secondaire. Il s'agit en effet de prendre en compte une hétérogénéité grandissante au sein des classes, impliquant la pratique d'une pédagogie différenciée, sous la coupe de documents tels que les Projets d'Accueil Individualisés (ou PAI) qui recense, pour chaque élève concerné, les aménagements scolaires à mettre en place en fonction du profil, c'est-à-dire des capacités et incapacités de chaque élève. Ces documents sont élaborés et précisés grâce, en grande partie, à des documents comme des bilans réalisés par des professionnels médicaux ou paramédicaux. De nouveaux acteurs, non enseignants, sont donc invités à pénétrer dans l'institution scolaire, d'une certaine façon. De nouvelles relations interprofessionnelles se dessinent donc. Concernant ces collaborations interprofessionnelles, on note, dans la plupart des établissements d'enseignement secondaire, une forte dissociation entre les échanges riches et nombreux des professionnels à l'intérieur même de l'établissement, entre enseignants, mais également avec les équipes éducative, pédagogique voire même médicale dans certains cas qui interviennent de façon immédiate au sein de l'établissement scolaire, et une rareté de ces échanges avec des professionnels extérieurs. En effet, la loi du 11 février 2005 a permis la mise en place d'une nouvelle organisation au sein des établissements scolaires avec la mise en place des Projets d'Accueil Individualisés ou PAI. Cet outil induit un changement de mission des enseignants du secondaire en proposant aménagements et adaptations profitables aux élèves différents, porteurs de handicaps et intégrés à l'école ordinaire. Ce sont donc de nouvelles relations jusqu'alors assez inhabituelles avec des professionnels connexes, qui sont mises en avant pour la prise en compte des troubles des apprentissages au collège ou au lycée. Elles ne sont aujourd'hui pas encore très bien installées ; suivant le choix de certains établissements, elles peuvent être facilitées par certaines prises de décision au sein de l'équipe de direction mais elles ne sont en aucun cas systématiques.

Cela questionne donc les enseignants sur deux plans principaux. Se pose d'abord la question de la légitimité des professionnels. En effet, ce sont des professionnels non enseignants qui donnent le plus souvent les recommandations pour les aménagements pédagogiques des élèves porteurs de handicap. La question même de la légitimité des enseignants pour prendre en compte le handicap à l'école peut être posée, les formations continues ont, dans ce cas-là plus précisément, pour rôle de former les enseignants à ces nouvelles problématiques. La deuxième interrogation que cela suscite concerne l'aménagement de l'évaluation et des examens. En effet, l'idée d'un examen 'au rabais' n'est pas acceptée par la majorité des enseignants interrogés et même par les élèves ou parents d'élèves. L'évaluation d'une façon générale se trouve modifiée pour nombre d'élèves qui présentent des troubles des apprentissages, elle ne prend donc pas le même sens par rapport aux autres élèves, et peut donner l'impression d'une éducation scolaire à deux vitesses.

Il serait intéressant, pour faire suite à ce travail de partir à la rencontre de dyades composées d'un enseignant et d'un professionnel paramédical afin de rendre compte de manière plus précise des collaborations qui peuvent naître de leurs rencontre et échanges. De la même façon, une différenciation plus fine entre les établissements d'enseignement secondaire, c'est-à-dire, collèges et lycées, serait sans doute intéressante pour creuser les différences ténues mais bien réelles entre ces deux niveaux de scolarisation, vis-à-vis de la prise en compte du handicap à l'école. Enfin, les choix de chaque établissement et des membres de l'équipe enseignante sont aussi déterminants dans l'implication et les actions d'un établissement scolaire en rapport avec la prise en compte du handicap. Ces dynamiques seraient à étudier plus profondément pour des résultats plus précis quant aux choix spécifiques des établissements en lien avec les adaptations concrètes réalisées sur le terrain.

REFERENCES

Abbott, A., (1988). *The System of Professions: An essay on the Division of Expert Labor*. Chicago : The University of Chicago Press.

Adam, P., & Herzlich, C., (2009). *Sociologie de la maladie et de la médecine*. Paris : Armand Colin.

Aïach, P., & Delanoë, P., (1998). *L'ère de la médicalisation*. Paris : Economica.

Aïach, P., & Fassin, D., (1994). *Les métiers de la santé, enjeux de pouvoir et quête de légitimité*. Paris : Economica.

American Psychiatric Association, Crocq, M-A., & Guelfi, J-D., (2004). *DSM-IV-TR Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux : texte révisé*. Paris : Masson.

Balcou-Debussche, M., (2007). Rapport des enseignants aux formes de savoirs et à l'écriture vus à travers l'usage des photocopies à l'école. *Revue française de pédagogie*, 161, 15-23.

Beaudenon-Clauwaert, M., Couteret, P., Gautheron, G., & Lhuissier, J.E., (2009). *Accompagner des jeunes avec dyslexie en collège [Images animées] : le collège du Touvet (Isère)*. Paris : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

Blanchet, A., & Gotman, A., (2011). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Borel-Maisonny, S., (1963). Des origines au statut légal. *Rééducation orthophonique*, 1, 4-12.

Borel-Maisonny, S., (1989). Les domaines d'extension de l'orthophonie. *Rééducation orthophonique*, 157, 3-15.

Braconnay, B., & Milon, M., (2009). *Médicalisation des difficultés d'apprentissage : quels enjeux identitaires pour la profession d'orthophoniste ?* Lyon : Mémoire d'orthophonie.

Carette, V., (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162, 81-93.

D'Amour, D., Sicotte, C., & Lévy, R., (1999). L'action collective au sein des équipes interprofessionnelles dans les services de santé. *Sciences sociales et santé*, 17 n°3, 67-94

Del Rey, A., (2010). *A l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : Editions la Découverte.

Dubar, C., Tripier, P., & Broussard, V., (2011). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

Ebersold, S., (2005). L'inclusion: du modèle médical au modèle managérial ? *Reliance*, 16, 43-50.

Esteve, J. M., Fracchia, A. F.b. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*, volume 84, 45-56.

Glaser, B., & Strauss, A., (1999). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Piscataway : AldineTransaction.

Gombert, A., Feuilladiéu, S., Gilles, P-Y & Roussey, J-Y., (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie*, 164, 123-138.

Houssaye, Jean., (2008). « Discours sur le mauvais élève ». *Carrefours de l'éducation*, 26, 229-254.

Lachaud, Y., (2003). Rapport « *Mieux vivre ensemble. Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire* ».

Kaufmann, J-C., (2011). *L'enquête et ses méthodes, l'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin

Lindgren, U-C., (1980). The social psychology of children and its importance to educators. *Enfance*, 33/4, 318.

Monceau, G., (2001). De la classification des individus à celle de leurs devenir dans l'institution scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 43, 27-36.

Olson, D., (1980). Social and Logical aspects of meaning in children's oral and written langage. *Enfance*, 33/4, 124-125.

Pinell, P., & Zafirooulos, M., (1978). La médicalisation de l'échec scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 23-49.

Poncet, M., (2003). *Intervention orthophonique dans le champ des apprentissages scolaires et construction de la légitimité. L'exemple de la formation par le GEPALM*. Lyon : Mémoire d'orthophonie.

Ringard, J.C., (2000). *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Rapport paru au BO en février 2000.

Ringard, J.C., & Veber, F., (2001). Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage. Rapport remis le 21 mars 2001 à Jack Lang, Ministre de l'Education Nationale, Bernard Kouchner, Ministre délégué à la Santé et Dominique Gillot, Secrétaire d'État aux personnes âgées et aux personnes handicapées.

Schnapper, D., (2005). La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique. Paris : PUF.

Strauss, A., (1992). *La trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan.

Strauss, A., (2006). Comment les compromis se négocient selon les contextes d'ordres sociaux. *Négociations*, 5, 133-154.

Tain, L., (2007). *Le métier d'orthophoniste : langage, genre et profession*. Rennes : éditions ENSP.

Williams, S., Annandale, E., & Tritter, J., (1998). The Sociology of Health and Illness at the Turn of the Century: Back to the Future? *Sociological Research Online*, Vol 3, No 4.

Expertise collective. (2007). *Dyslexie – dysorthographe – dyscalculie. Bilan des données scientifiques*. Paris : INSERM

Code de santé publique article L 504-1

ANNEXES

Annexe I : courrier d'information pour la recherche de population

Aurélie DESGEORGES
8, rue froide
42330 Saint Galmier
Tel : 06.32.42.70.54
Mail : aureliedesgeorges@yahoo.fr

Collège et lycée
Adresse
CP ville

Madame, Monsieur le chef d'établissement,

Je réalise actuellement un mémoire de recherche dans le domaine de la sociologie, dans le cadre de ma formation universitaire.

Ma recherche concerne les relations interprofessionnelles.

Je souhaiterais donc, dans le but d'étayer ma recherche, réaliser des entretiens avec des enseignants de votre établissement. Ces entretiens seraient l'occasion d'échanger sur les pratiques professionnelles et la collaboration avec les autres professionnels connexes. Je reste à votre disposition pour de plus amples informations

Dans l'attente d'une réponse que j'espère positive de la part des enseignants de votre établissement, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes sincères salutations.

Aurélie DESGEORGES

Annexe II : Guide d'entretien

Question inaugurale : comment ça se passe dans votre classe avec les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ?

<i>Thèmes et items</i>	<i>Questions</i>
TRAJECTOIRE BIOGRAPHIQUE DE L'INTERVIEWÉ - Renseignements généraux - Le choix d'une profession ✦ objectifs et intérêts de cette profession ✦ comment la personne définit sa profession et se définit par rapport à celle-ci - La matière enseignée	Quel est votre nom ? Votre âge ? Votre nombre d'années d'enseignement ? Dans quel(s) établissement(s) avez-vous déjà enseigné ? Depuis combien de temps êtes-vous dans cet établissement ? Est-ce un choix de votre part ? Quelles furent les motivations de ce choix ? Avez-vous toujours voulu enseigner ? Aviez-vous une autre alternative de carrière ? Dans ce cas, comment s'est fait le choix de la profession ? Avez-vous toujours enseigné cette matière ? Comment définir votre matière par rapport aux autres ? Pensez-vous que cette matière prend beaucoup de place dans la scolarité ? Qu'en pensez-vous ?
LE PRINCIPE DE COLLABORATION - Collaboration dans l'établissement scolaire - Avec les autres professionnels extérieurs au groupe scolaire ✦ identité de ces professionnels ✦ type de prise de contact (rencontre, appel téléphonique, courrier, compte-rendu...)	Quelles sont vos relations avec les autres enseignants dans l'établissement ? Quels échanges avez-vous avec eux à propos des élèves en général. Des élèves en difficultés ? Des élèves diagnostiqués comme présentant des troubles d'apprentissage ? Quelles relations avez-vous avec des professionnels comme les orthophonistes ? Les médecins scolaires ? Par quel biais avez-vous pu prendre contact avec eux ? Dans quel cadre les avez-vous rencontrés ?

- Avec la famille ✦ contact ✦ raison du contact ou de l'absence de contact - Avec la hiérarchie administrative	Quels contacts pouvez-vous avoir avec les familles des élèves ? (qu'ils soient en difficulté, porteurs de handicap ou non). Quel vous semble être le rôle du proviseur à l'égard des relations élèves/enseignants ? Qu'en est-il dans votre établissement? Le projet d'établissement stipule-t-il des dispositions particulières à propos de certains élèves, notamment à propos des élèves en difficulté?
LES AMENAGEMENTS	Mettez-vous en place des aménagements pour les élèves en difficultés ? Pour les élèves diagnostiqués comme présentant des troubles d'apprentissage et pour lesquels un PPS a été mis en place ? De quel type sont ces aménagements ? Pouvez-vous m'en donner des exemples ? Comment les définissez-vous ? Faites vous ces adaptations de façon spontanée?
CONCLUSION	<i>Cela fait maintenant années que vous enseignez, comment envisagez-vous votre avenir professionnel ?</i> <i>Lorsque vous avez accepté de répondre à cet entretien, avez-vous pensé à quelque chose de particulier ?</i> <i>Avez-vous quelque chose à rajouter ?</i> <i>Je vous remercie de votre participation à cet entretien.</i> <i>Accepteriez-vous d'être recontacté pour un second entretien, si besoin, pour des informations complémentaires ?</i>

Annexe III : exemple de Projets d'Accueil Individualisés ou PAI

1. PAI édité par l'académie de Lyon vierge

inspection académique
Loire
académie
LYON
Éducation
Nationale

Cachet de l'établissement
ou de l'école

PROJET D'ACCUEIL INDIVIDUALISE
Circulaires n°93-48 du 22 juillet 1993
et n°99-181 du 10 novembre 1999

Année scolaire : 20..... / 20.....

L'ELEVE CONCERNE

Nom : Prénom :
Date de naissance : Classe :
Adresse :

LA FAMILLE

Nom : ☎ :
☎ portable :

LES REFERENTS

Médecin traitant :
Nom : ☎ :
Adresse :

Autre intervenant :
Nom : ☎ :
Adresse :

Autre intervenant :
Nom : ☎ :
Adresse :

signé le :

Signatures Les parents / Le tuteur Le chef d'Etablissement ou Directeur
L'élève

L'IEN de circonscription Les enseignants

Le Médecin de l'Education nationale L'infirmière scolaire
Autres (à préciser)

Un exemplaire sera remis à chaque signataire

Nom :

Prénom :

AMÉNAGEMENTS PÉDAGOGIQUES

DANS TOUTES LES MATIÈRES	
Constats (1)	Aménagements, aides à prévoir (1)
☐ Lecture lente et difficile. Erreurs en lecture ☐ Compréhension syntaxique fine difficile ☐ Difficultés, lenteur et erreurs en copie ☐ Impossibilité d'apprendre un mot en le copiant plusieurs fois ☐ Nombreuses erreurs orthographiques ☐ Fatigabilité ☐ Difficulté à discerner l'essentiel ☐ Mémoire à court terme en difficulté ☐ Mémoire de travail en difficulté ☐ Difficulté de mémorisation ☐ Difficulté à soutenir son attention ☐ Difficulté à compléter une carte ou un schéma	☐ Donner plus de temps pour les évaluations (ou diminuer la tâche). ☐ Oraliser les consignes des évaluations et les répéter. ☐ Ne pas faire lire à voix haute devant la classe sauf si l'élève le demande. ☐ Aérer les documents. ☐ Vérifier la compréhension. Reformuler si besoin. Multiplier les exemples. ☐ Éviter les exercices de copie, même en cas de punition ou de leçon mal sue. ☐ Donner le texte, si possible dactylographié, ou la photocopie ☐ des cours un peu longs ☐ de tous les cours ☐ des consignes de devoirs (ou faire copier par un tuteur) ☐ Il n'est pas utile de faire copier les mots mal orthographiés. ☐ Ne pas tenir compte de l'orthographe dans les évaluations. ☐ Limiter la quantité d'exercices et leur longueur ☐ Mettre en relief les mots-clefs. ☐ Fractionner et répéter les consignes ☐ Permettre l'utilisation d'un brouillon pour le « calcul mental ». ☐ Laisser à disposition de l'élève les outils tels que règles de grammaire, tableaux de conjugaison, tables de multiplication. ☐ Placer l'élève devant, au milieu de la classe. ☐ Donner la carte ou le schéma complétés en fin de cours.
EN ANGLAIS	
☐ Grande difficulté à apprendre l'orthographe des mots. Confusions entre des mots visuellement proches.	☐ Il est important de construire un bon niveau de langage oral. Évaluer surtout à l'oral. ☐ Fournir un enregistrement des mots ou des phrases à apprendre

(1) : Cocher les cases concernées

Un exemplaire sera remis à chaque signataire

2. PAI document interne à l'établissement rempli

PAI de

Meru d'u tenir compte

Constats (1)	Aménagements, aides à prévoir (1)
☒ Lecture lente et <u>difficile</u> . Erreurs en lecture	☒ Donner plus de temps pour les évaluations (ou diminuer la tâche). ☒ Oraliser les consignes des évaluations et les répéter. ☐ Ne pas faire lire à voix haute devant la classe sauf si l'élève le demande. ☐ Aérer les documents.
☐ Compréhension syntaxique fine difficile	☐ Vérifier la compréhension. Reformuler si besoin. Multiplier les exemples.
☒ Difficultés, lenteur et erreurs en copie	☐ Eviter les exercices de copie, même en cas de punition ou de leçon mal sue. ☒ Donner le texte, si possible dactylographié, ou la photocopie ☒ des cours un peu longs ☐ de tous les cours ☐ des consignes de devoirs (ou faire copier par un tuteur)
<i>S'assurer d'une prise de notes correcte. Photocopies si besoin.</i> ☐ Impossibilité d'apprendre un mot en le copiant plusieurs fois	☐ Il n'est pas utile de faire copier les mots mal orthographiés.
☒ Nombreuses erreurs orthographiques	☒ Ne pas tenir compte de l'orthographe dans les évaluations. <i>autres que le français.</i>
☐ Fatigabilité	☐ Limiter la quantité d'exercices et leur longueur
☐ Difficulté à discerner l'essentiel	☐ Mettre en relief les mots-clefs.
☒ Mémoire à court terme en difficulté	☒ Fractionner et répéter les consignes
☐ Mémoire de travail en difficulté	☐ Permettre l'utilisation d'un brouillon pour le « calcul mental ».
☐ Difficulté de mémorisation	☐ Laisser à disposition de l'élève les outils tels que règles de grammaire, tableaux de conjugaison, tables de multiplication.
☒ Difficulté à soutenir son attention	☒ Placer l'élève devant, au milieu de la classe.
☐ Difficulté à compléter une carte ou un schéma	☐ Donner la carte ou le schéma complétés en fin de cours.
<i>Privilégier les évaluations orales, en particulier quand une notion ne semble pas acquise à l'écrit</i>	
EN ANGLAIS	
☒ Grande difficulté à apprendre l'orthographe des mots. Confusions entre des mots visuellement proches.	☒ Il est important de construire un bon niveau de langage oral. Evaluer surtout à l'oral. ☐ Fournir un enregistrement des mots ou des phrases à apprendre

(1) : Cocher les cases concernées

Annexe IV : portraits

1. Nina Vermillon

Je retrouve Madame Vermillon au lycée où elle enseigne, en salle des professeurs. Ses propos sont rapportés ci-dessous.

J'ai enseigné plusieurs années en début de carrière dans des collèges difficiles et ça m'a beaucoup plu, le contact avec les élèves était vraiment différent d'ici, les élèves attendaient beaucoup des enseignants, c'est une vraie relation qui s'était mise en place. Et puis j'ai eu envie de pouvoir aborder des notions plus pointues et c'est très agréable mais différent car les élèves n'ont pas les mêmes attentes. En tous cas c'est un métier que j'adore !

J'enseigne donc le français et je pense que c'est la matière principale de la scolarité car on la retrouve dans toutes les autres. En mathématiques on a besoin du français pour les énoncés qui peuvent contenir de l'implicite... Je suis effarée devant la dichotomie énorme qu'on fait entre français et mathématiques, avant ça n'existait pas, on était un homme érudit dans les deux cas. Et aujourd'hui je ne comprends pas qu'on supprime des heures de français, d'autant plus qu'il y a de plus en plus d'élèves qui arrivent au lycée avec des lacunes en grammaire, conjugaison, morphosyntaxe énormes... Il y a certainement un travail lacunaire dans l'Education Nationale dès la maternelle.

En ce qui concerne les élèves, certains ont un appétit pour tout, d'autres ne se gênent pas pour dénigrer notre matière d'autant plus que la société et même l'établissement valorisent davantage aujourd'hui les sciences. Il n'y a qu'à regarder le nombre de classes littéraires ici au lycée : une seule première littéraire alors qu'il y a cinq premières scientifiques.

Les relations avec les autres enseignants dans l'établissement sont assez limitées, je travaille avec mon collègue d'histoire-géographie parce que nous sommes payés pour ça comme nous faisons un enseignement en commun mais sinon je ne le ferais pas par manque de temps. Même entre collègues de français les échanges sont minimes car, même si des programmes sont imposés, nous avons le choix des œuvres et chacun choisit en fonction de ses préférences. Le seul moment où on travaille ensemble c'est lors des préparations des devoirs communs et Bacs blancs. On peut s'échanger des informations sur les élèves mais ça passe le plus souvent par le professeur principal, par mail.

A propos des élèves « dys » il y a eu une conférence ici il y a cinq ou six ans et ça m'a beaucoup marquée car on nous a montré un texte avec plein de lettres bizarres comme des Z, des W pour nous montrer à quel point l'accès à la lecture est difficile pour un dyslexique, c'était très parlant et c'est ce que j'ai retenu car c'était visuel et concret, plus que du « blabla ». Pour les repérer, je leur pose la question par écrit en début d'année lors des présentations, en leur demandant s'ils ont un PAI en cours ou à venir. Concrètement en classe, chaque texte que l'on étudie on le fait ensemble, on fait un plan en classe et à la fin ils repartent toujours avec une trace écrite que j'ai faite pour éviter qu'ils ne se retrouvent qu'avec leurs notes parfois bien faibles. Je demande parfois aux élèves dyslexiques s'ils veulent que je photocopie en plus gros caractères mais personne ne me

le demande, peut être par crainte d'être pointé du doigt. Au niveau de l'institution à ce niveau-là c'est contradictoire car il faut prendre en compte ces élèves différents mais on nous dit de réduire les photocopies ! Je mets sinon assez peu de choses en place car j'ai des classes de trente-six élèves et je ne peux pas faire quelque chose d'individualisé. J'essaie d'écrire au tableau plus souvent mais la prise de notes est dans nos programmes donc je fais toujours un moment de prise de notes où j'embrouille volontairement mes élèves en répétant plusieurs fois la même chose de façon différente. Ça les entraîne et ne les pénalise pas car je leur donne toujours une trace écrite. Mais globalement on est assez démunis. Pour l'évaluation je peux tenter d'adapter en demandant une partie rédigée et une partie semi-rédigée, lors des devoirs communs et Bacs blancs le tiers temps est organisé. Et je ne devrais pas le dire mais au Bac je n'enlève jamais les deux points pour l'orthographe car je considère que les fautes me gênent assez pour en tenir compte dans ma note.

Beaucoup de mes collègues ne tiennent pas compte des PAI et prennent encore cela par-dessus la jambe, en prenant cela pour de la fainéantise ou autre chose. Moi ce que je trouve plus grave encore c'est qu'on dépiste parfois au lycée des problèmes de ce type-là, mais qu'ont fait les autres avant nous ? Parallèlement à ça, il y a des élèves qui ont une dyslexie, qui ont fait huit ans d'orthophonie et qui ont laissé tomber, je trouve ça regrettable et parfois je suggère de reprendre car on est tellement dans une société de l'immédiateté que certains voudraient des résultats immédiats alors qu'il s'agit d'un entraînement long.

En ce qui me concerne, je trouve que les dyslexiques font des erreurs assez typiques et on note souvent un désintérêt pour la matière et je me dis que je ne peux pas faire grand-chose pour eux car je suis prisonnière des épreuves du Bac, je ne peux pas reprendre là où ils en sont, c'est ingérable. D'autant plus que les épreuves du Bac sont à mon sens un peu déconnectées de la réalité alors que je pourrais leur rendre service en reprenant des choses basiques. En ce qui concerne les PAI, ils sont très succincts, il y a plein de types de dyslexies et de sévérité différente, nous on ne sait rien, on a juste quelques cases cochées. Je ne sais pas si je pourrais vraiment tirer quelque chose d'un bilan orthophonique mais nous avons des informations superficielles et personne ne vérifie si on met en place les recommandations ou non. Je regrette de ne pas avoir de contacts directs avec des médecins ou des orthophonistes, les parents et l'infirmière sont les seuls médiateurs que ce soit pour des pathologies « dys » ou autres. Le PAI peut aussi être discrédité parce qu'on en a pour tout et n'importe quoi, par exemple 'a fait une crise d'épilepsie à 6 ans '.

On a peut-être des stages de proposés sur ces thèmes-là mais ce sont des stages lourds, sur plusieurs jours qui sont ensuite à rattraper, donc on privilégie souvent des formations qui touchent notre matière. Pour bien faire il faudrait banaliser une journée pour que tout le monde y soit, la rendre obligatoire ; car à part ceux qui y sont sensibilisés du fait de leur environnement familial, on peut très bien enseigner en ignorant ces pathologies. Etant donné l'état actuel des choses, je ne vois pas de perspective d'évolution pour la scolarisation de ces élèves « dys ». Il y a le double tranchant car on en parle de plus en plus mais c'est aussi banalisé, j'entends 'il est dyslexique, d'accord, il fait des fautes d'orthographe', or ça ne se réduit pas à ça. De plus l'administration nous encourage à prendre en compte ces handicaps sans nous donner plus de moyens, les perspectives sont donc minces.

2. Prisca Amarante

Je retrouve Madame Amarante au collège où elle enseigne, en salle des professeurs. Ses propos sont rapportés ci-dessous.

J'étais journaliste puis je me suis retrouvée sans emploi, je suis alors devenue prof d'anglais, ça fait maintenant trente ans. Tous les métiers de la communication m'intéressent, je crois qu'on peut dire que c'est une vocation malgré tout.

Si la question c'est le lien entre enseignant et orthophoniste, il est très faible voire inexistant à moins que ce soit nous qui fassions une démarche téléphonique. Il m'est arrivé d'appeler des soignants pour un élève mais pas un orthophoniste. On n'a aucun lien direct avec eux, c'est le médecin scolaire qui fait les PAI avec les données du bilan orthophonique j'imagine, nous on a le PAI avec les croix et c'est tout, aucune autre communication. Il y a six ans, un certain nombre de collègues et moi-même avons fait une formation pour essayer d'améliorer ce qu'on propose à ces élèves « dys », ça nous a beaucoup éclairé sur ce qu'on pouvait faire et sur ce que c'était, parce que moi avant je n'avais jamais eu de formation pour savoir ce que c'était que ces troubles « dys ». Ce fut une révolution, on pouvait alors différencier les enfants qui ont du mal et des enfants qui ont un problème et travaillent en dehors de l'école avec un orthophoniste. Après cette formation j'ai demandé à ce qu'on rencontre des orthophonistes pour savoir comment se passe une rééducation pour qu'on sache afin de mieux les aider mais les deux orthophonistes qui sont venues nous ont fait un cours théorique ! Il a fallu que je demande à un élève de m'apporter son cahier d'orthophonie pour me rendre compte.

Ce n'est pas simple justement de différencier les élèves « dys » et les élèves en difficultés scolaires. Bien souvent, on se dit qu'un élève en difficulté ne comprend pas ce qu'on lui dit et ne travaille pas, c'est la solution de facilité mais en réalité ses difficultés peuvent cacher une pathologie, mais en absence de bilan orthophonique, on ne sait pas, ça peut aussi être des soucis d'ordre familial et on en a de plus en plus ici. Ces enfants sont donc dans un état émotionnel lamentable et on ne trouve pas notre place auprès d'eux en tant qu'enseignant.

Dans ces cas-là les aides proposées sont d'ordre psychologique, on leur propose un suivi et on essaie de les valoriser en classe ; pour les élèves qui ont du mal à suivre en cours parce que les familles ne peuvent pas aider le soir pour les devoirs parce qu'elles ne parlent pas français par exemple, on met en place au collège du soutien et du tutorat ; enfin pour les élèves dyslexiques on essaie de mettre en place des aménagements pour qu'ils puissent mieux suivre le cours mais pour moi qui suis prof d'anglais, la palette des difficultés est extrêmement large et très variable selon les élèves. Certains n'ont aucun souci de discrimination auditive, répètent, articulent bien et font bien le lien avec le sens, pour d'autres c'est très dur. Mais certains élèves dyslexiques sont très bons en anglais, il n'y a pas de règle absolue. Pour les enfants qui sont déjà en difficulté avec la lecture et l'orthographe en français, en anglais c'est extrêmement difficile. On nous dit qu'il faut les évaluer à l'oral mais c'est impossible dans certains cas, j'ai l'impression qu'ils sont sourds aux sons de l'anglais, je vous dis ça avec mes mots. Pour moi, ce sont eux les cas les plus graves et je ne sais pas quoi faire.

On a essayé plein de choses : le dictaphone mais c'était l'emplâtre sur la jambe de bois parce que s'ils arrivaient à réciter leur leçon le lendemain, une semaine après ils ne savaient plus rien. Ces enfants ont aussi des problèmes de mémoire à long terme et en anglais il faut savoir réutiliser des outils, donc je suis beaucoup moins optimiste qu'au début. Après cette formation on a beaucoup utilisé les TICE, on a demandé un ordinateur, un vidéo-projecteur et une imprimante pour pouvoir leur taper les cours. Mais c'est toujours une stratégie générale, or chacun est différent. J'ai eu des élèves-stagiaires qui étaient aussi démunies que moi, je pense qu'on est l'un des rares métiers à n'apprendre que par la théorie et non par la pratique car on ne nous donne jamais d'exemple de ce qu'il faudrait faire en classe.

Aujourd'hui je continue à utiliser le matériel informatique, le vidéo-projecteur permet aux élèves qui décrochent vite de ne pas être perdu dans le livre, on a juste à lui montrer le tableau et c'est bon. Je fais en sorte d'écrire gros sur l'ordinateur, je pense que c'est plus lisible que l'écriture à la main au tableau. Je fais répéter ces élèves plus souvent s'ils l'acceptent et je les valorise beaucoup. Au niveau de l'évaluation nous avons eu beaucoup de discussions entre collègues d'anglais et pas seulement pour les élèves « dys » mais aussi pour les autres élèves malades. On peut limiter le nombre d'exercices, mettre des textes à trous mais dans ce dernier cas l'évaluation n'a pas exactement la même valeur. L'idée c'est que l'évaluation soit la plus positive possible. Mais je m'arrange aussi parfois pour les enfants en difficultés mais sans PAI, pour qu'eux aussi soient encouragés dans leurs progrès.

A l'examen beaucoup de collègues se posent la question de l'utilité du tiers-temps. Maintenant moi en classe je ne dis plus que le contrôle va durer 40 minutes, j'attends que tout le monde ait fini ! Mais souvent ce ne sont pas les enfants les plus en difficulté qui finissent les derniers car comme ils sont fatigables ils abandonnent avant. Pour le Brevet en anglais on est sensé évaluer les élèves par compétences, mais nous ici c'est vite réglé, le chef d'établissement marque sur la copie que l'élève est dyslexique. Donc nous on coche ou non les cases mais le jury du Brevet tient compte du fait qu'il est dyslexique et lui accorde le Brevet malgré tout. L'institution est malhonnête de ce point de vue.

La formation qu'on avait suivie était « portée » par l'ancien chef d'établissement et au moins un enseignant par matière avait participé afin que cela soit largement diffusé au collège. Il y a donc un classeur en salle des profs avec le contenu de cette formation, on encourage les jeunes professeurs à le consulter mais le mieux reste l'échange entre nous.

C'est une véritable charge de travail en plus, avant je faisais deux contrôles, deux mises en page, c'était lourd, maintenant je change juste le barème. En tant que professeur principal je rencontre les parents et je trouve que beaucoup sont trop anxieux par rapport à l'école et mettent une pression folle sur leur enfant. De plus, suivant le profil des parents, l'élève « dys » n'a pas les mêmes chances, entre les parents qui suivent de très près qui œuvrent beaucoup et ceux qui laissent tomber voire qui sont dans le déni. Mais souvent j'ai envie de leur dire que nous sommes enseignants et non soignants !

Je pense que l'évolution de la prise en compte de ces élèves au collège est moindre dans les conditions actuelles. J'espère qu'on ne va pas assister encore à une multiplication des élèves « dys ». J'ai l'impression que le nombre augmente et que les difficultés sont de pire en pire. Je pense qu'il faut les encourager et que ça doit être assez dur pour eux de voir qu'on leur propose toujours quelque chose différent. Je voudrais rajouter que dans les

bilans orthophoniques, il faudrait faire un petit encadré « pour les enseignants » en nous donnant des conseils pratiques.

3. Odilon Corail

Je retrouve Monsieur Corail au lycée où il enseigne, dans une salle de cours. Ses propos sont rapportés ci-dessous.

Parcours professionnel : 18 ans d'enseignement. 3 ans en lycée professionnel en histoire-géo et français. Plusieurs collèges et lycées, formateur IUFM. Pas de parents enseignants, idée construite peu à peu en se spécialisant en histoire-géographie.

Ça fait à peine 10 ans que l'on voit des élèves « dys », avant on en a eu mais on ne les nommait pas comme tels. Actuellement on en a toutes les années dans nos classes et on a eu une petite information pour essayer de les traiter. Je leur dit toujours en premier que je vais leur faire faire comme les autres car l'examen est le même pour tous et c'est là que l'institution n'est pas claire, elle les reconnaît comme « dys » mais n'aménage pas l'évaluation pour eux en dehors du tiers-temps. Moi je leur propose donc un temps supplémentaire pour les devoirs (fin de journée, récréation, temps de midi...) et je ne note pas l'orthographe mais je regarde la présentation de leur copie, je n'adapte pas les exercices, je n'en supprime pas parce que je trouve que ce n'est pas leur rendre service en vue de l'examen et je leur demande de m'envoyer un courriel s'ils veulent recevoir le cours par mail, j'attends toujours que la demande vienne d'eux. Je leur demande de se signaler en début d'année par l'intermédiaire de petites fiches de présentation et ensuite je vais rapidement vers eux. Enfin je peux leur photocopier les cartes et schémas sur du papier A3.

Quand il s'agit d'un Bac blanc organisé par l'administration, le tiers-temps est mis en place automatiquement. Il m'est arrivé de trouver qu'une élève avait beaucoup de difficulté et d'alerter les parents pour un bilan et elle a eu son tiers-temps et une mention au Bac ! Je trouve que c'est un phénomène très marqué socialement, dans les bons établissements on a plus de dyslexiques parce que ce sont des enfants suivis, dont les parents ont un accès facilité aux soins.

Quand j'étais formateur, on travaillait en groupes de suivi et un collègue avait expérimenté des évaluations adaptées avec de plus gros caractères, en allégeant certaines questions etc. Et on avait ensuite fait la comparaison avec une évaluation classique, le résultat nous a permis de nous rendre compte que c'était mieux de proposer l'évaluation adaptée à toute la classe.

Etre « dys » n'est pas forcément un handicap, certains ont bien compensé avec l'oral et sont très bons. Mais le problème c'est que l'évaluation n'est jamais orale, là aussi il y a une incohérence.

Il y a globalement très peu d'échanges entre enseignants et encore moins avec d'autres professionnels. On reçoit le PAI dans notre casier, je n'ai jamais rencontré de médecin scolaire ou d'orthophoniste pour ça.

L'histoire-géographie est une matière pilier, on la retrouve tout au long de la scolarité ; pour les élèves ce n'est pas une matière principale au même titre que le français ou les mathématiques et heureusement. Quand j'ai enseigné en lycée professionnel le français et l'histoire-géographie, je m'en suis bien rendu compte parce que j'étais 'le prof de français' avant tout.

Pour en revenir aux aménagements, à partir du PAI je négocie toujours avec les élèves et je leur demande leur avis, ils savent mieux que nous ce dont ils ont besoin ! Quand je repère des difficultés mais qu'il n'y a pas encore de PAI je le fais quand même, j'anticipe. J'ai le souvenir d'un PAI pour un enfant autiste qui était, quant à lui, très cadré.

Je me méfie de la « dyslexie poil dans la main » même si au lycée ça arrive moins qu'au collège. Ce sont ceux qui disent « je ne peux pas rédiger, je suis dyslexique » ; alors que je pense que quand on a réellement un handicap on reste discret.

Il peut exister des formations générales sur ce thème pour les enseignants mais aujourd'hui il y a quand même une évolution sur l'évaluation des enseignants qui se fait par validation de compétences, et l'une d'elles porte sur la prise en compte de la diversité des élèves ; cela regroupe la diversité de niveau mais aussi de pathologies, de handicaps. Quand j'étais à l'IUFM, j'animais des formations sur ce thème, je n'avais pas les connaissances scientifiques mais j'amenais des outils concrets pour le quotidien en classe.

Pour l'avenir de la prise en compte de ces enfants à l'école je pense que ça va se développer parce que c'est de mieux en mieux connu et c'est positif de montrer que l'on peut s'en sortir avec un handicap. Cependant demeure la question des moyens, mettre un élève dyslexique au milieu de trente-cinq élèves ce n'est pas l'idéal non plus pour lui, même si je pense que les classes qui regroupent exclusivement les enfants « dys » ne sont pas vraiment une bonne chose non plus car il faut quand même qu'il y ait un moteur dans la classe. Il faudrait surtout revoir les procédures d'évaluation, tout le monde a le même examen au nom de l'égalité mais tout le monde n'a pas les mêmes moyens. Il ne s'agirait pas de donner l'examen gratuitement mais de l'adapter au handicap. En histoire-géographie s'ils tombent sur une preuve de croquis et s'ils en ont eu préalablement l'autorisation, ils peuvent rédiger un texte qui expliquerait comment le croquis aurait été réalisé au lieu de faire le croquis ; mais là aussi je ne sais pas si ça leur rend bien service comme il fait rédiger. En ce qui concerne le tiers-temps, beaucoup ne l'utilisent pas car il est aussi difficile de gérer le temps long. Il faudrait revoir les modalités mais le système n'est pas prêt pour l'instant, les familles et les élèves eux-mêmes pourraient montrer une résistance.

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	2
1. Université Claude Bernard Lyon1	2
1.1 Secteur Santé :	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies :	2
2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THEORIQUE	8
I. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE.....	9
1. Définition d'une profession	9
2. La question de la légitimité	10
II. LA COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE	11
1. La notion de territoire professionnel.....	11
2. La négociation.....	13
III. LA MEDICALISATION	15
1. Qu'est-ce que la médicalisation ?	15
2. La médicalisation de l'échec scolaire	15
IV. L'ECOLE ET LES TROUBLES DES APPRENTISSAGES.....	16
1. L'école, l'enseignement secondaire	16
2. Les troubles des apprentissages.....	18
3. Ecole : intégration ou inclusion ?	18
V. LA SOCIOLOGIE DE L'ECOLE.....	19
1. Etre un enseignant efficace.....	19
2. Une évolution dans le rapport à l'écrit au sein de l'école.....	21
3. Diverses expériences au sein d'établissements scolaires d'enseignement secondaire	22
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	24
PARTIE EXPERIMENTALE	26
I. LA RECHERCHE QUALITATIVE	27
1. L'enquête par entretien en sociologie : deux regards différents.....	28
2. Le choix de l'entretien semi-dirigé.....	29
II. LA PREPARATION DE L'ENQUETE.....	30
III. LA REALISATION DE L'ENQUETE.....	31
1. La population.....	31
2. Les conditions matérielles	33
3. Les stratégies de l'enquête par entretien.....	33
3.1. L'écoute	33
3.2. L'intervention	34
3.2.1. Les consignes.....	34
3.2.2. La relance	34
3.2.3. L'empathie	34
4. L'analyse des entretiens	35
4.1. Le matériau.....	35
4.2. L'analyse du discours.....	35
4.2.1. Les portraits	35
4.2.2. L'analyse thématique ou méthode « des tas »	36
4.2.3. Vers une analyse typologique	36
PRESENTATION DES RESULTATS	38
I. DES RELATIONS INTERPROFESSIONNELLES DIFFERENCIEES	39
1. Les relations soutenues à l'intérieur de l'établissement scolaire	39
1.1. Le soutien des pairs, échanges entre enseignants	39
1.2. Les relations privilégiées entre enseignants et la hiérarchie de l'établissement scolaire	40

1.3.	Des relations facilitées avec des professionnels médicaux et paramédicaux qui interviennent au sein de l'établissement	41
2.	<i>Relations plus rares avec les professionnels médicaux ou paramédicaux hors de l'école</i>	42
II.	INDIVIDUALISER L'ACCUEIL DES ADOLESCENTS QUI PRESENTENT DES TROUBLES DES APPRENTISSAGES : LA DIFFICILE MISE EN PLACE DES AMENAGEMENTS SCOLAIRES	44
1.	<i>Le rôle moteur des établissements scolaires</i>	44
2.	<i>Aménager les contenus des cours : un objectif jugé réalisable</i>	45
3.	<i>Aménager l'évaluation : une source de questions quant au rôle de l'école</i>	48
III.	LES ENSEIGNANTS : VERS UNE REDEFINITION DES ROLES	50
1.	<i>Un sentiment de non-légitimité</i>	50
2.	<i>Le manque de formation initiale et continue à destination des enseignants</i>	50
3.	<i>De l'école pour tous à l'école pour chacun</i>	52
4.	<i>La nécessaire négociation avec les personnes extérieures à l'établissement scolaire</i>	53
4.1.	Les relations avec les professionnels médicaux et paramédicaux.....	53
4.2.	Les relations avec les familles des élèves : entre collaboration et conflit.....	54
	DISCUSSION DES RESULTATS	55
I.	ETRE ENSEIGNANT ET PRENDRE EN COMPTE LE HANDICAP A L'ECOLE	56
1.	<i>Questions de légitimité</i>	56
1.1.	Un doute qui persiste quant à la légitimité des enseignants vis-à-vis de la prise en compte du handicap à l'école	56
1.2.	Un doute quant à la légitimité des aménagements scolaires et recommandations diverses pour la prise en compte des élèves porteurs de handicap dans des classes ordinaires	57
2.	<i>De nouvelles relations au sein des établissements scolaires d'enseignement secondaire</i>	58
2.1.	Une évolution dans la relation entre enseignants et élèves.....	58
2.2.	Une évolution dans les relations interprofessionnelles	59
3.	<i>Un nouvel éclairage sociologique sur l'école</i>	60
3.1.	L'efficacité des enseignants en question.....	60
3.2.	Une évolution dans le rapport à l'écrit qui va vers l'économie	61
II.	RETOUR SUR LE TRAVAIL DE RECHERCHE	62
1.	<i>Limites et ouvertures</i>	62
2.	<i>Liens avec la pratique clinique orthophonique</i>	65
2.1.	L'entretien semi-dirigé, une technique d'investigation nécessaire	65
2.2.	La richesse de la collaboration avec les enseignants.....	66
	CONCLUSION	67
	REFERENCES	69
	ANNEXES	72
	ANNEXE I : COURRIER D'INFORMATION POUR LA RECHERCHE DE POPULATION	73
	ANNEXE II : GUIDE D'ENTRETIEN.....	74
	ANNEXE III : EXEMPLE DE PROJETS D'ACCUEIL INDIVIDUALISES OU PAI	76
1.	<i>PAI édité par l'académie de Lyon vierge</i>	76
2.	<i>PAI document interne à l'établissement rempli</i>	78
	ANNEXE IV : PORTRAITS.....	79
1.	<i>Nina Vermillon</i>	79
2.	<i>Prisca Amarante</i>	81
3.	<i>Odilon Corail</i>	83
	TABLE DES MATIERES	85

Aurélie Desgeorges

**LA PRISE EN COMPTE DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE A L'ECOLE :
QUELS NOUVEAUX ENJEUX POUR LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE ?**

86 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2013

RESUME

Cette étude a pour objectif de montrer en quoi les rôles et missions des enseignants du secondaire ont évolué avec la prise en compte du handicap à l'école, suite à la loi du 11 février 2005, qui rend l'école ordinaire accessible aux élèves porteurs de handicap, comme ceux qui présentent un trouble d'apprentissage. Cette redéfinition des rôles implique de nouvelles relations interprofessionnelles avec d'autres partenaires qui interviennent auprès des jeunes concernés, comme les professionnels paramédicaux. Cela questionne la légitimité de chaque professionnel à pouvoir pénétrer dans le champ d'action de l'autre et de territoires professionnels qui sont donc amenés à se rencontrer voire à se chevaucher dans un intérêt commun de réussite de l'élève. Le rôle de l'école est aussi discuté car la notion de pédagogie différenciée et l'utilisation de moyens spécifiques pour mettre en place les aménagements ont fait leur apparition. La méthode d'enquête par entretiens semi-directifs a donc été choisie pour aller à la rencontre des enseignants du secondaire et ainsi recueillir leurs expériences quant à la prise en compte des troubles d'apprentissages au collège et au lycée. Onze enseignants d'établissements d'enseignement secondaire de la Loire ont ainsi été interrogés quant à leurs expériences et pratiques quotidiennes auprès des élèves qui présentent des troubles des apprentissages. De plus, une enseignante spécialisée, coordinatrice d'une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ou ULIS) et un Conseiller Principal d'Education (ou CPE) ont été également interrogés pour avoir des éclairages différents sur la profession enseignante et les réalités de l'enseignement secondaire. Les résultats principaux soulignent la rareté des relations interprofessionnelles entre enseignants et professionnels extérieurs à l'institution scolaire qui contraste avec la richesse des échanges à l'intérieur même des établissements. De plus, les aménagements scolaires sont aujourd'hui bien mis en place par les enseignants, aussi bien au niveau du cours que de l'évaluation, même si cela pose encore quelques questions

MOTS-CLES

Troubles d'apprentissage – enseignants du secondaire – légitimité – relations interprofessionnelles – aménagements scolaires

MEMBRES DU JURY

BLUM Virginie

GUILHOT Nicolas

LECLERC Caroline

MAITRE DE MEMOIRE

Renaud Perdrix

DATE DE SOUTENANCE

27 juin 2013
