

Les aides pédagogiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers : pratiques génériques ou spécifiques ?

Charline Dunand, Sylviane Feuilladieu

DANS LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION 2014/1 N° 65 , PAGES 113 À 126
ÉDITIONS INSEI

ISSN 1957-0341

ISBN 9782366160192

DOI 10.3917/nras.065.0113

Date de mise en ligne : 06/02/2015

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2014-1-page-113?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour INSEI.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [Cairn.info/copyright](http:// Cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Les aides pédagogiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers : pratiques génériques ou spécifiques ?

Charline DUNAND¹

Sciences de l'éducation, EA 4671 ADEF
Aix-Marseille Université, ENS de Lyon-IFE

Sylviane FEUILLADIEU²

Sociologie, EA 4671 ADEF
Aix-Marseille Université, ENS de Lyon-IFE

Résumé : Les enseignants du premier degré scolarisant en classe ordinaire des élèves reconnus handicapés par la Maison départementale des personnes handicapées, en l'occurrence reconnus porteurs d'une dyslexie sévère, disent mettre en place des aides pédagogiques afin de permettre à ces élèves d'entrer et de progresser dans les apprentissages. Cet article questionne le type d'aides proposées selon leur degré de *généricité-spécificité*. Il s'agit de préciser si ces aides relèvent de pratiques génériques du métier d'enseignant, ou bien si elles constituent des pratiques spécifiques à ces élèves. Plus précisément il s'agit d'interroger en quoi la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers peut constituer un déclencheur et un vecteur, à la fois de renforcement et d'évolution des pratiques d'enseignement.

Mots-clés : Aides pédagogiques - École inclusive - Éléves à besoins éducatifs particuliers - Généricité - Métier d'enseignant - Spécificité.

Pedagogical tools to assist pupils with special educational needs: generic or specific practices?

Summary: Primary school teachers with pupils in mainstream classes recognized as disabled by the Maison Départementale des Personnes Handicapées (centers in each département providing support to disabled persons), in this case recognized as severely dyslexic, say that they provide pedagogical assistance so as to enable these pupils to begin schooling and make progress in learning. This article questions the types of assistance proposed in terms of their degree of genericity-specificity. The point is to determine whether these forms of assistance are generic practices common to the teaching profession, or whether they constitute practices specifically aimed at these pupils. More precisely, the point is to determine how the schooling of pupils with special educational needs can be a catalyst and a vector, to strengthen as well as develop teaching practices.

Keywords: Genericity - Inclusive school - Pedagogical assistance - Pupils with special educational needs - Specificity - The teaching profession.

1. dunandcharline@gmail.com

2. sylviane.feuelladieu@univ-amu.fr

La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers est une préoccupation internationale. Le compte rendu de l'Unesco intitulé *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous* (2006) notifie que l'inclusion de tous les élèves est un droit fondamental. Dans ce texte, l'inclusion y est définie comme une approche dynamique permettant « de répondre positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage ». En France, la loi de 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » (Gouvernement français, 2005) s'inscrit dans ce mouvement. Elle définit le cadre de la scolarisation des enfants handicapés et ouvre le droit à la compensation des conséquences du handicap. Cette loi privilégie l'inclusion scolaire de ces enfants en classe ordinaire, tout en prenant en compte les besoins éducatifs particuliers de chacun. Le rapport Campion et Debré (2012) explicite qu'elle « a permis un réel mouvement d'ouverture de l'école de la République sur le monde du handicap ». Cependant, des problèmes d'ordre qualitatif restent encore présents : liens difficiles entre le secteur médico-social et l'Éducation nationale, rupture du parcours scolaire des élèves handicapés, formation d'enseignants insuffisante sur le handicap... Les enseignants se sentent fréquemment démunis dans leurs pratiques auprès de ces élèves (Zaffran, 2007). Dans ce contexte, cet article propose de décrire de quelle manière des enseignants du premier degré travaillent en classe ordinaire avec des élèves reconnus handicapés¹ par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), en l'occurrence reconnus porteurs d'une dyslexie sévère. Plus précisément, il s'agit de repérer si les aides mises en place afin de permettre à ces élèves d'entrer dans les apprentissages, relèvent de pratiques génériques du métier d'enseignant ou bien constituent des pratiques spécifiques à ces élèves. Le point de vue abordé est de ne pas restreindre le questionnement sur les gestes d'enseignement adaptés aux seuls élèves handicapés, mais de le resituer dans la problématique plus large de la démocratisation scolaire.

ÉCOLE INCLUSIVE ET GESTES D'ENSEIGNEMENT

La dyslexie est qualifiée de trouble sévère et persistant de l'acquisition du langage écrit. L'Organisation mondiale de la santé la définit « comme une difficulté durable d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme chez des enfants intelligents, normalement scolarisés, indemnes de troubles sensoriels et de troubles psychologiques préexistants » (Dumont, 2003). À l'école élémentaire, la maîtrise du langage est l'objet principal des programmes scolaires et du socle commun de connaissances et compétences, à la fois langue de scolarisation permettant l'accès à tous les enseignements, et savoir spécifique d'une discipline reconnue centrale : « la langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du

1. Les expressions *élèves handicapés*, *élèves reconnus handicapés* ou *élèves reconnus dyslexiques*, sont utilisées en référence à la désignation institutionnelle de ces élèves, qui permet d'une part de mettre en place des modalités scolaires spécifiques comme par exemple le Projet personnalisé de scolarisation, d'autre part de catégoriser l'écart à la norme scolaire. L'utilisation de ces expressions souligne également le caractère socialement construit de cette désignation (Plaisance, 2009).

citoyen et de la civilité » (MEN, 2006). Ainsi, les élèves reconnus porteurs de dyslexie sévère se trouvent rapidement en difficulté scolaire, ce qui crée dans les classes un double écart à la norme. En premier lieu au niveau des apprentissages, ces élèves ont des résultats très éloignés de la norme scolaire de leur classe d'âge définie par les connaissances et compétences devant être acquises à chaque niveau de classe et d'âge. En deuxième lieu au niveau des enseignements, l'enseignant voit apparaître les limites de ses manières habituelles de faire cours.

Si les enseignants découvrent les particularités des élèves dyslexiques, ils ont néanmoins déjà été confrontés à beaucoup d'élèves ordinaires ayant d'importantes difficultés d'acquisition du langage. De nombreuses études ont montré que les pratiques d'enseignement font elles-mêmes parfois obstacle à l'entrée dans les apprentissages de ces élèves, à travers la manière dont les enseignants élaborent les exercices, les objectifs de travail ou les savoirs en jeu dans les tâches scolaires demandées étant alors opaques ou trop implicites pour être perçus et investis dans l'activité par l'élève (Bonnéry, 2008 ; Lahire, 2008). Les malentendus qui en résultent expriment un décalage entre la situation que le maître propose, l'interprétation qu'en fait l'élève, et l'apprentissage alors en partie réduit ou divergent des attentes scolaires normées (Bautier et Rayou, 2009 ; Rochex et Crinon, 2011). C'est pourquoi la question des aides spécifiques aux élèves dyslexiques, pensées par les enseignants comme permettant l'accès aux apprentissages (notamment ceux liés à la maîtrise de la langue), intéresse la réflexion sur les gestes d'enseignement génériques. Elle sera abordée ici comme un exemple de l'expérience au travail des enseignants confrontés à un changement de contexte prescrit (Barrère, 2002), mais ne portera pas sur l'impact de ces aides sur les apprentissages, l'enquête ne permettant pas de développer cet aspect.

L'inclusion de plus en plus importante d'élèves handicapés dans les classes ordinaires (MEN, 2013) amène ainsi les enseignants à réviser leurs routines en développant des pratiques d'adaptation, « *moyens visant à ajuster l'enseignement aux besoins particuliers de l'élève en difficulté en contexte d'inclusion* » (Nootens et Debeurme, 2010 ; Gombert *et al.*, 2008). Ces adaptations s'inscrivent dans l'« *agir enseignant* » (Payet *et al.*, 2011), définissant l'action enseignante par les ajustements permanents qu'induisent les contraintes et les conditions fluctuantes d'exercice du métier, représentant l'enseignant tel un équilibriste articulant et re-articulant en continu ses cadres sociaux de référence et ses pratiques, pour pouvoir continuer à exercer. Les gestes d'enseignement, adaptés ou non, désignent ici les manières de faire précises et circonscrites des enseignants, participant des pratiques de conception et d'action d'enseignement résultant des ajustements de l'*agir*. Ainsi, la scolarisation d'élèves dyslexiques sévères entraînant des difficultés importantes d'acquisition du langage, constitue un contexte de travail qui active de manière renforcée la part adaptative de certains gestes. Est-ce que cela développe des gestes d'enseignement génériques déjà là, ou est-ce que cela génère de nouvelles pratiques spécifiques qui enrichiront la palette de gestes existants ?

UN EXEMPLE EN CYCLE 3

Les éléments de réponse à cette question émanent d'une enquête menée en 2011-2012 auprès de six enseignants de cycle 3 : deux enseignants de CE2, deux enseignants

de CM1, deux enseignants de CM2. Tous ces enseignants scolarisent au sein de leur classe un élève dyslexique reconnu handicapé par la MDPH, scolarisé à 100 % dans cette classe. Ces enseignants n'ont pas reçu de formation sur le handicap. Des entretiens directifs² ont été passés afin de mettre à jour les pratiques et les conceptions des enseignants concernant la scolarisation de ces élèves, ainsi que leur évolution au cours de l'année scolaire. Pour chaque enseignant, un entretien a été passé en début d'année (fin du premier trimestre), et un en fin d'année (fin du mois de juin). Les propos des enseignants ont été catégorisés à partir d'une analyse de contenu thématique, qui a découpé et regroupé les énoncés en « *blocs d'idées* », selon les principes de catégorisation de Bardin³ (1989). L'unité de traitement des données est le nombre d'énoncés.

Les résultats présentés ici portent sur les gestes d'aide que les enseignants déclarent mettre en place pour les élèves dyslexiques. Ces gestes sont classés selon deux variables. La première regroupe les gestes en six catégories selon les conditions d'apprentissage aménagées par les aides, réparties en deux moments clés du travail de l'enseignant : la préparation des cours et les séances en classe. Trois catégories concernent les aides conçues lors de la planification de l'action d'enseignement.

1. Les énoncés classés *cadre de travail* évoquent des aménagements de l'organisation spatiale de la classe (placement particulier de l'élève dyslexique), et de l'organisation temporelle (organisation du temps d'apprentissage, de tutorat entre élèves).
2. Les énoncés classés *supports de cours et consignes écrites* évoquent des changements de mise en page, de graphie, une simplification des consignes...
3. Les énoncés classés *niveau de la difficulté de la tâche* évoquent des modifications de contenu lors de la préparation de certains exercices, en diminuant le degré de difficulté par exemple.

Trois autres catégories concernent les aides actionnées directement en classe en cours d'action.

4. Les énoncés classés *consignes à l'oral de mise au travail* évoquent une reformulation de la consigne par l'enseignant ou par l'élève, le rajout d'informations de compréhension supplémentaires...
5. Les énoncés classés *guidance en cours de réalisation de tâche* évoquent les étayages mis en place par l'enseignant pendant l'exercice (attention particulière pour vérifier que l'élève ne soit pas perdu, temps supplémentaire, reformulation du travail attendu...).
6. Les énoncés classés *réajustement du niveau de la difficulté de la tâche* évoquent les aménagements apportés par l'enseignant durant l'exercice pour pallier la difficulté des tâches proposées (donner des outils, être moins exigeant sur les résultats, allonger le temps de réalisation...).

2. Le guide d'entretien Temps 1 est présenté en annexe.

3. Cinq principes de catégorisation des énoncés ont été appliqués. Les catégories doivent être : (a) exhaustives (tous les énoncés du corpus à classer doivent être distribués dans les catégories), (b) exclusives (un même élément ne doit pas être classable dans deux catégories ou sous catégories à la fois), (c) méthodiques (construites en fonction de règles strictes, explicites et transmissibles à autrui), (d) objectives (le tri doit être le plus objectif possible, ce qui nécessite de recourir à plusieurs codeurs), (e) quantifiables (la catégorisation doit aboutir à des calculs aussi précis que possible).

La deuxième variable regroupe les gestes selon leur *degré de généralité-spécificité*, pour chaque catégorie. Les aides déjà utilisées pour d'autres élèves de la classe, également utilisées pour l'élève dyslexique qu'elles soient remaniées ou non, sont qualifiées de gestes *génériques*. Les aides spécialement conçues et actionnées pour l'élève dyslexique, sont qualifiées de gestes *spécifiques*.

	Début d'année		Fin d'année		Total	
	Nombre d'énoncés	%	Nombre d'énoncés	%	Nombre d'énoncés	%
Planification Cadre de travail	15	5.5	3	2.1	18	4.3
Planification Supports de cours	78	28.7	33	23.1	111	26.8
Planification Niveau de difficulté	12	4.4	13	9.1	25	6
Action en classe Consignes à l'oral	64	23.5	22	15.4	86	20.7
Action en classe Réalisation tâche	63	23.2	39	27.2	102	24.6
Action en classe Niveau de difficulté	40	14.7	33	23.1	73	17.6
Total	272	100	143	100	415	100

Tableau 1 : Évolution en cours d'année des gestes d'aide déclarés par les enseignants pour les élèves dyslexiques, selon les conditions d'apprentissage aménagées

Le discours des enseignants interrogés est riche d'exemples de gestes d'aide pour les élèves dyslexiques. 415 énoncés ont été répertoriés (272 en début d'année et 143 en fin d'année, tableau 1⁴). En début d'année, les gestes déclarés les plus fréquemment actionnés concernent les supports de cours et consignes écrites au moment de la préparation des cours, les consignes à l'oral et les aides à la réalisation de la tâche en classe. En fin d'année on retrouve la préparation des supports de cours et consignes écrites, les aides à la réalisation de la tâche en classe et, de manière plus prégnante, les ajustements du niveau de difficulté de la tâche. De manière générale en début comme en fin d'année, les enseignants déclarent plus de gestes en cours d'action que lors de la planification de l'enseignement (63 % vs 37 %). Et les gestes déclarés sont davantage spécifiques que génériques (74 % vs 26 %). Ce résultat se confirme-t-il pour chaque type de gestes ?

4. Le nombre d'énoncés concernant les gestes d'aide diminue en fin d'année. Cela peut montrer deux choses. D'une part un biais méthodologique, les enseignants ne reviennent pas ce qu'ils ont déjà dit en début d'année. D'autre part, cela peut signifier que la réflexion et la mise en place des aides se fait de façon majoritaire dès le premier trimestre.

LES GESTES D'AIDE PRÉVUS LORS DE LA PLANIFICATION DE L'ACTION D'ENSEIGNEMENT

Cette tendance se retrouve pour les gestes d'aide conçus lors de la planification de l'action d'enseignement, mais s'amoindrit en cours d'année (figure 1). En effet, les enseignants déclarent 10 fois plus de gestes d'aide spécifiques que génériques en début d'année (96 vs 9), et 2 fois plus en fin d'année (34 vs 15). C'est particulièrement le cas de l'aménagement des supports de travail et des consignes écrites (tableau 2). Les enseignants clarifient la présentation et la mise en page du travail proposé : « *Donc oui, je fais attention d'écrire un peu plus gros, d'agrandir pour elle* » ; « *Bon je fais un format A3 souvent pour elle* » ; « *je peux lui sortir des énoncés, tu sais, avec de petites images* ». Ces modifications sont élaborées en vue de pallier les difficultés concernant l'écriture : « *Au lieu de "copie ton texte", c'est "complète ton texte". C'est "le texte il est avec des trous, toi tu remplis juste les trous"* » ; « *Ce que je vais faire aussi c'est quand ils copient leur poésie, en général, c'est à partir d'un texte que je leur donne. Eux, je leur laisse le texte. Eux, quand ils apprennent, comme ça ils ont quand même le texte. Mais ils ont essayé de la recopier dans les formes* » ; et la lecture des consignes « *Je vais enlever toutes les données qui parasitent par rapport à d'autres qui auront les textes bruts. Les questions seront un peu épurées. Donc automatiquement ça simplifie* » ; « *En lecture les textes je les mets en comics.* »

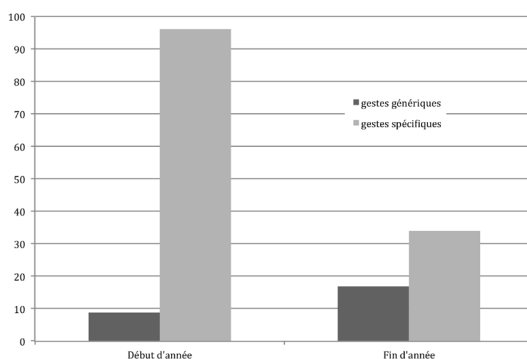


Figure 1 : Évolution en cours d'année des gestes d'aide déclarés par les enseignants pour les élèves dyslexiques, conçus lors la planification de l'action, selon le degré de généralité-spécificité (en nombre d'énoncés)

	Début d'année	Fin d'année
Supports de cours, consignes écrites	14.6	3.7
Niveau difficulté tâche	2	0.6

Tableau 2 : Évolution en cours d'année du rapport gestes spécifiques/gestes génériques, selon le type de gestes d'aide déclarés lors la planification de l'action

Nota bene : Les aides aménageant le cadre de travail sont absentes de ce tableau. En effet, tous les énoncés classés dans cette catégorie ne relèvent que de gestes spécifiques, et ne permettent donc pas de calculer un rapport gestes spécifiques/gestes génériques significatif.

En ce qui concerne les adaptations au niveau de la difficulté de la tâche, les gestes spécifiques visent l'allègement du nombre ou de la longueur des exercices proposés : « Il y a des fois, certains exercices tu ne donnes pas parce que tu sais qu'ils ne vont pas arriver à le faire. Donc tu donnes quelque chose de plus simple. Des fois ça arrive » ; « Donc je fais, je prépare quatre types de dictées le vendredi. J'ai la dictée normale qui sera entière, la dictée plus courte pour Mathilde par exemple qui, elle, a un degré moindre de dyslexie. Mais il ne faut pas qu'elle soit trop longue parce que, si tu veux, c'est le dernier tiers pour elle où il va y avoir le plus de fautes. » Le rapport entre gestes spécifiques et gestes génériques est moins élevé, et s'inverse même en fin d'année (rapport inférieur à 1, tableau 2). Un enseignant propose plus d'aides génériques que d'aides spécifiques, témoignant d'un réajustement global des gestes d'enseignement incluant l'élève dyslexique au sein d'un dispositif de différenciation pédagogique pensé pour tous. Les aménagements portent sur la mise en situation des séances et ne concernent pas que les élèves dyslexiques : « C'est plus la mise en situation qu'on adapte. Ce n'est pas tellement l'organisation des consignes », « On l'a vu en mathématiques parfois où l'on ne faisait pas tout à fait la même chose que les autres. »

LES GESTES D'AIDE ACTIONNÉS EN COURS D'ACTION D'ENSEIGNEMENT

En ce qui concerne les gestes d'aide actionnés en cours d'action, là aussi de manière globale les gestes déclarés sont davantage spécifiques que génériques mais, contrairement à ceux conçus lors de la planification de l'enseignement, l'écart est plus important en fin d'année (figure 2). Les enseignants décrivent 1.6 fois plus d'aides spécifiques que génériques en début d'année (104 vs 63), et 3.5 fois plus en fin d'année (73 vs 21). De plus, le rapport varie fortement selon le type de gestes, montrant l'importance d'une analyse fine des aides déclarées (tableau 3).

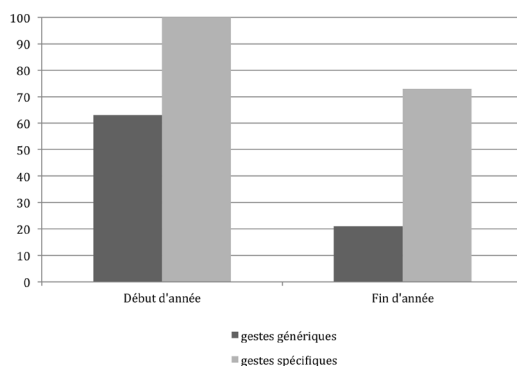


Figure 2 : Évolution en cours d'année des gestes d'aide déclarés par les enseignants pour les élèves dyslexiques, en cours d'action d'enseignement, selon le degré de généralité-spécificité (en nombre d'énoncés)

Conformément à la tendance générale, les gestes directement opérés en classe en cours de réalisation de la tâche sont largement spécifiques (de 2.3 à 4.4 fois plus). Ils révèlent une attention plus soutenue envers les élèves dyslexiques « *Et je vais la voir un petit peu plus souvent* » ; « *Et je suis plus présente à côté de lui* » ; « *On va rester près d'eux, on va faire ça quoi* », et un allongement du temps de réalisation : « *Il y a des choses, tu vas lui laisser plus de temps* » ; « *C'est-à-dire que tant qu'ils n'ont pas fini, je les laisse.* »

	Début d'année	Fin d'année
Consignes à l'oral	0.6	0.8
Guidance en cours de réalisation de tâche	2.3	4.4
Niveau difficulté tâche	7.8	16

Tableau 3 : Évolution en cours d'année du rapport gestes spécifiques/gestes génériques, selon le type de gestes d'aide déclarés en cours d'action

Plus encore, les ajustements du niveau de difficulté de la tâche sont quasi exclusivement spécifiques, surtout en fin d'année (de 7.8 à 16 fois plus). Comme lors de la préparation des cours les enseignants réduisent le nombre d'exercices à faire « *Donc ces élèves ils font toujours trois fois moins que d'autres si tu veux, mais c'est normal* » ; « *Alors que moi par exemple Étienne, au départ, il n'y arrivait pas. Je lui ai dit : "Étienne tu m'en fais la moitié, tu me fais ce que tu peux me faire"* », mais décident aussi parfois de changer ou d'arrêter un exercice : « *Bon, suivant ce que c'est je lui dis de laisser* » ; « *Une fois j'en ai donné un [d'exercice] et ça n'allait pas du tout, alors on a changé quoi* ».

En revanche, la reprise des consignes à l'oral relève davantage de gestes génériques (inversion du rapport, inférieur à 1). Afin d'aider les élèves dyslexiques à entrer dans la tâche, les enseignants utilisent des manières de faire éprouvées, routinières, qu'ils utilisent habituellement avec toute la classe et qui permettent de s'assurer que tous ont saisi le travail à faire. Ils répètent les consignes : « *Tu répètes au moins 3, 4 fois à chaque fois* » ; « *J'explique les questions donc à ce moment-là de toute manière je répète la consigne plusieurs fois* » ; « *Le simple fait de relire, toi, à la place d'elle, ça peut aider* », ou les reformulent pour les expliciter et lever les incompréhensions : « *Donc ils ont besoin que l'on reformule, soit parce qu'ils n'ont pas compris, soit parce que de toute façon ils n'étaient pas sûrs d'eux* » ; « *Donc il faut absolument reformuler pour eux quoi, avec des mots d'enfants* ». Les règles et les procédures de travail sont rappelées : « *Tout le temps au niveau des consignes, leur rappeler que je souhaite des phrases, parce que même pour ceux qui ne sont pas dyslexiques c'est pas évident de mettre la phrase voilà.* » Ces gestes sont ensuite renforcés et déclinés de manière spécifique auprès des élèves dyslexiques, soit à travers une vigilance accrue : « *Mais après, la reformulation est un peu différente [pour l'élève dyslexique]* » ; « *Je le laisse très rarement tout seul devant une consigne* », soit en demandant aux élèves eux-mêmes de reformuler ce qui est attendu : « *Ou alors, avant de lancer l'activité, je demande à ces enfants-là d'expliquer au reste de la*

classe, de reformuler » ; « Il faut souvent leur demander à eux de formuler, parce que sinon on peut rester bloqué. »

DISCUSSION ET CONCLUSION

En fin d'année, il ressort des discours un cadrage collectif assorti d'aménagements différenciés, indiquant plus une accessibilité pédagogique des élèves dyslexiques au travail commun, qu'une individualisation tracée en amont (tableau 4). Les consignes de mise au travail données à l'oral en classe sont plutôt génériques, ainsi que le niveau de difficulté des tâches données. Les enseignants ajustent davantage de manière spécifique la présentation des supports, et l'aide à l'accomplissement des tâches par les élèves en cours d'exercice.

	Début d'année	Fin d'année
Planification - Supports de cours	Gestes spécifiques ++	Diminution gestes spécifiques
Planification - Niveau de difficulté	Gestes spécifiques +	Gestes génériques +
Action en classe - Consignes à l'oral	Gestes génériques +	Gestes génériques +
Action en classe - Réalisation tâche	Gestes spécifiques +	Gestes spécifiques +
Action en classe - Niveau de difficulté	Gestes spécifiques ++	Augmentation gestes spécifiques

Tableau 4 : Synthèse de l'évolution en cours d'année des gestes professionnels d'aide déclarés par les enseignants pour les élèves dyslexiques, selon le type de gestes et leur degré de généralité-spécificité

C'est pourquoi, si de manière générale les aides spécifiques sont plus nombreuses, les résultats attestent de pratiques associant techniques déjà rodées et nouvelles manières de faire. Les gestes d'aide que les enseignants déclarent mettre en œuvre pour les élèves dyslexiques, relèvent à la fois de gestes génériques et spécifiques. Cette combinaison de routines et d'innovations se déploie aussi bien au moment de la préparation des cours, qu'in situ en séance de classe. Ainsi, ces gestes d'aide témoignent d'un agir enseignant qui développent deux sortes d'ajustements à une nouvelle situation. Premièrement, l'enseignant adapte ses méthodes de travail à un nouveau public d'élèves en trouvant des solutions inédites. Nous proposons le terme d'ajustement créatif. Deuxièmement, il orchestre autrement ses méthodes habituelles en jouant sur la fréquence et la déclinaison fine des aides proposées. Nous proposons le terme d'ajustement adaptatif. Tous les types de gestes expriment ces deux sortes d'ajustement, les catégories d'analyse des énoncés comprenant en effet des exemples qui correspondent aux deux natures d'aides, génériques et spécifiques. De fait, la notion de *degré* proposée ici est primordiale. Si du point de vue des gestes pris un à un, la dénomination *générique* ou *spécifique* peut être pertinente pour qualifier la nature et la destination des aides, elle ne l'est pas du point de vue du métier d'enseignant. Les gestes d'enseignement, planifiés ou produits

dans l'action, se situent sur un continuum qui va du pôle de généralité à celui de spécificité. Les gestes sont plus ou moins généraux ou spécifiques, étant entendu qu'ils sont composés proportionnellement et majoritairement d'un pôle par rapport à l'autre, leur degré de généralité-spécificité oscillant tel un curseur entre les deux. Innover, dans le sens commun, signifie introduire quelque chose de nouveau dans une chose établie (*Le petit Robert*). Ainsi, l'inclusion d'élèves handicapés dans les classes, en engendrant le développement de gestes spécifiques au sein de la palette de gestes généraux, peut constituer un déclencheur et un vecteur de renforcement et d'évolution des manières d'enseigner. Peut-on parler de changement des pratiques enseignantes ?

Le changement de pratiques lié à l'introduction d'une nouvelle technique est difficile à identifier, tant les facteurs et acteurs impliqués sont nombreux et différents (idéologiques, culturels, sociaux, techniques...). Il est encore plus difficile de dire si un tel changement entraîne une évolution du système (local ou global) dans lequel ces pratiques s'insèrent. Néanmoins, les études classiques travaillant ces questions mettent en exergue les conditions favorables et nécessaires à l'acceptation et à l'assimilation d'une innovation (Mendras, 1996). Quatre conditions sont ainsi dégagées, permettant de penser le développement des gestes d'enseignement comme vecteur d'un changement de pratiques. Première condition, les nouvelles pratiques doivent s'insérer dans le système technique existant. Les propos des enseignants témoignent que les aides spécifiques s'intègrent en partie dans la base de gestes d'enseignement généraux. C'est le cas pour les ajustements des consignes à l'oral par exemple, pour lesquelles les professeurs actionnent des routines de clarification et de vérification de compréhension, tout en marquant ces gestes d'une vigilance accrue chez les élèves désignés en situation de handicap. C'est le cas de manière globale de l'ensemble des gestes actionnés, au regard de la variable *degré de généralité-spécificité*. Deuxième condition, les nouvelles pratiques doivent perfectionner le système et non le contredire. Par exemple, c'est le cas si les aides spécifiques sont utilisées comme nouvelles ressources auprès d'élèves non désignés en situation de handicap. D'autres résultats issus de cette enquête font état de la circulation des aides entre les élèves dyslexiques auxquelles elles sont destinées au départ, et d'autres élèves de la classe pour qui elles s'avèrent utiles et bénéfiques : « *Alors ces enfants ils en profitent aussi et ils ne sont pas des dyslexiques* », « *Non, mais en fait, les consignes, pour les dyslexiques, conviennent à d'autres élèves qui ont d'autres difficultés* » ; « *La dictée à trous, comme je te dis, pour certains gamins qui ont pas forcément de la dysorthographe mais qui ont un problème, et ben oui on s'aperçoit effectivement que [ça les aide].* » (Feuilladiou et Dunand, 2014). Troisième condition, elles doivent rencontrer un besoin ressenti. C'est le cas si par exemple les aides spécifiques répondent efficacement au problème rencontré, à savoir permettent aux élèves dyslexiques de s'emparer des apprentissages. Le bilan de ces enseignants concernant cette expérience de travail décrit des avancées, pour eux comme pour ces élèves : « *Voilà, maintenant on sait pourquoi on fait ce métier, c'est la récompense [quand les élèves progressent]* » ; « *Et on est sur quelque chose de positif, vraiment avec cette élève-là. On a vraiment construit.* » Quatrième condition, elles ne doivent pas aller à l'encontre du système de valeurs

et de pouvoir. C'est le cas si les enseignants considèrent que le questionnement et l'innovation sont des dimensions constitutives de leur métier, renforçant ainsi leur identité professionnelle et la justification des manières de faire. L'aménagement permanent des pratiques est en effet pointé par certains comme une évidence du métier : « *On fait des essais, on fait des tentatives* » ; « *Mais le fait de réfléchir sur ces choses [difficultés des élèves dyslexiques] fait qu'ensuite ben j'ai changé moi. Voilà j'ai changé [façon de travailler]* » ; « *Si tu veux de réfléchir sur ces enfants en difficulté, et sur leurs difficultés, fait que tu gères ta classe différemment. Alors oui, même pendant, du coup je ne fais pas comme je faisais au début, c'est clair.* » Les résultats décrivent de quelle manière les enseignants s'adaptent à un public désigné en difficultés d'apprendre, en adaptant certains de leurs gestes d'enseignement aux besoins pédagogiques émanant de ces difficultés. Ils témoignent du caractère central des pratiques d'ajustement, à la fois soubassement et facteur évolutif du métier d'enseignant. L'exemple apporté par cette enquête montre que l'adaptation pédagogique aux élèves handicapés ne peut se penser sans être resituée dans la pédagogie de base, et la problématique plus large de la démocratisation scolaire. Elle n'est pas une option, un plus, mais l'une des conditions ordinaires d'exercice du métier. L'ordinaire des classes d'aujourd'hui n'est plus la norme sur laquelle le système continue à s'appuyer, mais l'amplitude diversifiée à la norme, comme l'attestent certaines enquêtes internationales : « *L'adaptation des programmes nationaux est nécessaire pour les élèves à besoins éducatifs particuliers mais également pour tous les élèves* » (Agence européenne, 2005 ; Lingard, 2011).



Bibliographie

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2005). *Éducation inclusive et pratiques de classe dans l'enseignement secondaire*. Récupéré de <www.european-agency.org>.
- Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bautier, E., et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Campion, C.-L. et Debré, L. (2012). *Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois sur l'application de la loi n° 2055-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Sénat, session extraordinaire de 2011-2012.
- Dumont, A. (2003). *La dyslexie*. Paris : Broché.
- Feuilladiou, S. et Dunand, C. (2014, soumis). Des situations d'enseignement « spécifique » au service de tous ? Dans G. Pelgrims et J.-M. Pérez, *L'école inclusive ou la ré-invention de l'école ?* (Titre provisoire) Bruxelles : De Boeck.

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

Gouvernement français (2005, 12 février). Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées n° 2005-102 du 11 février. *Journal officiel*, 36.

Lahire, B. (2008). *École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lingard, B. (2011). Redistribution et reconnaissance : le refus des pédagogies de l'indifférence. *Éducation et sociétés*, 27 (1), 39-52.

Mendras, H. (1996). *Éléments de sociologie*. Paris : A. Colin.

Ministère de l'Éducation nationale (2013). *Repères et références statistiques 2013*. <www.education.gouv.fr>

Ministère de l'Éducation nationale (2006, 20 juillet). *Socle commun de connaissances et de compétences*, 29.

Nootens, P. et Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (2), 127-144.

Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F.-E. et Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Éducation et sociétés*, 27 (1), 23-37.

Plaisance, E. (2009). *Autrement capables : école, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris : Ed. Autrement.

Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Unesco (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion. Assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous »*. <www.unesco.org/education/inclusive>.

Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris : La découverte.

Annexe

GUIDE D'ENTRETIEN ENSEIGNANTS TEMPS 1

Nota bene : Deux raisons expliquent l'utilisation du terme *intégration* dans les entretiens et non celui d'inclusion. Au niveau méthodologique, cette enquête fait suite à d'autres enquêtes. Garder les mêmes termes dans le guide d'entretien permet la comparaison avec les enquêtes précédentes. En outre, dans les écoles impliquées dans l'enquête, le terme intégration est plus employé que le terme inclusion.

Question de départ

Vous intégrez dans votre classe un élève dyslexique.

Avez-vous changé quelque chose dans vos manières de faire cours ?

Thème n° 1 : adaptations des consignes écrites de mise au travail et diffusion

Qu'est-ce que vous avez changé dans les consignes écrites de mise au travail ?

Vous changez les consignes écrites de mise au travail en français ? En mathématiques ?

À quel moment (dès le début de l'année, au cours de la séance, dans l'année) ?

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Pourquoi faites-vous ces modifications ?

Ce que vous avez changé dans les consignes écrites de mise au travail pour l'élève dyslexique, est-ce que vous l'utilisez pour d'autres élèves de la classe ?

Quels élèves (type de difficulté ? moyenne ? PPRE ?) ?

Est-ce que vous utilisez ces modifications en français ? En mathématiques ?

À quels moments vous utilisez ces modifications pour les autres élèves (sur le moment, plus tard dans l'année) ?

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Pourquoi vous utilisez ces modifications pour les autres élèves ?

Thème n° 2 : adaptations des supports de cours et diffusion

Qu'est-ce que vous avez changé dans les supports de cours ?

Vous changez les supports de cours en français ? En mathématiques ?

À quel moment (dès le début de l'année, au cours de la séance, dans l'année) ?

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Pourquoi faites-vous ces modifications ?

Ce que vous avez changé dans les supports de cours pour l'élève dyslexique, est-ce que vous l'utilisez pour d'autres élèves de la classe ? Quels élèves (type de difficulté ? moyenne ? PPRE ?) ?

Est-ce que vous utilisez ces modifications en français ? En mathématiques ?

À quels moments vous utilisez ces modifications pour les autres élèves (sur le moment, plus tard dans l'année) ?

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Pourquoi vous utilisez ces modifications pour les autres élèves ?

Thème n° 3 : adaptations des consignes de mise au travail à l'oral et diffusion

Qu'est-ce que vous avez changé dans les consignes de mise au travail à l'oral ?
 Vous changez les consignes de mise au travail à l'oral en français ? En mathématiques ?

À quel moment (dès le début de l'année, au cours de la séance, dans l'année) ?
 Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Pourquoi faites-vous ces modifications ?

Ce que vous avez changé dans les consignes de mise au travail à l'oral pour l'élève dyslexique, est-ce que vous l'utilisez pour d'autres élèves de la classe ?
 Quels élèves (type de difficulté ? moyenne ? PPRE ?) ?

Est-ce que vous utilisez ces modifications en français ? En mathématiques ?

À quels moments vous utilisez ces modifications pour les autres élèves (sur le moment, plus tard dans l'année) ?

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Pourquoi vous utilisez ces modifications pour les autres élèves ?

Thème n° 4 : adaptations des gestes d'aide en cours d'exercice et diffusion

Qu'est-ce que vous avez changé dans vos gestes d'aide en cours d'exercice ?
 Vous changez vos gestes d'aide en cours d'exercice en français ? En mathématiques ?

À quel moment (dès le début de l'année, au cours de la séance, dans l'année) ?
 Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Pourquoi faites-vous ces modifications ?

Ce que vous avez changé dans vos gestes d'aide en cours d'exercice pour l'élève dyslexique, est-ce que vous l'utilisez pour d'autres élèves de la classe ?
 Quels élèves (type de difficulté ? moyenne ? PPRE ?) ?

Est-ce que vous utilisez ces modifications en français ? En mathématiques ?

À quels moments vous utilisez ces modifications pour les autres élèves (sur le moment, plus tard dans l'année) ?

Pouvez-vous me donner un exemple concret ?

Pourquoi vous utilisez ces modifications pour les autres élèves ?

Thème n° 5 : réflexion sur les pratiques enseignantes et conception du métier

Pour vous, c'est quoi le handicap ? L'intégration ?

Pour vous, c'est quoi le métier d'enseignant ?

Pour vous, quel est le rôle de l'enseignant dans l'intégration des élèves en situation de handicap ?

Dans ce rôle, vous appuyez-vous sur votre formation professionnelle ou sur des expériences plus personnelles ? Si oui exemples ?

À ce jour, que diriez-vous de cette expérience ?