

École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention Enseignant du Second Degré – Lettres Modernes

Mémoire

Inclusion et différenciation à l'épreuve du réel

Marion LIAGRE

Jury :

Cécile Gardiès

Professeure de l'enseignement supérieur agricole, en Sciences de l'Information et de la Communication, didactique de l'informatique
Co-directrice de la recherche

Sylvie Sognos

Docteure en Sciences de l'Information et de la Communication
Co-directrice de la recherche

Laurent Fauré

Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, didactique des agroéquipements
Examinateur



Remerciements

Je remercie tout d'abord Cécile Gardiès qui m'a suivie de près tout au long de cette année, m'apportant de précieux conseils dans la conception de ce mémoire, mais aussi Sylvie Sognos et Laurent Fauré pour leurs différentes lectures et leurs apports durant les rassemblements à l'ENSFEA.

Je remercie ensuite Corinne Désiré, amie, professeure de Français dans un collège de zone prioritaire, qui porte les principes de différenciation pédagogique avec tant de passion qu'elle m'a donné envie de travailler sur cela, mais surtout d'interroger les pratiques, ma pratique.

Je remercie également Stéphanie Arnaud, ma conseillère pédagogique, qui m'a accompagnée dans ma découverte du métier, et m'a laissé le temps qu'il me fallait pour mes recherches. Grâce à sa confiance et son extrême bienveillance, j'ai pu évoluer à mon rythme durant cette année, et expérimenter les pratiques que je découvrais durant mes recherches.

Je remercie sincèrement tous mes collègues du lycée des Vaseix pour leur aide dans la conception de ce mémoire, ainsi que tous mes amis enseignants, de l'Agricole comme de l'Éducation Nationale, pour leur contribution à mes recherches. De même pour les élèves de seconde qui ont participé à ces expériences précieuses pour moi, et cela avec enthousiasme, je les remercie profondément pour cela.

Je remercie Hélène Carré pour son accompagnement, ses apports didactiques et sa bienveillance qui m'ont permis d'évoluer dans ma pratique et mes réflexions pédagogiques durant cette année de formation à l'ENSFEA.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis, de m'avoir soutenue au quotidien durant cette année très dense. Un remerciement tout particulier à Anne-Lise, Charly et mes parents, pour avoir accepté la lourde tâche de me relire.

Sommaire

Remerciements	2
Sommaire	3
Sommaire des tableaux et images	5
Introduction	6
Problématique.....	8
I. Différenciation, inclusion, troubles Dys, connaissance et pratiques enseignantes ...	11
1. <i>Différenciation et pédagogie différenciée</i>	<i>11</i>
2. <i>Inclusion</i>	<i>13</i>
3. <i>Troubles Dys</i>	<i>15</i>
4. <i>Connaissance</i>	<i>22</i>
5. <i>Pratiques enseignantes.....</i>	<i>23</i>
6. <i>Synthèse et indicateurs pour la conception de la méthodologie</i>	<i>26</i>
II. Méthodologie.....	27
1. <i>Le questionnaire enseignant.....</i>	<i>28</i>
2. <i>L'observation directe</i>	<i>29</i>
3. <i>Analyses quantitatives et qualitatives</i>	<i>30</i>
III. Présentation des résultats	32
1. <i>Le questionnaire enseignant.....</i>	<i>32</i>
2. <i>L'observation directe</i>	<i>37</i>

IV. Analyse et discussion	42
1. <i>Analyse des résultats</i>	42
2. <i>Discussion</i>	46
Conclusion.....	54
Bibliographie.....	57
Annexes	60

Sommaire des tableaux et images

II. Questions de recherche et méthodologie de recueil des données

Tableau méthodologie 1	26
------------------------------	----

III. Présentation des résultats

Rapport réponses - règles réelles 1	33
---	----

Rapport réponses - règles réelles 2.....	33
--	----

Répartition respect des règles 1.....	34
---------------------------------------	----

Répartition des pratiques 1	36
-----------------------------------	----

Répartition des pratiques 2.....	37
----------------------------------	----

Préférence de présentation des documents 1	38
--	----

Rapport réponse - ressenti 1	40
------------------------------------	----

Rapport réponse - ressenti 2	41
------------------------------------	----

III. Analyse et discussion

Égalité vs. Équité 1.....	43
---------------------------	----

Annexes

Tableau de codage 1 – Enseignants.....	70
--	----

Tableau de codage 2 - Élèves.....	70
-----------------------------------	----

Introduction

Ce mémoire a été réalisé dans le cadre de ma deuxième année de master « Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation », effectuée au sein de l'ENSFEA, École Nationale Supérieure de la Formation de l'Enseignement Agricole, et ce durant l'année scolaire 2019-2020.

Bien que lauréate d'un CAPESA Lettres Modernes, mon parcours universitaire n'a pas été des plus ordinaires, puisque, pour en arriver à enseigner le français et la philosophie, je suis passée par une double licence Sciences du Langage et Sciences de l'Éducation. En parallèle de mes études, j'ai travaillé comme animatrice périscolaire dans une école primaire, comme assistante d'éducation dans un collège de zone prioritaire de l'Éducation Nationale, puis dans un lycée de l'Enseignement Agricole. Par mes études et mes expériences professionnelles, j'ai été face à des élèves en difficultés ; soit à cause de pathologies diverses, soit en décrochage pour des raisons familiales ou par dégoût pour la scolarité. Mon envie d'enseigner n'est donc pas venue en premier lieu de la matière mais plutôt de l'éducation au sens le plus large. J'ai ressenti le besoin de comprendre les tenants et les aboutissants de telles situations, envie de comprendre comment les élèves décrochent, mais surtout comment les faire raccrocher. Finalement, comment emmener tout le monde au bout du chemin.

Ma réflexion s'est donc très rapidement tournée autour des problèmes de décrochage. Dès ma deuxième année de licence, je me pose des questions sur ce phénomène, et sur comment y remédier. La différenciation pédagogique faisait déjà partie de mes angles de recherche, bien que la définition que j'en avais était bien réductrice, mais le principe d'inclusion était pour moi complètement inconnu. En troisième année de licence, je fais la connaissance de ce vaste sujet qu'est l'inclusion en milieu scolaire, lors de mes cours de « Démarches et pratiques de l'inclusion », mais à cette époque encore, tout cela apparaît très vague à mes yeux. C'est finalement au moment de mes débuts en tant qu'enseignante, durant mes stages de première année de master MEEF, que je me confronte à mes angoisses de perdre l'attention et la compréhension des élèves qui sont face à moi. Je fais alors plusieurs constats : ces élèves en difficultés n'ont pas nécessairement de lourds handicaps comme j'avais pu le voir durant mes études, ce sont des élèves présentant des troubles Dys, diagnostiqués ou non, et qui s'avèrent

complètement incompris du système scolaire dans lequel ils sont. Peu de choses sont faites et cela me questionne. En en discutant autour de moi, avec des enseignants, mais aussi avec des personnes complètement hors de ce milieu, je me rends compte que les pathologies de ces élèves sont pour la plupart méconnues, et lorsqu'elles sont connues, elles le sont de manière incorrecte. Les aménagements possibles sont mis de côté, le fait de vouloir les appliquer est mal vu, perçu comme une diminution du niveau, des exigences revues à la baisse, et cette perception déteint finalement sur les élèves eux-mêmes. « Pourquoi ne pas faire comme les autres ? », « Plus tard ils ne seront pas aidés dans leur vie d'adulte », « À force de diminuer le niveau, on va en faire des assistés » ... Ces paroles étaient quotidiennes et finissaient par me révolter. Ma réflexion autour du décrochage s'est finalement concentrée sur le cas des élèves Dys.

Puis mon année de fonctionnaire stagiaire en formation à l'ENSFEA est arrivée, et je me suis retrouvée face à des cours sur les troubles Dys et tous les aménagements qu'il était possible, voire fortement conseillé, de faire – en nous précisant que ces aménagements ne perturbaient en aucun cas les élèves non-Dys. Face à ces présentations de documents, je me suis sentie décontenancée, et je me suis demandé si, lorsque j'étais élève, en tant que non-Dys, ces documents m'auraient gênée. Étant donné que, dans ma position d'adulte sans difficulté majeure de compréhension, c'était le cas, alors comment faisaient les élèves ? C'est à ce moment que je me suis lancée dans l'exploration des répercussions de ces demandes inclusives, en me rendant rapidement compte qu'une autre problématique était en train d'émerger : les paradoxes que j'observais entre les différentes demandes pédagogiques, particulièrement entre inclusion et différenciation. Particulièrement attachée au principe de pédagogie différenciée, il m'est paru intéressant de voir les limites de chacune de ces pratiques, mais surtout de leurs répercussions sur les élèves ainsi que sur les enseignants.

J'ai donc observé pendant une année, écourtée ou tout du moins chamboulée par le contexte particulier du COVID-19, mes collègues enseignants, leurs pratiques, leurs réflexions sur les élèves Dys et les aménagements à faire. Mais j'ai aussi pu observer mes élèves, leurs facilités et leurs difficultés, leur rapport aux troubles Dys, en étant particulièrement marquée par l'un d'entre eux qui ne voulait absolument aucun aménagement malgré son trouble Dys largement diagnostiqué. J'ai pu faire évoluer ma réflexion et ce mémoire apparaît comme le début d'une réponse à mes questions.

Problématique

Les classes sont hétérogènes. C'est un fait, aujourd'hui l'école est un lieu où se rencontrent des élèves aux rythmes différents, aux capacités différentes et ainsi aux besoins différents. Cette hétérogénéité, les institutions scolaires ont voulu en faire une richesse, et ainsi préconiser une pédagogie de la différenciation. Celle-ci apparaît en effet comme une réponse aux besoins multiples de ces classes, permettant une réduction des inégalités face aux enseignements et une favorisation de la réussite scolaire.

Mais l'école accueille également des élèves présentant des troubles spécifiques. Avec l'Article L. 541-1 du code de l'éducation amenant le dépistage des troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage, de plus en plus d'élèves sont diagnostiqués « Dys » dès le plus jeune âge. La Fédération Française des Dys parle de 6 à 8 % de troubles Dys, à l'intérieur desquels 4 à 5 % des élèves seraient dyslexiques, tandis que la dyspraxie concernerait 3 % d'eux et 2 % seraient dysphasiques. Parmi les élèves concernés par ces troubles, moins de 1 % présentent une déficience sévère nécessitant une prise en charge dans des établissements spécialisés (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire, Unité Pédagogique d'Intégration). La volonté est donc d'inclure la majorité des élèves présentant des troubles spécifiques dans une classe ordinaire, en adoptant simplement des stratégies pédagogiques particulières, en adaptant sa pratique enseignante, mais aussi en s'associant à des médecins, des membres du RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficultés) et en communiquant avec les familles.

Par l'inclusion, l'institution scolaire entend adapter sa pratique pour faire cohabiter au mieux les élèves présentant des troubles et les élèves n'en présentant pas. CANOPÉ parle d'« *adapter le système et le fonctionnement scolaires ordinaires à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves* ». ¹ Pour ce faire, de plus en plus d'aménagements et d'adaptations sont proposés aux enseignants. Ces derniers sont invités à travailler sur l'aspect psychologique (lutte contre l'anxiété, sécurisation de l'enfant, favorisation de son autonomie) mais également sur l'aspect matériel à travers des aménagements ciblés, propres à chaque trouble.

¹ Définition sur le site du réseau CANOPÉ : <https://www.reseau-canope.fr/inclusion-scolaire.html>

Or, ces prescriptions, outils et autres aménagements peuvent présenter des limites, à la fois pour l'enseignant, pour l'élève Dys mais aussi pour l'élève non-Dys.

Des utilisations de typographies particulières ou des agencements spécifiques dans la mise en page et la présentation des textes, par exemple, appliqués à la classe dans sa totalité, peuvent apparaître comme une difficulté pour les élèves non-Dys. Ces outils, utilisés pour faciliter la lecture des élèves présentant un trouble de la lecture, peuvent finalement troubler celle d'enfants sans difficulté. Ce dispositif inclusif, normalement appliqué pour raccrocher des élèves en difficultés, pourrait finalement s'avérer réintroduceur d'inégalités face aux apprentissages.

Le principe de pédagogie différenciée, qui permet certes de gérer des classes dans lesquelles les élèves n'ont pas atteint les mêmes objectifs au même rythme, peut s'avérer être pour l'enseignant un réel dédale. C'est pour cela que des auteurs constatent que la différenciation, pourtant demandée aux enseignants, ou tout du moins fortement préconisée, n'est finalement que très peu appliquée dans les classes (Robbes, 2009). Nous avons aussi pu observer que les enseignants invoquent un manque de temps, d'idées ou de moyens. La différenciation apparaît donc comme une surcharge de travail pour l'enseignant face à des classes aux effectifs importants.

Plus encore, le diagnostic même de « Dys » peut avoir un impact sur l'élève quant à son estime de lui, sa responsabilisation. Il est alors important de s'interroger sur l'augmentation du diagnostic de Dys dans les établissements, sur le probable repérage un peu rapide de ces symptômes. Inverser des lettres ou les oublier ne signifie pas forcément que l'on est atteint de dyslexie ; et un enfant présentant déjà quelques difficultés dans l'acquisition de la lecture peut se trouver dérouteré face à un diagnostic qui le place dans une catégorie à part « à grandes difficultés ». Inversement, « *le fait que des places soient offertes ne dit rien du fait qu'un Sujet s'y logera ou non* » (Vernhes & Suau, 2012) mais le fait que l'on donne à l'élève l'information selon laquelle ses difficultés viennent de sa dyslexie, et ainsi qu'on lui donne la possibilité de s'y loger, n'est sans doute pas sans conséquence. Cette désresponsabilisation peut stopper l'élève dans son apprentissage et engendrer des difficultés d'accès à la lecture dans le futur.

Face à ces constats, nous pouvons nous poser les questions suivantes : À quel moment l'inclusion peut-elle être un frein pour l'élève sans difficulté réelle ? La pédagogie différenciée peut-elle réellement s'appliquer en classe ou est-ce finalement une utopie, un rêve pédagogique difficilement réalisable ?

Mais pour arriver à cela, il est nécessaire de s'intéresser aux troubles Dys particulièrement ; connaître les différentes formes de Dys mais surtout se soucier des raisons qui provoquent ces troubles. De surcroît, il paraît important de s'interroger sur les aménagements possibles pour mieux accueillir les élèves atteints de troubles Dys. Enfin, pourquoi les troubles Dys sont de plus en plus détectés à l'école ? D'où vient cette volonté de dépistage ? Les raisons sont-elles politiques, économiques, sociales, médicales ?

Enfin, en s'attachant aux pratiques de différenciation et d'inclusion, quels outils sont utilisés pour quelle différenciation ? N'y a-t-il pas finalement plusieurs différenciations possibles ? Les outils pour les Dys perturbent-ils ou facilitent-ils l'apprentissage des Dys et des non-Dys ? Comment adapter sa pratique d'enseignement et ses outils pour inclure efficacement ? En bref, l'inclusion favorise-t-elle réellement la différenciation ?

Pour répondre à ces multiples questionnements, nous allons tout d'abord nous proposer un éclairage théorique sur la pédagogie inclusive et la pédagogie de différenciation, pour analyser leur possible compatibilité, puis les pédagogies prescrites pour les troubles Dys, et les effets des outils proposés, sur les Dys et sur les non-Dys.

Néanmoins, ce travail ne s'axera pas uniquement sur les élèves, mais également sur les pratiques enseignantes, et donc sur les enseignants eux-mêmes : leur volonté lorsqu'ils appliquent ces différentes pédagogies, les effets qu'ils ressentent sur la classe, l'évolution ou non qu'ils ont ressentie en transformant leurs pratiques.

I. Différenciation, inclusion, troubles Dys, connaissance et pratiques enseignantes

1. Différenciation et pédagogie différenciée

D'un point de vue étymologique, le mot « différenciation » résulte d'une dérivation parasynthétique du verbe « différencier », auquel a été ajouté le suffixe -ation, suffixe nominal portant une signification d'action ou de résultat de l'action.

Du côté du sens, pour le dictionnaire Larousse, le terme de « différenciation » représente de manière générale l'« *action de différencier des êtres ou des choses, ou (le) fait pour des choses ou des êtres de se différencier* ». Venant du mot « différence » qui est « *ce qui constitue un écart entre deux ou plusieurs personnes ou choses* », différencier, autrement dit faire une différence, s'appuie sur l'acte de distinguer un être ou une chose d'un autre être ou d'une autre chose. Différencier est donc le fait de distinguer en faisant ressortir les différences.

La pédagogie différenciée, aussi appelée différenciation pédagogique, applique ce principe de distinction à la classe. Mélanie Paré et Luc Prud'homme proposent la définition suivante : « *Façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension.* » (Paré & Prud'homme, 2014) Pour eux, la différenciation est un savoir-être que les enseignants peuvent, ou doivent avoir dans leurs compétences professionnelles. Avec la différenciation pédagogique, l'enseignant organise son enseignement en fonction de l'évaluation qu'il fait du rythme de progression de chaque élève, par rapport aux exigences du programme.

Sur le plan historique, la différenciation pédagogique a connu son avènement au XX^{ème} siècle à travers plusieurs tentatives qui ont chacune montré leurs limites, permettant d'arriver à la différenciation telle qu'elle est engagée dans le système scolaire français du XXI^{ème} siècle.

C'est Hélène Parkhurst qui, en 1905, a en premier travaillé sur l'individualisation du travail en fonction du niveau et de la personnalité des élèves. On retient de son « Plan Dalton ² » des idées de contrats (fiches individuelles créées à partir de tests) et de liberté dans les rythmes, mais aussi de contrôle personnel de l'apprentissage par l'élève. Ces essais ont toutefois rencontré des limites. Lorsqu'Hélène Parkhurst fait le bilan de son expérimentation, cette dernière met en avant le « *danger d'enfermement de l'élève dans une personnalité considérée comme définitive* » (Robbes, 2009) classant l'individu dans une catégorie (les « lents », les « moyens », les « rapides »). L'autre critique qu'Hélène PARKHURST émet est la « *taylorisation³ du travail et (la) perte du sens des activités scolaires* ».

En 1915, Carl Washburn propose une expérience dans laquelle il individualise les apprentissages de manière progressive. Outre ses recherches sur les capacités des enfants selon leur âge, on retient de cette expérience tout l'aspect d'autonomie avec notamment son programme autocorrectif.

Robert Dottrens part lui aussi de l'identification du niveau des élèves afin de produire et remettre à l'élève une fiche de travail individualisée correspondant à ses besoins. L'élève va alors « *développer progressivement son autonomie, en pilotant lui-même l'individualisation de son travail.* » (Robbes, 2009)

Célestin Freinet s'inspirera enfin de ces trois expériences pour développer l'idée de pédagogie différenciée et ainsi mettre en place :

- Les plans de travail ;
- Les fichiers autocorrectifs ;
- Les bandes enseignantes⁴ ;
- Les systèmes d'évaluation par compétence.

² Appellation venant du nom même de l'école dans laquelle Hélène PARKHURST a mené ses essais, l'école de Dalton dans le Massachussets

³ Taylorisme : organisation rationnelle du travail divisé en tâches élémentaires, simples et répétitives, confiées à des travailleurs spécialisés (CNRTL)

⁴ Équivalent de ce que l'on nomme actuellement les T.I.C.E, mais qui, à l'époque de Freinet, fonctionnait avec du papier et une boîte à chaussures

Le travail de Freinet est alors motivé par une volonté de donner du sens aux apprentissages scolaires, d'engager une coopération entre les enfants mais surtout d'« *ouvrir l'école à la vie sociale réelle* » (Robbes, 2009).

En 1960, Fernand Oury va approfondir le travail de Freinet en prenant en considération deux dimensions de la différenciation : le sujet et le groupe. On retiendra alors de son travail la notion d'inconscient qui est en lien direct avec l'absence de la manifestation du désir d'apprendre chez l'élève.

Mais ce sont les années 1970 avec la massification, l'exigence de démocratisation de l'école et ainsi la nécessité d'élever le niveau de qualification de la population qui vont être les plus prolifiques pour la différenciation pédagogique. La notion d'égalité instaurée par la démocratisation de l'école signifie à cette époque de mettre les élèves dans les mêmes conditions de passation d'épreuves. Les enseignants se retrouvent face à une difficulté majeure : leurs classes désormais très hétérogènes doivent néanmoins recevoir l'enseignement d'un même programme. La pédagogie différenciée va alors apparaître comme une réponse à cette hétérogénéité pour lutter contre l'échec scolaire. Dans l'enseignement primaire particulièrement, la différenciation pédagogique est la solution pour pallier les difficultés face aux premiers apprentissages.

Enfin, en juillet 1989, la loi d'orientation⁵ introduit finalement la notion d'équité⁶ venant directement contrer l'égalité de traitement. Il ne s'agit plus de traiter chacun de la même façon, mais bien en fonction de ses différences.

2. Inclusion

Étymologiquement, le mot inclusion vient du latin *inclusio* qui signifie « enfermement », mais c'est son utilisation contextualisée qui lui donne son acception particulière. Dans un sens général, Larousse en donne la définition suivante : « *Action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble ; état de quelque chose qui est inclus dans une autre.* »

⁵ Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation

⁶ Qualité consistant à attribuer à chacun ce qui lui est dû par référence aux principes de la justice naturelle, basée sur les droits de chacun. (Larousse)

Cependant cette définition reste assez incomplète et ne marque pas assez sa nuance par rapport à la notion d'intégration. En effet l'intégration est le « *fait pour quelqu'un, un groupe, de s'intégrer à, dans quelque chose* »⁷. La seule nuance apparente serait la provenance de l'inclusion ou de l'intégration. L'inclusion viendrait de l'extérieur, tandis que l'intégration viendrait de l'intérieur, de la personne elle-même. Or, la différence est plus profonde que cela.

De manière générale, l'inclusion part du principe que le handicap est lié à la situation, à l'environnement et non à la personne en elle-même. Si la personne handicapée est en fauteuil et que tout le monde est assis, elle ne sera plus en situation de handicap. Si l'environnement n'est pas aménagé, la personne se trouve bel et bien en situation de handicap. C'est donc la situation qui crée le handicap. C'est d'ailleurs en 2003 que, lors de l'année européenne du handicap, l'Union Européenne fait une proposition dans laquelle elle annonce que le handicap n'est pas seulement lié aux personnes mais aussi aux situations et environnements. On déclare alors que les changements ne doivent pas se faire uniquement dans les textes mais bien dans l'environnement lui-même, et qu'il est essentiel d'impliquer les personnes en situation de handicap.

Par définition, l'inclusion est l'inverse de l'exclusion⁸. Lorsque l'on parle d'école inclusive, on parle d'inclure des personnes en situation de handicap dans le milieu scolaire, et ce régime d'inclusion est l'affaire de l'ensemble de la société. Plutôt que de nécessiter des personnes spécialisées pour répondre à ce que l'institution appelle des « besoins éducatifs particuliers », l'inclusion va recomposer l'ensemble au bénéfice de certaines personnes, sans pour autant que ce soit au détriment de certaines autres personnes, et ainsi enrichir la diversité des propositions. Si nous prenons l'exemple des rampes d'accès, elles permettent l'accès de l'établissement aux personnes à mobilité réduite, mais également aux parents avec poussettes, ou encore à des personnes qui ne veulent simplement pas prendre d'escaliers.

Spécifiquement, lorsqu'on parle d'école inclusive, on aborde la question de la scolarité des élèves « à besoins particuliers » dans des écoles « ordinaires ». Le but de cette éducation est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser ainsi la cohésion sociale. C'est

⁷ Src : Larousse.fr

⁸ Action d'exclure d'un groupe, d'une action, d'un lieu, de chasser, d'écarter. (Larousse)

notamment grâce à la loi du 30 juin 1975⁹, selon laquelle les personnes en situation de handicap ne doivent pas être exclues de la société, que la question de la scolarisation de ces enfants a été mise au premier plan. L'article 4 de cette loi indique notamment que « *les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux.* »

Plus récemment, la loi du 11 février 2005¹⁰ exige maintenant de l'école qu'elle s'adapte à tous les élèves : « *L'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés. [...] Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. [...] (Cette formation) est complétée, en tant que de besoin, par des actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales coordonnées dans le cadre d'un projet personnalisé.* »

3. Troubles Dys

L'appellation « Dys » englobe l'ensemble des « troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage ». Ces troubles Dys désignent des troubles liés à un dysfonctionnement de certains circuits neuronaux, pouvant alors affecter une ou plusieurs fonctions cognitives que sont le langage oral, le langage écrit, l'arithmétique, la gestuelle etc. Ces troubles peuvent également avoir de fait des conséquences invalidantes tels que des problèmes de mémoire, de lenteur, une certaine fatigabilité, de l'anxiété, de l'agressivité, voire un rejet vis-à-vis du système scolaire. Les troubles Dys sont nombreux et nous allons les définir un à un.

- **Dyslexie**

La dyslexie apparaît comme un déficit de la conscience phonologique. Les mécanismes fondamentaux du langage écrit sont alors atteints, au niveau de la compréhension, mais aussi, parfois, au niveau de l'expression. Trouble d'apprentissage du langage écrit, la dyslexie

⁹ Loi n°75-534, article 4

¹⁰ Loi n°2005-102, article L112-1

engendre des difficultés à lire un texte avec fluidité, et parfois à le comprendre. Elle se manifeste par des difficultés à manipuler les sons d'un mot ou encore à organiser l'ordre d'un récit. Le sujet dyslexique peut avoir des difficultés à s'orienter dans le temps et l'espace.

« La dyslexie est un trouble spécifique, durable et persistant de l'acquisition du langage écrit apparaissant chez un enfant d'intelligence normale, dans un environnement scolaire adéquat, et ne présentant par ailleurs aucun trouble sensoriel, émotionnel, ni déficit socioculturel majeur. » Cette définition que nous propose l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) nous précise bien que la dyslexie n'est en aucun cas guérissable. En tant que trouble « durable et persistant » un individu dyslexique le sera toute sa vie, néanmoins grâce à plusieurs aides ce trouble peut être pallié.

« L'incapacité apparaît dès les premiers moments de l'apprentissage de la lecture sous la forme d'une difficulté à maîtriser les règles de conversion graphèmes-phonèmes et leur automatiser, ce qui implique [...] une lecture hésitante, ralentie, émaillée d'erreurs, ne permettant pas d'accéder à la compréhension et qui nécessite surtout une attention soutenue générant notamment de la fatigabilité. » ¹¹ Un enfant dyslexique sera donc un enfant rapidement fatigué par l'effort important que représente la lecture.

- **Dysorthographe**

Trouble de l'association d'un graphème à un son qui se traduit par des difficultés à faire correspondre une unité sonore et écrite. Confusion de mots homophones et difficultés à assimiler les règles de grammaire et de syntaxe.

- **Dysgraphie**

Trouble de l'écriture dont on distingue plusieurs types :

- La dysgraphie maladroite où l'on observe une écriture lourde et désordonnée ;
- La dysgraphie crispée qui montre quant à elle une écriture raide, anguleuse et plutôt tendue ;

¹¹ Src : guide CNSA, 2015

- La dysgraphie lente et précise. L'écriture lente est alors le signe d'une application et d'un effort intenses.

La dysgraphie peut également avoir plusieurs origines (Albaret, 1995):

- La dysgraphie linguistique sera liée à un trouble du langage écrit (dyslexie, dysorthographe) ou du langage oral (dysphasie) ;
- La dysgraphie d'ordre spatial quant à elle résultera d'un trouble orthoptiste ou d'une dyspraxie visuo-spatiale ;
- Enfin, la dysgraphie d'ordre moteur aura rapport à un trouble de l'acquisition de la coordination.

- **Dyspraxie**

Troubles dans les gestes du quotidien (faire ses lacets, poser un verre correctement, écrire et former des lettres) provoquant des difficultés dans l'écriture, une certaine maladresse dans la vie de tous les jours et pouvant entraîner un désintérêt voire un rejet vis-à-vis de l'école. L'enfant dyspraxique doit sans cesse réapprendre des gestes basiques ce qui demande beaucoup de concentration.

Pour la dyspraxie également on distingue plusieurs types :

- La dyspraxie idéatoire qui touche l'utilisation des couverts, des ciseaux, compas, règles, tournevis etc. ;
- La dyspraxie de l'habillement pour les lacets, les boutons, les chaussettes ... ;
- La dyspraxie idéo-motrice qui s'attache à des gestes symboliques et des mimes ;
- La dyspraxie visuo-spatiale lorsque l'élève veut copier des figures géométriques, faire des dessins, lire des schémas et des graphiques ... ;
- La dyspraxie constructive lors d'activités de puzzles, bricolage, couture etc.

- **Dysphasie**

Trouble de l'acquisition du langage, de la communication orale et verbale en général. L'individu dysphasique aura des difficultés à s'exprimer et parfois à comprendre ce qui lui est dit. La dysphasie peut apparaître sous différents symptômes : difficulté à trouver ses mots, à former des phrases, à mémoriser du vocabulaire.

On distingue trois types de dysphasies avec chacune leurs symptômes associés¹² :

- La dysphasie expressive dans laquelle l'expression est altérée. Les symptômes sont alors une parole incompréhensible, des mots isolés, un discours télégraphique, laconique ;
- La dysphasie réceptive qui présente une altération de la compréhension. Les symptômes sont ici une compréhension partielle du message oral, des difficultés à trouver les mots justes, un discours incohérent et des grandes difficultés à écrire ;
- La dysphasie syntaxique enfin, qui touche l'organisation grammaticale de la phrase. Les symptômes sont une mauvaise structuration des phrases, un style télégraphique là aussi et le manque de certains mots.

- **Dyscalculie**

Un individu dyscalculique ne parvient pas à comprendre les structures et logiques mathématiques, notamment les notions de quantité et de représentation spatiale.

Les troubles Dys sont donc des troubles cognitifs, donc des dysfonctionnements des fonctions cognitives comme le langage, l'attention, le geste ou le calcul. Ainsi nous pourrions reclasser les troubles Dys définis ci-dessus de la sorte :

- Les troubles spécifiques du langage oral (dysphasie) et écrit (dyslexie) ;
- Les troubles de l'acquisition de la coordination (dyspraxie) ;
- Les troubles des fonctions logico-mathématiques (dyscalculie).

- **Outils de compensation**

Pour chacun de ces troubles, des compensations « à l'épreuve de l'inclusion » (Bacquelé, 2014) sont proposés aux enseignants. Pour la totalité de ceux que nous allons voir, il s'agit d'outils basés sur du matériel et des logiciels informatiques. Néanmoins, il paraît important de préciser qu'en 2013, seuls 20% des élèves en situation de handicap ont pu bénéficier de ce matériel

¹² Src : <https://orthophonie.ooreka.fr/comprendre/dysphasie>

pédagogique adapté, et les dyslexiques ne représentent que 30% de ces élèves à qui on attribut du matériel informatique. (Bacquelé, 2014)

Nous pouvons donc traiter ces outils en les classant selon les troubles qu'ils viennent compenser :

- Troubles du langage écrit : bien que l'on ne connaisse pas réellement les origines de ces troubles et que les symptômes soient multiples, les troubles dyslexiques se manifestent majoritairement par des difficultés à lire et à écrire « *en lien avec des déficits au niveau du traitement phonologique, visuel, orthographique et sémantique lors de l'identification des mots* » (Bacquelé, 2014). L'outil informatique apparaît donc comme un dispositif de compensation des troubles, susceptible de soutenir les élèves dyslexiques dans leur parcours scolaire. La loi de 2005 stipule que « *un élève en situation de handicap a droit à un projet personnalisé de scolarisation (PPS), projet qui définit les modalités de déroulement de la scolarisation de l'enfant, les actions et les aides dont il peut bénéficier* » (Bacquelé, 2014). Ainsi, depuis quelques années, la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) et la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN) attribuent aux élèves dyslexiques un matériel informatique élémentaire, c'est-à-dire des ordinateurs portables munis de différents logiciels, en fonction de leurs besoins.
- Troubles de la lecture : pour la lecture spécifiquement, l'outil de synthèse vocal est le moyen de compensation préconisé. Dans ce cas, l'acte de lire est certes abandonné mais il l'est au profit de la compréhension. On note par ailleurs deux possibilités d'accès à ces synthèses vocales. La première est l'accès aux œuvres audio dans le commerce ou sur des sites en ligne, qui ne nécessitent donc pas de manipulation informatique particulière. La deuxième, pouvant apparaître plus complexe, est le recours à un logiciel spécifique proposant une synthèse vocale avec plusieurs options (paramétrage de la voix, la possibilité de suivre le texte par le déplacement automatique du curseur, le surlignement des mots au fur et à mesure de la lecture, mais aussi la fonction d'épellation ou encore d'enregistrement). Seul encombre, cette synthèse n'est disponible que si le texte que l'on souhaite étudier a préalablement été numérisé et enregistré dans un format adapté au logiciel en question.

- Troubles de l'écriture : pour ces troubles, deux cas de figures se présentent. Dans le cas où l'élève est en mesure d'élaborer un texte mais que le passage à l'écrit est compliqué, on utilisera des logiciels occupant une fonction dite « argumentative », qui « *facilitent et optimisent des capacités que déploient déjà les enfants mais de façon amoindrie* » (Bacquelé, 2014). L'outil de compensation sera alors simplement un correcteur orthographique, un dictionnaire virtuel, des tableaux de conjugaison ou encore le recours à des logiciels de prédiction lexicale proposant des mots en fonction des lettres tapées sur le clavier. Autrement, dans le cas où les difficultés de l'élève le mettent dans l'impossibilité de mettre ses idées par écrit, on utilisera un logiciel à fonction « prothétique », il s'agira là d'un outil de reconnaissance vocale qui permettra à l'élève de dicter son texte. Ainsi, l'élève ne se concentrera que sur ses idées, leur agencement et leur cohérence, sans se soucier de la part écrite de l'acte.

« La voie la plus féconde pour une utilisation innovante et libératrice de ces outils de pensée et de communication est du côté de leur examen attentif, loin de tout mythe, à la recherche d'un calcul des gains et des pertes, qui ne peuvent se jauger qu'avec ceux qui l'utilisent » (Yves Jeanneret, 2000)

Mais bien évidemment, l'utilisation de ces outils se confronte à la réalité du terrain scolaire. Déjà, le constat est fait que sur cinquante-deux élèves dyslexiques scolarisés en collège ou lycée, neuf n'utilisent pas du tout l'outil informatique attribué par la DSDEN, vingt-huit ne l'utilisent qu'à la maison et ne l'amènent jamais en classe, et seulement quinze en font un usage en classe et à domicile (Bacquelé, 2014).

Pour une majorité des élèves dyslexiques, le recours à l'informatique répond à un double besoin : celui de transcription du langage oral vers le langage écrit, mais aussi celui du geste graphique. Néanmoins, deux problèmes peuvent être soulevés :

- L'accompagnement de ces élèves au-delà de l'outil informatique est rarement fait, il y a peu d'accompagnement par des orthophonistes ou des ergothérapeutes, pourtant nécessaire même à la prise en main de l'outil informatique ;
- L'installation des logiciels et la prise en main de ces outils informatiques se fait par la famille de l'élève et très rarement par un professionnel mis à disposition de l'élève.

Enfin, des obstacles plus importants encore se dressent face à l'utilisation de ces outils.

Le premier est le regard de l'autre. Vanessa Bacquelé constate « *l'impact majeur du regard plus ou moins bienveillant porté par les pairs et les enseignants sur les élèves disposant d'outils informatiques à titre individuel* ». Elle précise que « *l'usage de l'ordinateur qui pourrait paraître comme un avantage, génère finalement une sorte de stigmatisation de l'élève dyslexique dans sa classe, et il n'est pas rare que celui-ci refuse de l'utiliser en cours lorsqu'il est davantage envisagé comme un « traitement de faveur » que comme une aide* » (Bacquelé, 2014). L'élève dyslexique aura donc tendance à refuser cet outil informatique dans un désir d'être « comme les autres » et dans la crainte d'être toujours « *perçu comme ayant un statut spécial dans leur classe du fait de leurs troubles* ». Vanessa Bacquelé le souligne bien, le souci ne vient pas uniquement du regard des pairs, mais bien aussi de celui de l'enseignant. Plus encore, rares sont les enseignants qui amènent le sujet de l'outil informatique dans leurs classes. Les pairs ne sont pas avertis et ne comprennent pas nécessairement cette utilisation par l'élève dyslexique, et voient ainsi une favorisation et non une aide justifiée.

Le second obstacle est celui des problèmes de logistique. On observe un manque de moyens techniques et humains déployés autour de l'élève pour lui permettre d'utiliser pleinement son ordinateur et ses logiciels. De plus, des problèmes liés à la gestion du matériel sont constatables de par le poids et l'encombrement qu'engendre l'outil informatique, mais aussi son transport d'une classe à une autre ou de l'établissement au domicile de l'élève, et son stockage lors des heures vacantes. Au niveau de son exploitation, il est compliqué de trouver la place suffisante pour poser l'ordinateur en plus de toutes les affaires nécessaires. Il est également inévitable pour l'élève de se trouver à proximité d'une prise de courant pour alimenter l'ordinateur constamment car l'autonomie est limitée. En ce qui concerne les soucis d'accessibilité pédagogique, l'usage de l'outil informatique nécessite une aisance qui ne s'acquiert qu'avec de l'expérience et une pratique assidue. Si l'élève n'a pas eu accès à une rééducation en ergothérapie, cette prise en mains de l'ordinateur peut être entravée (problème de vitesse de frappe par exemple). Enfin, l'utilisation du logiciel de reconnaissance vocale dans un contexte de classe pose problème dans le sens où l'élève est obligé de dicter à l'oral et ceci ne peut pas vraiment s'effectuer au milieu d'une classe sans déranger le reste des élèves.

- **Règles d'accessibilité**

On peut finalement lister plusieurs normes utilisées pour faciliter la lecture des Dys, applicables, normalement, à tous les élèves (Dys et non-Dys).¹³

- Utiliser des polices accessibles : l'utilisation de police Arial, Verdana, Tahoma, Comic Sans MS ou encore Century Gothic est préconisée. Le tout en évitant d'avoir recours à un style « gras » ou « italique ». Des polices spécifiques sont également téléchargeables, OpenDyslexic étant la plus connue ;
- La police Times New Roman est quant à elle proscrite ;
- Utiliser un interligne de 1,5 voire 2 ;
- Utiliser une taille minimum de police de 12 pour le corps du texte ;
- Éviter la justification et le centrage des textes. Le décrochage en fin de ligne permet à l'élève Dys de se créer des repères dans le texte et évite ainsi qu'il se trompe de ligne. De plus, la justification génère des espacements non-réguliers entre les mots qui peuvent gêner certains lecteurs ;
- Éviter de souligner les mots pour ne pas couper le jambage de certaines lettres. On préférera donc le surlignement en utilisant des teintes contrastées mettant en valeur le texte ;
- Éviter également l'écriture de mots en capitale ;
- Utiliser l'écriture en colonne pour permettre de mettre moins de mots par ligne et donc faciliter la lecture aux élèves manquant de fluidité. Les lignes courtes permettent de « réduire le nombre de fixations de l'œil lors de la lecture » ;
- Utiliser des fonds colorés pour faciliter la lecture en ligne ou en colonne, et permettre à l'élève de bien dissocier chaque élément ;
- Utiliser des pictogrammes.

4. Connaissance

Plusieurs définitions sont affectées à la notion de connaissance. Le Larousse en distingue cinq, dont trois nous intéressent particulièrement en vue d'un lien avec la notion

¹³ Document fourni par l'ENSFEA

d'apprentissage : « *Action, fait de comprendre, de connaître les propriétés, les caractéristiques, les traits spécifiques de quelque chose* », « *Ensemble des domaines où s'exerce l'activité d'apprendre ; savoir* » et enfin « *Opération par laquelle l'esprit humain procède à l'analyse d'un objet, d'une réalité, et en définit la nature* ». Dans ces trois définitions, la connaissance est associée à un acte, une action, une opération de l'esprit. Dans la dernière définition, la connaissance est même rattachée à une opération d'analyse aboutissant à une définition, donc à une tentative de ce que l'on pourrait appeler une compréhension. Bien que BEREITER (2002) note que comprendre ne veut pas dire être capable d'expliquer, « *l'explication est une indication de compréhension* » (Gardiès, 2020). Être en mesure d'expliquer quelque chose montre l'implication du sujet dans l'acte de compréhension, et donc l'appropriation qu'il fera du savoir en question. « *Toute appropriation procède d'une activité d'élaboration de l'apprenant confrontant les informations nouvelles et ses connaissances mobilisées, en produisant de nouvelles significations plus aptes à répondre aux interrogations qu'il se pose* ». (Gardiès, 2020)

5. Pratiques enseignantes

L'analyse des pratiques est préconisée par le rapport Bancel¹⁴ (Bancel, 10 octobre 1989). En effet, tout au long du rapport la nécessité, d'abord pour le jeune enseignant, d'observer ses pratiques est mentionnée à plusieurs reprises. Dans les compétences professionnelles à acquérir, il est stipulé que l'enseignant en formation doit « *analyser les différents obstacles qui peuvent surgir au cours du processus d'acquisition par les élèves* », l'analyse est donc d'abord portée dans l'intérêt de l'élève. Le rapport met par ailleurs l'accent sur l'importance d'« *une analyse constante des représentations des élèves comparées aux difficultés et aux ruptures inhérentes aux savoirs enseignés, aux phénomènes d'enseignement* ». Toujours dans ces compétences professionnelles à acquérir, l'enseignant doit être en mesure de réguler une situation d'apprentissage mais surtout de l'évaluer. Cette régulation « *passé par une identification des indices qui permettent d'apprécier l'efficacité de l'action de l'enseignant, un repérage des causes possibles de dysfonctionnement et l'invention rapide d'alternatives (changements de supports, de situation ou d'attitude)* ». Plusieurs facteurs d'analyse sont donc clairement définis par Daniel Bancel.

¹⁴ Rapport pour la création des IUFM « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres » remis le 10 octobre 1989 au ministre de l'Éducation Nationale, Lionel Jospin à l'époque.

Au-delà des compétences professionnelles à acquérir, le rapport Bancel parle de connaissances. Ces connaissances à acquérir se divisent en trois pôles, l'analyse de la pratique apparaît dans deux d'entre eux. Concernant les connaissances liées à la discipline tout d'abord, il est noté que la formation des enseignants « *nécessite une analyse attentive des représentations que les élèves ont des savoirs, une réflexion sur les obstacles [...] qui peuvent se présenter en cours d'apprentissage et sur les rythmes de progression qui peuvent être abordés selon les niveaux* ». Là encore, l'accent est mis sur l'analyse auprès des élèves. Deuxième pôle concerné par l'analyse des pratiques, les connaissances relatives à la gestion des apprentissages. Ce pôle se basant sur l'expérience qu'acquiert l'enseignant en formation, il est d'abord demandé à ce dernier de posséder la capacité d'« *analyser les besoins, les difficultés et les réussites* ». Dans ce sens, l'enseignant doit être en mesure de repérer les éventuels obstacles rencontrés par ses élèves « *par une analyse des méthodes de transmission, des méthodes d'accès au savoir, des démarches permettant aux élèves de s'approprier ces méthodes* ». Du point de vue de son propre travail, l'enseignant doit également être en mesure d'effectuer « *une réflexion critique sur les résultats obtenus* » suite à ces observations, pour, par la suite, pouvoir renouveler ses techniques pédagogiques.

Enfin, le rapport Bancel met également la formation elle-même en avant et cette formation est mise sur deux plans. D'abord la formation initiale, qui doit être lieu d'expérimentations à travers des travaux pratiques qui utilisent l'observation et l'analyse des pratiques comme supports : « *analyse de séquences pédagogiques filmées ou de protocoles d'observation, [...] analyse des modes de transmission et des représentations qu'ont les élèves et les enseignants de leurs propre projet* ». Dans cette formation initiale, l'analyse doit également être extérieure, appuyée par les formateurs : « *L'analyse des progrès, des réussites et des difficultés des stagiaires devrait être toujours réalisée par au moins deux formateurs possédant un profil et des compétences complémentaires.* ».

Puis la formation doit continuer après l'accès au métier, après la titularisation de l'enseignant. Il apparaît nécessaire pour les enseignants de prolonger leur apprentissage « *pour affermir leurs pratiques pédagogiques, pour les confronter régulièrement aux expériences menées ailleurs dans l'institution scolaire, pour suivre l'évolution constante de leur profession.* »

« C'est par ce travail constant d'analyse des besoins qu'il éprouve dans l'exercice de son métier, que l'enseignant pourra construire progressivement son projet personnel de formation »

(Bancel, 10 octobre 1989)

Par conséquent, on peut délimiter quatre visées de cet intérêt prononcé pour l'analyse des pratiques dont :

- Le développement de l'expertise de l'enseignant ;
- La transformation et l'évolution de ses pratiques ;
- La visée heuristique par la production de connaissances sur les pratiques.

Ainsi, selon Marguerite Altet (1996) deux fonctions sont associées à l'analyse des pratiques. La première est la fonction dite opératoire. L'analyse viserait « *une plus grande maîtrise et efficacité de l'intervention pédagogique* ». La deuxième est la fonction théorique – ce que l'on a appelé plus tôt la visée heuristique – puisque Marguerite Altet voit dans l'analyse des pratiques la possibilité de « *production de savoir sur les processus et leur fonctionnement qui devrait déboucher sur un modèle d'intelligibilité des pratiques observées.* » Ces analyses permettraient, à terme, la production d'un modèle à suivre, de notices prescriptives à destination des enseignants souhaitant se former.

Mais tout ceci pose la question de l'intention dominante de l'analyse des pratiques. L'analyse des pratiques viserait à la maîtrise d'un geste professionnel en favorisant le questionnement du sujet sur sa propre démarche et son attitude. Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en œuvre une grille d'analyse déterminée, de faire prendre en compte de sa propre stratégie d'action au sujet, puis de lui permettre d'élucider ses implications personnelles dans les interactions. Cette analyse nécessite donc une réelle prise de conscience des phénomènes complètement inconscients qui affectent l'enseignement et les relations à l'élève et aux savoirs. Après la professionnalisation de l'enseignant, la seconde intention dominante sera donc l'évolution de ses pratiques. Le dispositif d'analyse débouchant à ce moment-là sur une analyse des dysfonctionnements et une recherche d'optimisation : « *l'analyse est centrée sur l'identification, la formulation et la résolution de problème à partir d'une grille d'analyse* » (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, & Sonntage, 2002).

6. Synthèse et indicateurs pour la conception de la méthodologie

Questions de recherche	Synthèse des points théoriques	Indicateurs	Méthodologie
Les outils pour les dys perturbent-ils ou facilitent-ils l'apprentissage des dys et des non-dys ?	<ul style="list-style-type: none"> - Les troubles dys sont nombreux donc chaque aménagement associé à un autre (dans le cas d'un cumul de troubles dys dans une même classe) peut paraître lourd 	<ul style="list-style-type: none"> - Outils spécifiques à chaque trouble - Cumul de troubles dys dans une même classe → hétérogénéité - Cumul de plusieurs adaptations sur un même support - Constat individuel 	<ul style="list-style-type: none"> - Expérimentation en classe - Questionnaire auprès des élèves (dys et non-dys) - Questionnaire auprès des enseignants
Comment adapter sa pratique et ses outils pour inclure efficacement ?	<ul style="list-style-type: none"> - L'inclusion suppose de repenser sa pratique de manière plus large. De prendre en compte les difficultés de sa classe pour compenser ces difficultés et les appliquer à un ensemble. - Inclure suppose d'adapter sans stigmatiser 	<ul style="list-style-type: none"> - Outils spécifiques à chaque trouble - Connaissance de tous les outils - Utilisation d'outils informatiques - Repenser sa pratique et ses cours - Difficultés individuelles des élèves - Difficultés individuelles des enseignants - Freins rencontrés - Stigmatisation 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire auprès des enseignants (avec échantillons d'outils à l'intérieur)
L'inclusion favorise-t-elle réellement la différenciation ?	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusion et différenciation partent de volontés opposées. - L'inclusion veut gommer la stigmatisation - La différenciation pointe et se sert des différences - Néanmoins, toutes deux partent de l'ensemble : inclusion et différenciation s'appliquent et prennent en compte la totalité du groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Stigmatisation - Différences - Prise en compte du groupe - Association des deux termes 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse des programmes
La pédagogie différenciée peut-elle réellement s'appliquer en classe ou est-ce un rêve pédagogique difficilement réalisable ?	<ul style="list-style-type: none"> - Principe de distinction dans la classe. - L'enseignant doit penser des situations suffisamment flexibles, en favorisant « la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue » - L'enseignant adapte sa pratique en fonction de l'évaluation qu'il fait du rythme. - Individualisation en fonction du niveau et de la personnalité - Traiter chacun en fonction de ses différences 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinction - Flexibilité - Prise en compte des différences - Diversité - Évaluation des rythmes de chacun - Adaptation aux rythmes de chacun - Ressenti enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire enseignant

II. Méthodologie

Pour mener à bien ces recherches, j'ai fait appel à deux outils de recueil de données. Il s'agissait ainsi de distinguer le ressenti des enseignants de celui des élèves.

Le premier outil utilisé est donc le questionnaire à destination des enseignants. Ce questionnaire en ligne mais aussi diffusé sous sa forme imprimée pour les personnes qui le préféreraient, a été proposé à un large spectre d'enseignants, sans ciblage d'une matière particulière, ni d'un établissement particulier, ni même d'un ministère. Il a donc été proposé à des enseignants dépendant du Ministère de l'Agriculture mais également à des enseignants travaillant dans des établissements de l'Éducation Nationale. De même qu'il a été soumis à des enseignants de matières générales tout comme à des enseignants de matières techniques. Ce panel d'enseignants a été trouvé dans mon entourage personnel (amis enseignants, collègues de Master) ainsi que dans mon entourage professionnel (collègues du lycée des Vaseix à Limoges), mais également par le biais du « bouche-à-oreille » (amis enseignants diffusant mon questionnaire à leurs collègues enseignants).

Le second outil utilisé est l'observation directe avec une expérimentation faite auprès des élèves de ma classe de seconde générale du Lycée Agricole des Vaseix à Limoges. Cette classe compte vingt-huit élèves, dont quatre sont reconnus Dys. Bien que n'observer qu'une classe n'est pas représentatif de la totalité des élèves de France, cette observation directe est un moyen de tester la totalité des aménagements inclusifs dans le document proposé, et donc la répercussion de chacun d'eux sur les élèves. Il a donc été question de prendre une heure avec cette classe pour lui proposer deux documents : un sans aménagement et un autre avec tous les dispositifs de présentation à favoriser pour les élèves Dys et qui, en principe, ne sont pas censés perturber les élèves non-Dys. Cette expérimentation avait pour but de recenser les difficultés rencontrées par les élèves pour chacun des deux documents, et d'évaluer les différences au niveau de la compréhension avec ou sans aménagement. Cette observation directe fonctionne donc en deux étapes : une étape de mise au travail des élèves puis une étape de questionnement des élèves sur leur ressenti par rapport à chaque support. Ces deux étapes permettent ainsi de confronter les résultats officiels – dus à la note qu'ils auront eue au travail de compréhension – avec le ressenti réel des élèves, mettant ainsi en évidence un possible écart entre ce que peuvent

observer les enseignants sur leurs classes et ce qu'il se passe réellement pour l'élève lorsqu'il est face à sa feuille.

1. Le questionnaire enseignant

Pour observer des pratiques enseignantes diverses autour des Dys, il a fallu penser une méthodologie de recueil de données qui soit diffusable et non-chronophage, qui laisse également place à la spontanéité des réponses. À ce moment-là les objectifs sont donc de savoir :

- Si la pédagogie différenciée peut réellement s'appliquer en classe, ou si elle n'est finalement qu'un rêve pédagogique difficilement réalisable voire peu réalisée ;
- Les manières d'adapter sa pratique et ses outils pour inclure ;
- Si l'inclusion favorise réellement la différenciation.

Le constat est le suivant : l'inclusion et la différenciation sont deux pratiques préconisées par les programmes de l'Éducation Nationale et du ministère de l'Agriculture. Ces pratiques demandent chacune une adaptation de sa pratique. Néanmoins, ces adaptations ne sont pas innées pour les professionnels de l'éducation, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'aménagements autour des troubles Dys qui disposent de préconisations multiples, et dont les découvertes scientifiques ne cessent d'apporter des informations supplémentaires. Ce questionnaire va donc nous permettre de savoir si les professionnels de l'éducation ont connaissance de toutes ces adaptations à mettre en place. De la même manière, les terminologies d'inclusion et de différenciation sont récentes dans le paysage éducatif français, il faut alors déterminer si les enseignants ont réellement conscience de leur signification.

Ce questionnaire sur les pratiques enseignantes veut également faire ressortir un paradoxe pouvant troubler la mise en place des dispositifs en classe. En effet, l'inclusion et la différenciation semblent partir de volontés opposées : l'inclusion veut gommer la stigmatisation des élèves à besoins particuliers, tandis que la différenciation va venir pointer et va se servir des différences. Par ce questionnaire, nous pourrions éclairer si les enseignants se retrouvent dans cette problématique de la stigmatisation des élèves à difficultés ; s'ils réussissent vraiment à pratiquer à la fois l'inclusion et la différenciation, ou s'ils décident finalement de faire un choix. Si choix il y a, les motivations devront apparaître.

Les indicateurs de ce questionnaire seront la connaissance des outils et adaptations spécifiques recommandés pour les troubles Dys, l'utilisation de l'outil numérique par les enseignants mais également par les élèves présentant des troubles Dys, la connaissance des difficultés rencontrées par ces élèves à besoin particulier et les actions faites pour les pallier. Mais également, les difficultés rencontrées par les enseignants eux-mêmes, notamment avec l'outil numérique, les freins qu'ils ressentent dans leur pratique. Leur regard sur la stigmatisation des élèves Dys et leur manière de la gérer. Enfin, leurs choix concernant la prise en compte des différences et l'adaptation au rythme et aux besoins de chacun : la raison de ces choix et les observations qu'ils en font.

Le questionnaire est composé de seize questions. La plupart sont des questions fermées, à choix multiples. Certaines demandent une réponse unique d'autres sont à réponses multiples. Seules les deux dernières questions demandent une réflexion plus approfondie mais surtout plus personnelle de l'enseignant sur sa pratique et ses observations.

2. L'observation directe

L'utilisation des outils pour les Dys ne pouvant pas uniquement s'observer du côté des enseignants, il était nécessaire de récolter également le ressenti des élèves eux-mêmes. Cette phase d'observation directe s'est faite en deux étapes.

Tout d'abord, un corpus de deux textes, de longueurs similaires, portant sur un même thème, de niveau de langue identique, a été distribué à chaque élève. Le premier texte est présenté de manière non-inclusive : police Calibri, taille 12, interligne 1,25, texte justifié sur fond blanc. Le deuxième texte quant à lui regroupe une grande majorité des préconisations pour l'inclusion : police Arial, taille 12, interligne 1,5, non-justifié, réparti en colonnes sur fond coloré. Pour chaque texte, deux questions de compréhension sont posées : « Reformuler la thèse » et « Donner et expliquer les arguments utilisés ». Ces questions vont permettre d'observer une éventuelle difficulté de compréhension sur l'un des deux supports.

Les élèves étaient ensuite invités à répondre à un court questionnaire sur leur ressenti quant aux différents documents. Sept questions portaient sur le ressenti des élèves par rapport aux deux documents, de manière à définir lequel aura remporté leur faveur. Ces questions

permettront de jauger, au-delà des résultats de compréhension, le sentiment de l'élève face à un document. Deux questions portent quant à elles sur l'expérience passée des élèves. Il leur est ainsi demandé si la présentation inclusive avait déjà été utilisée par un de leur enseignant à un moment donné dans leur scolarité. Il leur est également demandé dans quelle matière et en quelle classe afin de confronter ces réponses aux résultats obtenus dans le questionnaire sur les pratiques enseignantes.

3. Analyses quantitatives et qualitatives

Le questionnaire enseignant va nous permettre de récolter des données quantitatives quant aux pratiques des enseignants : à quelle hauteur ils peuvent avoir une assez bonne connaissance des outils inclusifs, quel pourcentage d'entre eux applique ou non ces règles, quel pourcentage d'entre eux a des élèves Dys et cela en le mettant en parallèle avec l'application des règles d'inclusion. Toutes ces données quantitatives seront apportées par les questions à réponse imposée (soit fermées, soit orientées à choix multiples). Mais ce questionnaire interrogeant les pratiques des enseignants va également apporter des données qualitatives. Les questions ouvertes, à réponse libre, permettent en effet d'aller plus en détails dans ces pratiques, et les raisons qui motivent les enseignants à opérer tel ou tel choix. Toute la difficulté de ces questions – notamment pour ce qui est des deux dernières questions du questionnaire « Si vous adaptez vos supports pour l'ensemble de la classe : « Avez-vous remarqué une gêne occasionnée chez les non-Dys dans l'accès et la compréhension des documents ? Si oui, lesquelles ? » et « Si vous adaptez vos supports pour l'ensemble de la classe : Pourquoi avez-vous fait ce choix et non celui de proposer des documents personnalisés ? » – vient du souci de ne pas énoncer les mots « inclusion » ou « différenciation » pour n'influencer en aucun cas la réponse des enseignants.

L'observation directe auprès des élèves va elle-aussi nous apporter des données quantitatives et d'autres qualitatives. Pour ce qui est de quantitatif, nous allons pouvoir mesurer le pourcentage d'élèves Dys au sein d'une classe qui sera une classe témoin, mais aussi et surtout, ces données nous permettront de collecter des chiffres propres à chaque document : combien de bonnes et de mauvaises réponses, combien d'élèves Dys parmi chacune de ces réponses, combien d'élèves se sont sentis en difficulté et ce parallèlement à la véracité finale

de la réponse. Ces données quantitatives associées à chaque présentation de document pourront ensuite être mises en face à face pour permettre une vision objective du degré de compréhension lié à la présentation d'un document. Quant aux données qualitatives, elles seront apportées par les questions ouvertes, dans lesquelles les élèves sont invités à donner leurs impressions subjectives sur la présentation de chacun de ces documents.

III. Présentation des résultats

1. Le questionnaire enseignant

Le questionnaire était ouvert à tous les enseignants du secondaire, ministère de l'Éducation Nationale et ministère de l'Agriculture, toutes matières confondues. Ainsi, les matières suivantes ont partagé leurs pratiques professionnelles : Agroéquipement, Anglais, Biochimie Microbiologie Biotechnologie (BMB), Biologie Sylviculture Gestion durable, Éducation socioculturelle (ESC), Économie et commerce, Aménagement forestier, mais aussi Mathématiques et Français en plus grand nombre. Le tout nous amenant à 26 participants au questionnaire. Dans la répartition des ministères, 11,5% des répondants sont issus du ministère de l'Éducation Nationale pour 88,5% du ministère de l'Agriculture.

Pour commencer, 92,3% des enseignants ayant répondu au questionnaire ont des élèves présentant des troubles Dys dans leurs classes. Les 7,7% n'en ayant pas sont représentés dans l'Enseignement Agricole et tous en Mathématiques.

À la question « Quelles polices sont selon vous accessibles ? », 80,8% des participants ont répondu Arial, 65,4% ont répondu **Comic Sans MS**, 19,2% ont opté pour Verdana, 11,5% pour Tahoma, enfin, 7,7% ont coché Cambria. Les polices Times New Roman, Century Gothic et Georgia n'ont quant à elles récolté aucune réponse. Notons que les participants pouvaient cocher plusieurs réponses, et seuls 38,46% n'ont coché qu'une réponse. Parmi eux, 60% ont coché Arial et les 40% restant ont opté pour **Comic Sans MS**.

Toujours autour de l'accessibilité des documents pour les élèves Dys, à la question « Selon vous, lesquels de ces éléments font partie des règles d'accessibilité des documents aux Dys ? », la quasi-totalité (92,3%) des participants a répondu « Utilisation d'un interligne 1,5 voire 2 ». Plus mitigés sur les autres choix : 57,7% ont répondu « Une taille minimum de police de 12 » contre 30,8% pour la taille minimum de police de 14.

Pour la mise en page, 7,7% pensent qu'il faut opter pour la justification du texte, et 30,8% pensent qu'il est préférable d'écrire en colonnes. 23,1% optent pour la réponse « Indiquer les

numéros de lignes ». 42,3% pensent qu'il faut surligner les mots alors que 19,2% pensent qu'il faut au contraire les souligner ; 23,1% choisissent d'éviter de mettre les mots en gras et 26,9% choisissent d'éviter les mots en majuscule. Enfin, 34,6% ont coché « Utiliser des fonds colorés » et « Utiliser des pictogrammes ». Seul un participant a coché « Utiliser la couleur bleue ».

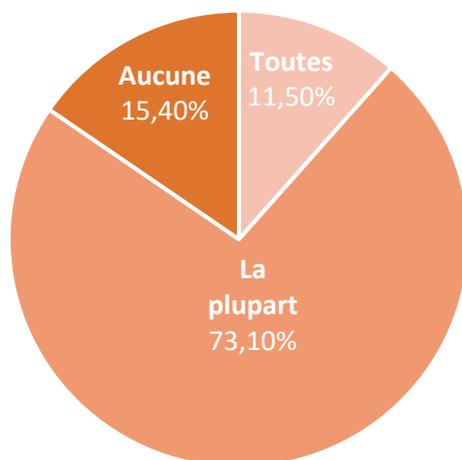
Polices proposées	Pourcentages de réponses	Polices réellement accessibles
Arial	80,8%	
Verdana	19,2%	
Times New Roman	0%	
Comic Sans MS	65,4%	
Century Gothic	0%	
Cambria	7,7%	
Georgia	0%	
Tahoma	11,5%	

Rapport réponses - règles réelles 1

Règles proposées	Pourcentages de réponses	Règles réellement accessibles
Interligne 1,5 voir 2	92,3%	
Taille minimum de police de 14	30,8%	
Taille minimum de police de 12	57,7%	
Justification des textes	7,7%	
Éviter de mettre les mots en gras	23,1%	
Souligner les mots	19,2%	
Surligner les mots	42,3%	
Éviter les mots en majuscule	26,9%	
Utiliser des fonds colorés	34,6%	
Utiliser des pictogrammes	34,6%	
Écrire en colonnes	30,8%	
Indiquer les numéros de lignes	23,1%	
Utiliser la couleur bleue	3,8%	

Rapport réponses - règles réelles 2

La question était ensuite axée sur le respect de ces règles dans la conception des cours et évaluations. 73,1% des participants ont répondu qu'ils en appliquaient la plupart, 11,5% les appliquent toutes et 15,4% n'en appliquent aucune.



Répartition respect des règles 1

Parmi les enseignants qui les respectent toutes, c'est-à-dire trois des participants. Deux d'entre eux sont issus du Ministère de l'Agriculture et le troisième vient donc du Ministère de l'Éducation Nationale. Deux d'entre eux enseignent le Français et le dernier enseigne une matière technique (Agroéquipement). Toutefois, les règles appliquées ne se comptent qu'entre trois et quatre. Il s'agit de l'interligne (trois participants sur trois), de la taille de police (trois participants), du fait de surligner (deux participants), d'éviter de mettre des mots en majuscule (un participant), d'utiliser des fonds colorés (un participant) et d'utiliser des pictogrammes (un participant, d'enseignement technique).

Pour les enseignants qui n'en respectent aucune : sur ces quatre participants, tous sont issus du Ministère de l'Agriculture. Trois d'entre eux enseignent des matières générales (deux enseignants de Mathématiques et un enseignant de Français-Philosophie) tandis que le quatrième est un enseignant de Biologie, Sylviculture et Gestion Durable. Les règles non-appliquées se comptent entre deux et sept en fonction des participants.

Passons maintenant à la partie outil informatique. 96,2% des enseignants ayant participé à ce questionnaire utilisent l'outil informatique pour concevoir leurs cours. Les 3,8% restant correspondent donc à un participant qui a justifié son choix de manière détaillée en répondant « *Je préfère que l'élève prenne sa propre trace du cours pour mieux s'approprier les notions* »,

ce choix a par ailleurs été fait par un enseignant de Français-Philosophie du Ministère de l'Agriculture.

L'outil informatique est utilisé en classe, avec les élèves, dans 84,6% des cas. Pour les 15,4% restant, l'outil informatique n'est pas utilisé en classe pour les raisons suivantes :

- 75% n'en voient pas l'intérêt ;
- 25% ne maîtrisent pas l'outil informatique ;
- 25% ne se sentent pas assez informés sur les possibilités qui s'offrent à eux ;
- 25% ne se sentent pas assez à l'aise avec l'outil informatique.

À aucun moment cette absence d'utilisation de l'outil informatique se fait à cause d'un manque d'équipement de l'établissement.

Toujours parmi ces 15,4% qui n'utilisent pas l'outil informatique en classe avec leurs élèves, tous sont issus du Ministère de l'Agriculture. 75% d'entre eux enseignent le Français et 25% sont des enseignants de BMB.

Dans le cas où les enseignants l'utilisent, les raisons sont les suivantes :

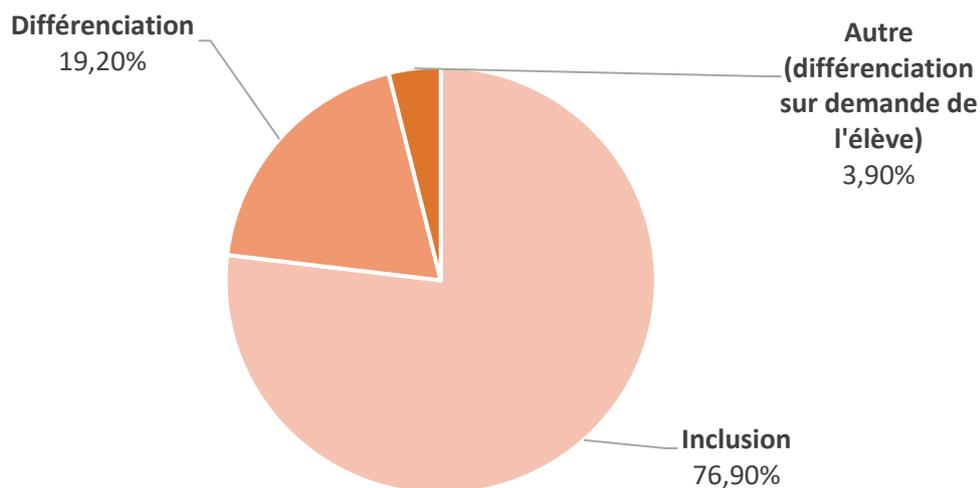
- 77,3% d'entre eux estiment que c'est plus ludique ;
- 68,2% trouvent cela plus accessible pour tous les élèves ;
- 54,5% se sentent suffisamment à l'aise avec l'outil informatique ;
- 22,7% le font car ils sont, notamment, obligés par les programmes et référentiels ;
- 18,2% répondent à une demande des élèves.

Notons que là encore plusieurs réponses étaient acceptées.

Toujours dans le cadre de l'outil informatique, la mise à disposition des élèves d'un ordinateur pour pallier leur(s) trouble(s) Dys n'est faite que dans 50% des cas. Lorsque cet outil est offert au élèves, seuls 69,2% des enseignants constatent que le travail de ces élèves est facilité. 7,7% trouvent que l'outil ne facilite pas le travail de ces élèves, et les 23,1% restant ne savent pas.

Enfin, les trois dernières questions portaient sur les pratiques enseignantes au niveau des supports. Il s'agissait là de voir si les enseignants pratiquaient l'inclusion, la différenciation, les deux, ou rien du tout, sans pour autant nommer ces pratiques. Ils étaient donc invités à cocher la case correspondant à leur pratique. 76,9% des enseignants ont répondu « J'adapte mes supports pour l'ensemble de la classe (élèves Dys et élèves non-Dys indifféremment) »

correspondant donc à une pratique dite inclusive. 19,2% des enseignants ont coché la case « Je propose des documents personnalisés pour les élèves Dys » correspondant à une pratique plutôt de différenciation. Les participants avaient également le choix de cocher la case « Autre ». Ainsi, E1 a répondu « Des ressources biblio ne sont pas adaptables, si besoin, j'agrandis le document. Je demande si cela pose problème, jusqu'alors aucun élève ne m'a dit que c'était gênant. ». Cette réponse correspondrait à une différenciation sur demande de l'élève.

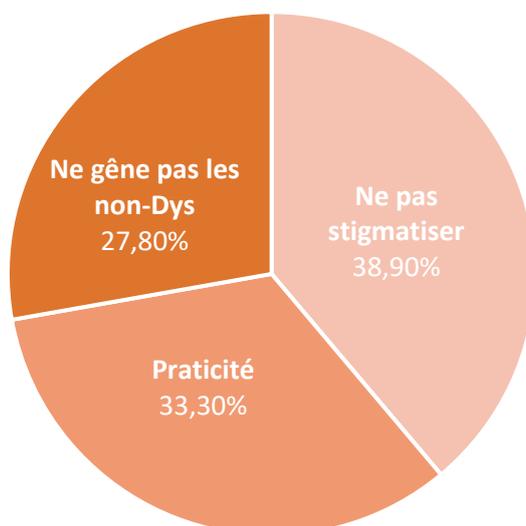


Répartition des pratiques 1

Pour aller plus loin dans cette observation des pratiques, il était demandé deux choses aux participants ayant répondu qu'ils adaptaient leurs supports à l'ensemble de la classe. La première était de savoir s'ils avaient remarqué une gêne occasionnée chez les non-Dys dans l'accès et la compréhension des documents, et si oui, lesquelles. Il s'agissait ici d'une réponse libre. Dans 100% des cas les enseignants ont répondu par la négative, indiquant pour certains les détails suivants : pour E2 « *Ils sont habitués et comprennent* », selon E3 « *Les non-Dys ont eux aussi apprécié et lisent mieux les documents* », pour E4 « *Le support unique est profitable aux autres* » ou encore selon E5 « *Je n'arrive pas encore à tout adapter systématiquement ... Je fais au mieux* ».

La deuxième question, elle-aussi en réponse libre, les interrogeait sur les raisons que les avaient poussés à faire ce choix plutôt que celui de proposer des documents personnalisés. Deux types de réponses sont alors observables. Le premier type est accès sur la stigmatisation des élèves en difficulté. Nous retrouvons donc les réponses suivantes : E6 « *ne souhaite pas faire*

de différence entre les élèves », E7 invoque le « *Souci de ne pas stigmatiser les Dys* », pour E8 « *L'adaptation des supports s'adapte à tous et évite ainsi une forme d'exclusion supplémentaire pour les Dys* », E1 répond « *Pour ne pas stigmatiser les élèves Dys* », E9 souhaite « *Mettre les connaissances et capacités accessibles à tous et d'une manière égale* », pour E3 « *Cela permet aux Dys d'être inclus dans le système d'apprentissage sans différenciation* ». Le deuxième type est orienté sur l'aspect plus facile de cette pratique. Nous pouvons alors observer des réponses telles que « *Moins chronophage* » pour E10, « *Le gain de temps* » pour E11, « *Pas assez de temps* » avec E12, « *Plus simple* » pour E5, et E13 invoque une « *Harmonisation des cours* ». Si nous voulions faire une répartition chiffrée de ces réponses, nous pourrions dire que 38,9% donnent un argument de stigmatisation contre 33,3% donnant un argument de praticité. Les 27,8% restant mettent en avant le fait que cette adaptation ne gêne pas les non-Dys.



Répartition des pratiques 2

2. L'observation directe

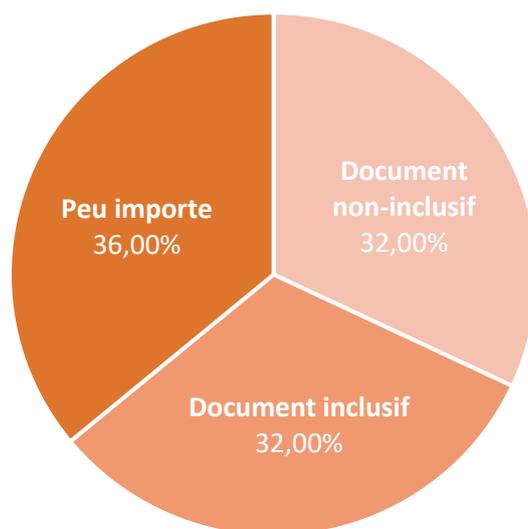
Cette expérience a donc été proposée à une classe de seconde de l'enseignement général. Vingt-cinq élèves y ont participé. Sur ces vingt-cinq élèves, quatre sont déclarés ayant au moins un trouble Dys.

a) Les sensations face aux documents

Concernant le premier document « Réquisitoire du maître Pinard », 52% ont répondu ne pas l'avoir trouvé facile à lire. Pour justifier cette réponse par la négative, les réponses étaient notamment les suivantes : « *Texte long sans couleur* » avec S1, « *Trop petit et peu d'espace entre les mots* » pour S2, « *Trop long et écrit trop petit* » pour S3, du point de vue de S4 « *Il faut souvent relire la phrase* », pour S5 la difficulté vient du « *Vocabulaire et (de la) structure du texte* », « *Le fait que tout soit collé, difficile à comprendre et facile de se perdre dans les lignes* » pour S6 ou encore « *J'avais l'impression qu'à la première lecture c'était tout mélangé* » pour S7.

Le deuxième document « Plaidoirie de maître Sénard » a quant à lui été facile à lire pour 80% des élèves. Les 20% restant notent que « *Il y a de la couleur et le texte est divisé* » (S8), « *La couleur m'a perturbée* » (S3), « *Les couleurs et les cadres* » (S9), « *La forme du texte* » (S10) pour justifier ce qui a perturbé leur lecture.

Les élèves ont ensuite eu à dire quelle présentation de document ils avaient préféré. 32% choisissent le premier document, non inclusif ; 32% choisissent le second document, inclusif ; tandis que les 36% restant expriment que les deux types de documents leur conviennent. Plusieurs justifications apparaissent en fonction des réponses données.



Préférence de présentation des documents 1

Pour justifier le choix du premier document plutôt que le deuxième nous pouvons relever les réponses suivantes : « *Le texte est d'un seul bloc et s'il y a de la couleur ça me fait mal aux yeux et j'arrive pas à me concentrer* » (S8), « *Quand il y a trop de couleurs je m'y perds un peu* » (S11), « *Je préfère la présentation n°1 car elle est plus simple que la présentation n°2 qui est en colonnes* » (S12), « *Car il y a une sorte de méthodologie pour les arguments grâce aux paragraphes* » (S13), « *Je trouve que c'est plus clair, on a moins l'impression que le texte est séparé* » (S14). Notons que des huit élèves qui ont choisi le document n°1, deux présentent des troubles Dys.

Pour justifier le choix du deuxième document plutôt que le premier, nous observons les réponses suivantes : « *Dans le document 2 les textes sont colorés et les lignes petites, cela donne l'impression que cela est court et que l'on avance vite, le texte paraît beaucoup moins long et les couleurs le rendent encore mieux et j'ai mieux compris que le premier.* » (S1), « *Il est plus facile de se retrouver dans le texte, c'est beaucoup plus agréable à lire.* » (S15), « *Je préfère le doc n°2 car il est plus simple à lire, à comprendre avec des couleurs* » (S6), « *Car les lettres sont écrites plus gros donc plus facile à lire et plus d'espace entre les mots* » (S2), « *Car il est plus facile à lire donc plus facile à comprendre grâce à l'écriture et aux couleurs* » (S17) ou encore « *Plus facile à comprendre et à lire. Le fait que tout ne soit pas collé permet de bien se repérer* » (S6). Sur les huit élèves ayant choisi le deuxième document, seuls deux élèves présentent des troubles Dys. Nous pouvons donc facilement déduire que sur les 36% indifférents quant au choix de présentation des documents, aucun ne présente de trouble Dys.

Enfin, deux autres questions permettaient de sonder les élèves sur leurs souvenirs d'écolier et les pratiques de leurs précédents enseignants. Ainsi, à la question « Dans ta scolarité (école primaire, collège, lycée), des enseignants ont-ils déjà utilisé cette présentation de document ? », en parlant de la présentation inclusive du deuxième document, seuls 16% des élèves ont répondu oui. Il leur était ensuite demandé d'indiquer la matière, la classe et si possible l'établissement. Les matières concernées étaient le Français, les Mathématiques et l'Histoire. Pour ce qui est de la classe, un élève parle du CM2, un autre de la 5^{ème} et les deux derniers ont rencontré cette présentation en 3^{ème}. Tous les établissements étaient issus du Ministère de l'Éducation Nationale.

b) Les résultats objectifs de compréhension des documents

Concernant la compréhension du premier document. La correction de leurs réponses a montré que 30% d'entre eux avaient répondu correctement aux deux questions, 40% ont répondu de manière incorrecte. Enfin, 30% n'ont pas compris la consigne qui était de reformuler, et ont uniquement cité le texte. Il était donc impossible de connaître leur réelle compréhension de celui-ci. Les impressions des élèves concernant ce document étaient les suivantes :

		Élèves Dys	Facile	Pas facile	Soucis avec la présentation du document
Compréhension texte n°1	Bonne réponse (30%)	0%	50%	50%	0%
	Mauvaise réponse (40%)	100%	45%	55%	67%
	Mauvaise compréhension de la consigne (30%)	0%	37,5%	62,5%	40%

Rapport réponse - ressenti 1

Ainsi, aucun élève présentant des troubles Dys n'a répondu correctement aux questions de compréhension liées au texte sans mise en forme inclusive. Toutefois, tous les élèves Dys ont compris la consigne. De plus, parmi les élèves ayant répondu incorrectement, 45% avaient pourtant trouvé le document n°1 facile à lire. Dans les 55% n'ayant pas répondu correctement et ayant trouvé le document difficile à lire, 67% avaient invoqué la présentation du document comme frein à la lecture.

Enfin, pour ce qui est de la compréhension du deuxième document. La correction des réponses a montré que 51% d'entre eux avaient répondu correctement aux deux questions, 19% ont répondu de manière incorrecte. Enfin, 30% n'avaient toujours pas compris la consigne qui était de reformuler, et ont uniquement cité le texte. Il était encore une fois impossible de connaître leur réelle compréhension de celui-ci. Les impressions des élèves concernant ce document étaient les suivantes :

		Élèves Dys	Facile	Pas facile	Soucis avec la présentation du document
Compréhension texte n°2	Bonne réponse (51%)	60%	69%	31%	75%
	Mauvaise réponse (19%)	40%	100%	0%	0%
	Mauvaise compréhension de la consigne (30%)	0%	87,5%	12,5%	100%

Rapport réponse - ressenti 2

Nous constatons alors que pour ce deuxième document, qui, rappelons-le, avait une mise en page inclusive, 60% des élèves Dys ont répondu correctement aux questions de compréhension. Dans les 69% de bonnes réponses, 31% des élèves avaient trouvé la lecture de ce document difficile, et 75% d'entre eux avaient invoqué la présentation du document comme raison de ce sentiment. Pour les 40% de mauvaises réponses, 100% des élèves avaient pourtant trouvé ce document facile à lire.

IV. Analyse et discussion

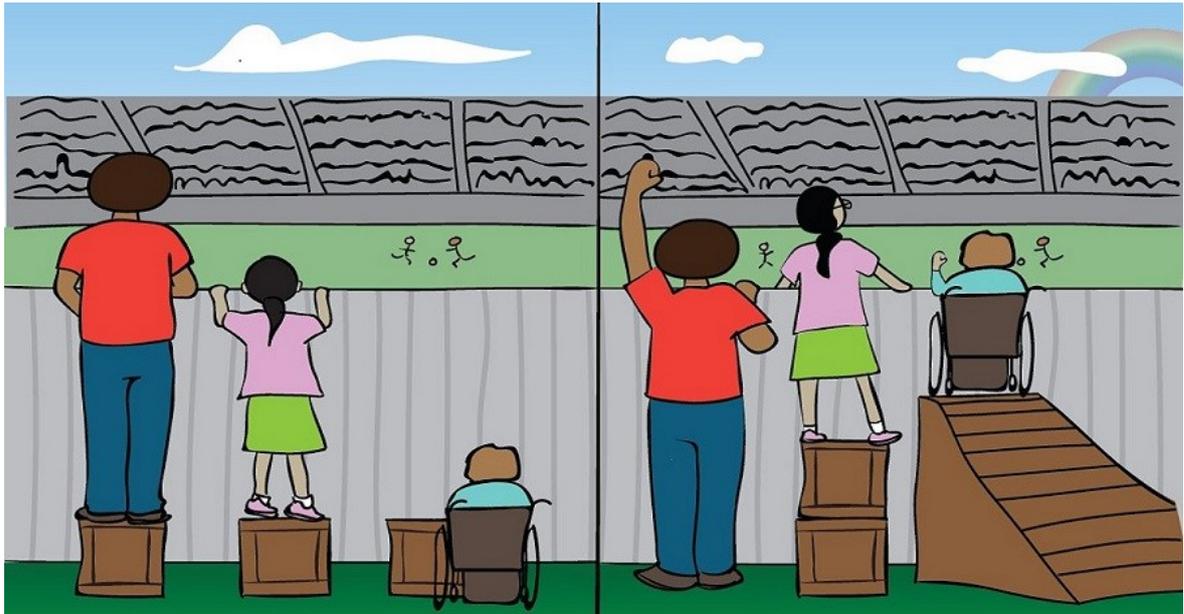
1. Analyse des résultats

a) La différenciation

Nous avons vu plus tôt que la différenciation demandait à l'enseignant de réfléchir à des situations pédagogiques suffisamment flexibles pour que tous les élèves progressent. Or, cette pratique n'est appliquée que très rarement car jugée « chronophage ». Élargir son spectre didactique demande beaucoup de préparation en amont et les enseignants sont eux à la recherche d'« un gain de temps ».

La différenciation demande également de reconnaître la différence, de l'exploiter et de la valoriser. Reconnaître la différence n'est pas toujours aisée, plusieurs enseignants interrogés montrent bien qu'ils ont peur de la stigmatisation de ces derniers. Selon les enseignants interrogés, les élèves Dys sont déjà considérés comme « exclus » par leurs éventuelles difficultés scolaires, et appliquer un principe de différenciation pédagogique dans la classe apparaît pour ces enseignants comme une stigmatisation pouvant porter préjudice à ces élèves vis-à-vis des autres élèves. Or, la différenciation appelle à une prise en compte des différences de tous les élèves de la classe, et pas seulement de scinder la classe en élèves Dys et élèves non-Dys.

Par ailleurs, nous avons vu que la loi d'orientation du 10 juillet 1989 avait amené la notion d'équité comme différente de l'égalité. Il ne s'agit alors plus de traiter chacun de la même façon mais bien en fonction de ses différences. Nous voyons pourtant dans les réponses des enseignants la volonté d'un traitement basé sur l'égalité et non l'équité. L'égalité des chances semble confondue avec l'égalité de traitement. Pour les enseignants interrogés, favoriser l'inclusion à la différenciation permet de « *mettre les connaissances et capacités accessibles à tous et d'une manière égale* » or l'égalité des chances demande une stratégie d'équité.



Égalité vs. Équité 1, https://fr.sawakinome.com/articles/social_sciences/equality-vs-equity.html

Dans la première image, on suppose que tout le monde bénéficiera des mêmes supports. Ils sont traités également, dans un principe d'**égalité**.

Dans la seconde image, les individus reçoivent différents supports pour leur permettre d'avoir un accès égal au jeu. Ils sont traités équitablement, dans un principe d'**équité**.

b) L'inclusion

Rappelons donc que l'inclusion part du principe que le handicap est lié à la situation, à l'environnement, et non à la personne elle-même. De ce fait, si l'environnement n'est pas aménagé, la personne se retrouve nécessairement en situation de handicap. Pour pratiquer une pédagogie inclusive, il faut donc adapter son document à l'ensemble de la classe en fonction de l'élève en difficulté. Mais ces aménagements doivent être également facilitants ou tout du moins accessibles aux autres élèves. Près de 77% des enseignants ayant répondu au questionnaire ont par ailleurs déclaré opter pour cette formule. Nous l'avons dit précédemment, ce choix se fait notamment pour des raisons d'égalité de traitement, de praticité.

L'inclusion dans le cadre d'élèves Dys consisterait ainsi à appliquer à son support plusieurs règles précédemment énoncées mais que nous pouvons rapidement rappeler (police

accessible type Arial d'une taille minimum de 12, interligne 1,5 voire 2, éviter la justification ou le centrage des textes, préférer le surlignage des mots au soulignage, éviter l'écriture en lettres capitales, utiliser l'écriture en colonnes, utiliser des fonds colorés et des pictogrammes). Or, nous pouvons constater que ces règles ne sont pas toutes connues ou bien elles sont connues de manière biaisée. Par ailleurs, aucun participant au questionnaire n'a coché l'ensemble des bonnes réponses.

c) Les outils de compensation à destination des Dys et leur utilisation

Nous apprenions plus haut qu'en 2013, seuls 20% des élèves en situation de handicap bénéficiaient de matériels pédagogiques adaptés, et que sur ces 20%, 30% étaient des élèves présentant des troubles Dys. Si l'on se rapporte aux résultats du questionnaire sur les pratiques enseignantes nous constatons en effet que la mise à disposition de l'outil informatique par exemple n'est pas systématique pour les élèves Dys, avec seulement la moitié d'entre eux qui semblent en bénéficier.

Quant à leur utilisation, près de 70% des enseignants ayant répondu au questionnaire ont constaté que l'outil informatique facilitait le travail pour l'élève, mais les 30% restant sont partagé entre une absence de facilitation pour l'élève et une absence de résultat visibles, 23,1% ont en effet répondu qu'ils ne savaient pas, les résultats ne doivent donc pas être probants.

Dans l'utilisation de ces outils des difficultés émergent par rapport au regard porté par les pairs envers les élèves ayant accès à un outil de compensation informatique. Ces difficultés sont visibles notamment à travers les craintes qu'évoquent les enseignants quant à la stigmatisation que pourrait engendrer une différenciation.

d) Le rapport à la connaissance

Le Larousse nous disait que la connaissance était une opération d'analyse aboutissant à une compréhension. Pour ce qui est donc de cette compréhension, les résultats des travaux menés avec les élèves de seconde nous montrent que les sensations de compréhension des élèves ne sont pas nécessairement en adéquation avec la compréhension réelle qu'ils ont. Par exemple, dans le rapport au deuxième document (inclusif), 100% des élèves qui ont répondu

de manière incorrecte aux questions de compréhension liées avaient trouvé le document facile. Tout comme, près de 88% des élèves qui n'ont pas compris la consigne l'avaient trouvé facile.

Pour ce qui est des élèves Dys face aux documents, nous pouvons constater que l'accès à la compréhension du texte non-inclusif a été très difficile puisque 100% des élèves Dys ont répondu de manière incorrecte. Tandis que face au document inclusif, seuls 40% des élèves Dys ont répondu de manière incorrecte. La présentation inclusive semble donc avoir été un facilitateur dans l'accès à la compréhension du document.

Bien que les réponses justes soient en plus grand nombre avec le deuxième document, inclusif, 75% de ces élèves ont exprimé un inconfort lié à la présentation de ce dernier, contre 0% avec le premier document. Cette absence de gêne dans le premier document pour les élèves ayant répondu correctement est sans doute liée à l'habitude qu'ils ont de rencontrer ce type de présentation.

Pour ce qui est des élèves ayant répondu de manière incorrecte, dans le premier document, 67% d'entre eux ont tout de même noté des soucis avec la présentation, les élèves Dys faisant toute partie de ce pourcentage.

Les élèves n'ayant pas compris la consigne pour le premier document ne l'ont pas compris non plus pour le second. Cette mauvaise compréhension de la consigne ne semble donc pas due à la présentation de ces derniers, toutefois, 64% de ces élèves ont évoqué des soucis avec la présentation du premier document, contre 100% pour le second document.

Notons par ailleurs que cette analyse est ancrée dans une pratique en Français, la diversité des matières n'est donc pas représentée contrairement aux résultats du questionnaire enseignant.

e) Les pratiques enseignantes : l'utilisation de l'outil informatique

L'outil informatique semble essentiel dans la conception des cours si l'on veut que ceux-ci soient accessibles pour tous les élèves, qu'ils ne soient pas source d'une difficulté supplémentaire dans l'accès à la compréhension. La simple photocopie d'un morceau de texte, découpée, puis collée sur une feuille qui sera ensuite de nouveau photocopie n'est plus

envisageable si l'on veut que ce même texte soit facile à lire pour les élèves Dys comme non-Dys, et ne soit pas simplement un déchiffrement difficile. Et cet enjeu semble avoir été saisi par la grande majorité des enseignants, puisque 96,2% d'entre eux l'utilisent.

Bien que l'outil informatique soit très majoritairement utilisé dans la conception des cours, 15,4% des enseignants ayant participé au questionnaire ne l'utilisent pas en classe avec les élèves. Les raisons invoquées témoignent d'un manque de formation à destination des enseignants à propos de l'outil informatique et ses possibilités. En effet, les enseignants ne se sentent pas assez à l'aise avec l'outil informatique pour l'utiliser avec ou devant une classe entière, plus encore, ils ne savent pas quoi en faire, et pour 75% d'entre eux, l'utilisation de l'outil informatique en classe est même sans intérêt. L'absence d'utilisation des TICE n'est donc pas lié à un problème matériel mais bien à un souci de formation et de confiance.

2. Discussion

a) Comment adapter sa pratique et ses outils pour inclure efficacement ?

La pédagogie inclusive telle qu'elle est actuellement pensée et appliquée montre ses failles au-delà de son aspect technique. Appliquée aux élèves Dys, alors qu'elle voudrait « *combattre les attitudes discriminatoires en créant des communautés accueillantes* » (UNESCO, 1994), le questionnaire Marsh (1990) sur l'estime de soi des enfants dyslexiques a montré que « *les enfants dyslexiques scolarisés dans des classes traditionnelles ont une estime de soi significativement inférieure à celle des enfants dyslexiques scolaires dans des classes spéciales* » (Humphrey & Mullins, 2002), et-delà de la simple estime de soi, « *environ 50% des enfants dyslexiques ont été victimes de moqueries et parfois de brutalité de la part de leurs camarades* » (Humphrey & Mullins, 2002). La question que l'on peut se poser est de savoir si l'inclusion est finalement réellement adaptée aux élèves Dys. Par l'application actuelle que l'on en fait, l'élève Dys est directement confronté à sa différence sans que celle-ci soit valorisée, puisqu'au contraire ce système veut la gommer. Cet élève doit donc continuer ses efforts, sans que ceux-ci soient réellement récompensés puisque tout est censé avoir été mis à sa disposition pour qu'il puisse suivre, comme le font ses camarades « normo-apprenants ». Mais cet élève,

contrairement aux autres, doit associer au rythme scolaire normal de l'école à laquelle il est inclus, le rythme imposé par ses rééducations.

L'inclusion doit être raisonnée, et pour cela, elle semble devoir être pensée dans un sens plus large que la simple prise en compte des élèves en situation de handicap dans la classe. En effet, la classe étant de fait un endroit où se mêlent des individus tous aussi différents les uns que les autres, dont les besoins sont différents, des élèves qui ont tous nécessairement des difficultés qui leurs sont propres, inclure devient la mission qu'à un enseignant, qui est celle de faire avancer toute sa classe de manière homogène.

Prendre en compte les difficultés de sa classe pour ensuite pouvoir les compenser part en réalité de l'idée de différenciation. Mais l'inclusion demanderait à l'enseignant de prendre toutes ces difficultés et d'y pallier sans que cela pénalise qui que ce soit, et tout ceci en ne stigmatisant personne.

L'inclusion n'est pas seulement le fait de regrouper tous les outils de compensation dans un même document, en se disant que grâce à cela, les élèves présentant des troubles Dys ou des élèves en situation de handicap y auront accès de manière plus sereine. Par l'expérience auprès des élèves, nous avons pu voir que ces outils de compensations pouvaient troubler ces derniers. Les élèves Dys dans un premier temps, ce qui n'est pourtant pas le but à l'origine de cette démarche, bien au contraire. Mais aussi les élèves non-Dys, qui se retrouvent finalement, à leur tour, en situation d'inconfort, pouvant troubler par la suite leur accès à la compréhension.

Inclure efficacement passerait donc par une phase de tâtonnement de l'enseignant avec chacune de ses classes. Une seule et même façon de présenter un document, en regrouper les outils de compensation, ne suffirait pas. Il paraît nécessaire de voir les éléments qui conviennent et ceux qui ne conviennent pas aux élèves. Observer avec eux ce qui facilite ou non leur accès à la compréhension. Éventuellement repenser cela au cours de l'année en fonction des progrès ou des difficultés remarqués sur la durée. Pour inclure efficacement il s'agirait donc de prendre en compte les difficultés et facilités individuelles de chaque élève, de chaque classe. Évidemment cette pratique apparaît comme extrêmement chronophage, mais ne serait-ce pas au profit d'un progrès des élèves plus rapide et surtout plus efficace ?

b) La pédagogie différenciée peut-elle réellement s'appliquer en classe ou est-ce un rêve pédagogique difficilement réalisable ?

Par cette forme d'inclusion nous arrivons donc à la question de la différenciation. Nous avons finalement pu constater que la différenciation pédagogique n'était que très peu appliquée dans les classes, apparaissant aux yeux des enseignants comme chronophage ou stigmatisant les élèves en difficultés. Par manque de formation sur le sujet sûrement, les pratiques ne changent pas, et une conception « standard » des cours perdure. Or, le principe de différenciation pédagogique va à l'encontre de ces deux freins qui empêchent les enseignants d'avancer vers ce qui est en effet pour le moment un rêve pédagogique. La différenciation ne se veut pas comme objet de ralentissement pédagogique, bien au contraire, par elle l'élève doit pouvoir avancer plus rapidement mais surtout plus efficacement dans ses apprentissages. De même, le problème de la stigmatisation n'a pas lieu d'être puisque, dans la différenciation plus que partout ailleurs, toutes les spécificités, toutes les différences sont prises en compte, et non uniquement celles des élèves en situation de handicap ou présentant des troubles Dys.

Si l'on veut que la différenciation pédagogique ne soit pas ce rêve pédagogique difficilement réalisable il paraît essentiel de former davantage les enseignants, particulièrement les futurs enseignants. En effet, la différenciation pédagogique est préconisée, fortement conseillée, mais personne ne sait réellement en quoi elle consiste, pire encore, elle est connue de manière biaisée.

Repenser sa pratique doit passer par la prise de conscience que demander les choses différemment ne signifie pas perdre en exigence. La différenciation doit se faire à deux niveaux : au niveau matériel et au niveau de l'approche que l'on a avec l'élève.

Pour le premier niveau, il paraît évident que présenter un document d'une manière ou d'une autre en fonction des besoins d'un élève n'enlève en rien l'exigence que l'on a vis-à-vis des objectifs opérationnels de l'apprentissage en question. De la même manière, ce n'est pas parce que l'on s'adapte à l'enfant qu'on ne le prépare pas correctement « à la difficulté de la vie ». Plus encore, montrer aux enfants que tout est adaptable est en réalité un moyen de changer leur vision du monde, et peut être de leur enseigner que, plus tard, ils pourront eux aussi appliquer ces mêmes principes dans leur vie d'adulte. Nous entendons souvent cette remarque selon laquelle la vie ne « fait pas de cadeau ». Mais est-ce réellement faire un cadeau à l'élève que de

s'adapter à ses difficultés et ses besoins ? Ou n'est-ce pas plutôt simplement lui apprendre à les surmonter progressivement ?

Pour le second niveau, celui de l'approche que l'on a avec l'élève, il est nécessaire pour l'enseignant de prendre conscience que ce n'est pas baisser ses exigences que d'admettre qu'un élève ne fera pas la totalité des exercices alors que son camarade, lui, en fera le double. N'est-il pas préférable qu'un élève fasse seulement deux exercices, mais ait compris les enjeux de ceux-ci, et surtout ait assimilé la notion, plutôt qu'il en fasse cinq, en passant beaucoup trop rapidement dessus car son objectif est de terminer comme les autres ? Lui permettre de n'en faire que deux est au contraire une manière de lui montrer que l'on a pris conscience de ses difficultés mais surtout valoriser ses efforts. Qui plus est, rien ne l'empêchera de poursuivre ces exercices par la suite, individuellement. Valoriser son travail sera le moyen de stimuler sa motivation, plutôt que le décourager en lui demandant plus que ce qu'il peut actuellement faire.

c) Les outils pour les Dys perturbent-ils ou facilitent-ils l'apprentissage des Dys et des non-Dys ?

Nous n'avons observé les résultats que par rapport aux outils de compensation sur des documents textuels, néanmoins, le premier constat important sur lequel nous pouvons rebondir est que ces outils ne facilitent pas nécessairement la compréhension chez les élèves Dys, pourtant directement concernés par ces aménagements. Plus encore, certains semblent perturbés par ces aménagements. Mais cette gêne est-elle due aux aménagements eux-mêmes ou à la surprise que ceux-ci provoquent lorsque l'on est face à eux pour la première fois ? Nous pouvons légitimement nous demander si, une fois habitués à cette présentation particulière, les résultats ne seraient pas meilleurs pour les élèves Dys. Une chose est sûre, élèves Dys comme élèves non-Dys sont unanimes quant au trouble que ces aménagements ont provoqué en eux. La couleur et la présentation en colonne les ont déstabilisés. Nous en revenons donc toujours au principe selon lequel il serait plus profitable de ne pas tout appliquer d'un coup à tout le monde, mais plutôt d'adapter, tout au long de l'année, en fonction du ressenti des élèves, de leurs besoins connus, et des progrès qu'ils font ou non, car tous les outils ne peuvent pas être réellement profitables à tous les enfants. Penser comme cela serait nier le principe de différence et de valorisation de ces différences.

Néanmoins, le second constat est que, dans le cas du document inclusif, les élèves Dys ont bien mieux réussi l'exercice de compréhension puisque 60% d'entre eux ont répondu correctement, contre 0% dans le document non-inclusif. L'absence d'un 100% montre bien que cette adaptation n'est pas infaillible, mais elle montre surtout qu'appliquer des principes pédagogiques inclusifs ne suffit pas, telle une formule miracle, à pallier toutes les difficultés des élèves, que ces élèves soient Dys ou non-Dys. « *Cette construction est bien sûr pédagogique puisqu'un de ses enjeux est de transmettre des savoirs, de construire une culture. Mais il serait illusoire de penser que la pédagogie (inclusive) serait capable de tout résoudre* » (Devin, 2014)

Si l'on se penche ensuite sur les outils informatiques de compensation des troubles Dys, par exemple des logiciels de dictée vocale. Nous pouvons envisager que ces outils, qui ne sont donc pas distribués à tous, puissent venir perturber l'apprentissage des élèves non-Dys dans le sens où, utilisés en classe, dans un espace sans aménagement spécial permettant une insonorisation, l'attention des élèves non-Dys peut être parasitée par le bruit de l'élève Dys venant parler à son ordinateur. Idem pour le logiciel qui lit le texte à l'écran pour l'élève en difficulté avec la lecture. Ces outils informatiques de compensation des troubles Dys ne sont pas non plus une solution miracle pour les élèves qui les utilisent. Ils peuvent effectivement rajouter une difficulté de par leur prise en mains ou encore le fait de mal les utiliser.

d) L'inclusion favorise-t-elle réellement la différenciation ?

Le but de l'inclusion n'est pas la différenciation. Paul Devin, inspecteur de l'Éducation Nationale et Secrétaire général du Syndicat National des Personnels d'Inspection de la FSU, a lui-même déclaré lors du forum des RASED le 6 décembre 2014 que l'inclusion n'était légitime que dans « *sa capacité à répondre à ses besoins* », mais il ajoute surtout que tout cela est à condition de se détacher de la conception que l'on a selon laquelle déterminer des besoins « *serait chercher à catégoriser le trouble ou ce serait légitimer une perspective d'action par la sélection de quelques indicateurs comportementaux.* » (Devin, 2014). Dans les paroles de Paul Devin nous retrouvons la distinction faite entre inclusion et différenciation, et plus encore, la dissociation faite. Comme si l'on voulait gommer la notion de différences entre les individus, entre les élèves, plutôt que de s'en servir telle une richesse.

« Cela permet aux Dys d'être inclus dans le système d'apprentissage sans différenciation ».

Inclusion et différenciation sont également opposées dans l'esprit des enseignants, en témoigne cette réponse de l'un d'entre eux. Ces termes, définis de manière basique et non-appliquée en classe, ne semblent pas réellement associables. En effet, rappelons-le, le système scolaire préconise l'inclusion ainsi que la différenciation. Or, l'inclusion demande de gommer les différences tandis que la différenciation s'appuie sur ces mêmes différences, plus encore, elle les valorise. Vu sous cet angle, ces deux principes pédagogiques semblent même contradictoires.

Nous pouvons imaginer le problème de la façon suivante : inclure dans le domaine de l'architecture revient par exemple à construire une rampe permettant aux personnes en fauteuil roulant d'eux-aussi monter une côte. Mais au-delà de l'adaptation pour les personnes en situation de handicap moteur, l'inclusion vient du fait que cette rampe pourra également être empruntée par des femmes enceintes, ou des personnes totalement valides. Mais alors, faut-il supprimer l'escalier et ne mettre que des rampes ? Ainsi, ne mettre que des rampes serait inclure en gommant toutes les difficultés des personnes à mobilité réduite, sans pour autant, en apparence, déranger les personnes mobiles. Alors, aucune stigmatisation ne sera faite. Garder à la fois les escaliers et les rampes serait proposer des alternatives en fonction des besoins de chacun. Une personne à mobilité réduite verra sa difficulté comprise et empruntera le chemin qui lui est adapté. Une personne mobile aura le choix entre emprunter les escaliers ou emprunter la rampe, en fonction de son envie ou de ses besoins du moment. Et plus encore, une personne mobile pourra par exemple pratiquer un entraînement physique grâce aux marches des escaliers. Vu ainsi, supprimer ces escaliers reviendrait alors à pénaliser une personne mobile, bien que cette rampe lui permette quand même de monter la côte.

Cette image nous permet de voir au-delà de l'idée même selon laquelle les outils de compensation, appliqués à tout le monde, ne pénalisent pas les non-Dys, puisque par exemple, bien que ces élèves puissent tout de même continuer à lire les documents proposés car ils ont une lecture fluide, cette adaptation peut entraîner un ralentissement de cette lecture qui ne leur posait aucun problème auparavant. Il semble important de laisser le choix à l'élève comme une personne dans la rue a le choix entre emprunter les escaliers ou emprunter la rampe.

L'inclusion, dans son sens premier, va donc à l'encontre du principe de différenciation, et ne peut pas être envisagé en même temps que le principe de différenciation pédagogique. L'inscription de ces deux termes dans les préconisations officielles des ministères en charge de l'éducation et de la formation, n'est pas assez claire. Doit-on donc faire nécessairement un choix entre ces deux principes pédagogiques ? Ou doit-on les repenser pour les associer ?

e) Limites de l'étude

Cette étude présente évidemment plusieurs limites liées au champ de recherche qui apparaît comme assez restreint.

Dans le cadre du questionnaire sur les pratiques enseignantes, le spectre des enseignants n'est pas largement représenté car le nombre de résultats reste très limité. 26 enseignants ne représentent pas la totalité des enseignants de France. De surcroît, toutes les matières ne sont pas non plus représentées. Aucun enseignant de langue n'apparaît par exemple, or nous avons vu que pour les élèves Dys la pratique des langues étrangères était compliquée. Envisager les pratiques enseignantes dans ces matières aurait été intéressante, notamment dans l'observation que ces enseignants font des élèves Dys dans leurs classes.

Les enseignants d'EPS sont également totalement absents de ces recherches, aussi bien dans les réponses au questionnaire que dans la conception de celui-ci. En effet, l'inclusion en milieu scolaire dans le cadre des activités physique n'est pas envisagée, et donc n'est pas interrogée pour étoffer les réponses aux questionnements de cette étude. Or, nous pouvons légitimement nous demander comment la pédagogie inclusive est envisagée dans l'enseignement de l'EPS, et nous interroger sur la manière dont la différenciation pédagogique est mise en place durant ces séances. Finalement, est-ce que ces pratiques sont applicables en EPS ?

Pour ce qui est de l'observation auprès des élèves, là aussi l'échantillon n'est pas forcément des plus représentatifs. Une seule classe a participé aux tests, une classe de seconde générale d'un lycée agricole. Pour être davantage représentatif, et augmenter les chances de résultats peut être plus significatifs, il aurait fallu pouvoir opérer ces tests avec d'autres classes. Soit d'autres classes de seconde, dont des classes de l'Éducation Nationale. Soit d'autres classes, de niveaux différents. Il aurait été intéressant d'observer également les résultats dans

d'autres matières, plutôt que de devoir se concentrer uniquement sur le Français. Les présentations de documents étant différentes dans les matières scientifiques par exemple, il aurait été intéressant de voir si une présentation inclusive perturbait ou non les élèves non-Dys, mais aussi et surtout, à quel degré elle pourrait faciliter la compréhension et le travail des Dys. Dans la mesure où cette observation s'est également faite sur une seule séance, les résultats restent partiels. Comme nous l'avons soulevé plus tôt, l'observation de progrès ou de difficultés chez les élèves ne peut se faire que sur une longue période, et non en une seule expérimentation. Dans la mesure où l'échec peut provenir de la déstabilisation que provoque un document présenté de manière inhabituelle, il aurait été intéressant de pouvoir observer le comportement des élèves face à ces documents sur plusieurs séances, et ainsi analyser une amélioration ou une détérioration de la compréhension. Plus largement finalement, d'une année sur l'autre, sur du long terme, comment se traduisent les résultats de cette inclusion ?

Conclusion

Ce mémoire résulte donc de mes nombreuses interrogations quant aux préconisations faites par les différents ministères concernant les pédagogies à adopter, mais surtout de leurs répercussions sur les enseignants et les élèves, que ces derniers présentent des troubles Dys ou non. Il était pour moi primordial de s'intéresser aux élèves non-Dys dans ce travail réflexif, ces élèves étant finalement trop souvent oubliés puisque considérés comme « normo-apprenants », donc sans difficulté.

À mon questionnement d'origine, c'est-à-dire « A quel moment l'inclusion peut-elle être un frein pour l'élève sans difficulté réelle ? » plus précisément « Les outils pour les Dys perturbent-ils ou facilitent-ils l'apprentissage des Dys et des non-Dys ? », se sont ajoutés plusieurs questionnements annexes au fur et à mesure de mes recherches, et le plus vaste d'entre eux est celui découlant du paradoxe entre inclusion et différenciation : L'inclusion favorise-t-elle réellement la différenciation ? Et cette dernière interrogation a finalement été le noyau central de toutes mes recherches, la question centrale qui amenait toutes les autres. L'inclusion et la différenciation partant de deux volontés opposées, l'inclusion voulant gommer les différences et la différenciation voulant au contraire les pointer et s'en servir, je me suis demandé comment nous pouvions les appliquer toutes deux dans une même pratique.

Alors que ma volonté première était de constater les difficultés ou non que pouvaient engendrer les outils de compensation pour les Dys sur les élèves non-Dys, mes lectures et mes observations durant cette année m'ont finalement amenée à me questionner sur le principe même de difficulté. En effet, tout élève, présentant des troubles ou n'en présentant pas, se retrouve ou s'est retrouvé à un moment de sa scolarité en difficulté. Cette difficulté vient-elle du contenu ? de la forme, donc de la manière de présenter les documents ? de la manière d'exposer le savoir ? Là était le point central des questionnements de cet écrit.

Pour répondre à cela, je suis tout d'abord parti de deux constats qui étaient l'hétérogénéité des classes et le nombre grandissant d'élèves diagnostiqués Dys, pour ensuite me demander quelles étaient les pratiques enseignantes recommandées, mais surtout quels en étaient les résultats sur les élèves et leurs apprentissages.

Le premier travail a alors été de définir les expressions ou les termes de différenciation pédagogique, d'inclusion, de troubles Dys, de connaissances et de pratiques enseignantes. J'ai ensuite fait appel aux travaux d'auteurs ayant déjà travaillé sur ces différents sujets, afin de faire ressortir des éléments problématiques ou paradoxaux et m'en servir par la suite dans ma conception méthodologique.

J'ai ensuite mobilisé à la fois les enseignants, interrogeant leurs pratiques et le regard qu'ils portent sur les troubles Dys et les outils de compensation associés. Mais aussi les élèves eux-mêmes, en confrontant leur ressenti face à un document avec des résultats objectifs quant à leur compréhension de ce dernier. J'ai évidemment également mobilisé les constats déjà faits à ce sujet, concernant les limites de la pédagogie différenciée mais surtout celles de l'inclusion. Et, alors que pour moi inclusion et différenciation étaient difficilement conciliables, les résultats m'ont amenée à m'interroger sur une possible association de ces deux pratiques pédagogiques, pour instaurer un climat d'apprentissage favorable à tous les élèves.

Ces recherches ont surtout démontré un manque de formation des professionnels de l'éducation en termes de compensation des troubles Dys. Au-delà du fait que l'inclusion ou la différenciation ne soient que très peu appliquées dans la réalité du terrain, car très souvent jugées trop chronophages, les enseignants ne semblent tout simplement pas au courant de tout ce qui existe et est à leur portée pour soulager ces élèves en grande détresse face au système scolaire dit classique. Plus encore, la peur de stigmatiser ces élèves en difficulté, pousse les enseignants à ne finalement rien faire du tout.

Autre constat, celui de l'effet des aménagements des documents textuels avec les règles de compensation pour les Dys, sur les Dys eux-mêmes. Le fait est que dans le document non-aménagé aucun élève Dys n'a compris le sens du texte, tandis que dans le document inclusif, la quasi-totalité de ces élèves a eu accès à une bonne compréhension du texte ; et les commentaires qu'ils ont pu émettre sur ce document inclusif montrent bien qu'ils sont sensibles à certains éléments de présentation, qui facilitent notamment leur lecture, particulièrement l'écriture en colonnes, permettant des lignes plus courtes et ainsi une lecture plus rapide. Toutefois, le constat a également été celui d'une gêne occasionnée par ce document inclusif chez certains élèves non-Dys, voire même chez des élèves Dys, d'autant qu'un tiers de la classe a préféré le premier document, qui était un document non-inclusif, dont des élèves Dys.

Ce mémoire m'a également permis d'évoluer, d'avancer dans mes idées préconçues. Mon idée de départ partant du principe que l'application systématique de tous les outils de compensations sur des documents, en faveur des Dys, à l'ensemble de la classe, était possiblement handicapant pour les élèves non-Dys, toutes les recherches dans le cadre de mon écrit réflexif m'ont permis d'observer que cette idée n'était pas nécessairement correcte, mais surtout qu'un juste milieu était possible, voire nécessaire.

Mais ce travail a aussi été l'occasion de constater qu'adapter ses documents ne prenait pas autant de temps qu'on pouvait le croire. Il faut bien évidemment prendre « le coup de main », le tâtonnement du début peut prendre nécessairement plus de temps que lorsqu'on reste dans notre confort habituel, mais une fois ce tâtonnement passé, l'habitude prise, la conception des documents est extrêmement simple et rapide, et la présentation, qui normalement me dérangeait, ne me surprend plus.

Ce travail apparaît finalement comme le début d'un questionnement plus large sur l'association des pédagogies d'inclusion et de différenciation. Les réponses qu'apportent ce document devront être complétées par des expériences sur le plus long terme, engageant une redéfinition de l'inclusion prenant davantage en compte les différences de chacun.

Pour aller plus loin, davantage de matières devront être interrogées et l'expérimentation sur les élèves devra se faire sur une année complète, sur plusieurs matières, et surtout, avec des phases de diagnostic, pour constater les différents moments de progression ou de régression, pour ajuster individuellement.

Bibliographie

Égalité vs. Équité. (Dates inconnues). Consulté le 3 avril 2020, sur Sawakinome: https://fr.sawakinome.com/articles/social_sciences/equality-vs-equity.html

Élèves atteints de "Dys" : quels aménagements pour mieux les accueillir ? (2018, décembre 18). Consulté le 29 octobre 2019, sur Classe de demain: <https://www.classe-de-demain.fr/accueil/education/elevés-atteints-de-dys-quels-amenagements-pour-mieux-les-accueillir>

Albaret, J.-M. (1995). Évaluation psychomotrice des dysgraphies. Dans *Rééducation orthophonique* (Vol. 33).

Andrys, M., & Feutry, J.-P. (2012, Juin). La pédagogie de l'inclusion, un enjeu de formation, un enjeu professionnel pour les institutions de l'enfance. *Métiers de la petite enfance*(186), 1-4.

Augé, S. (2017, septembre 20). *6 idées à garder en tête pour différencier sa pratique en classe.* Consulté le mars 2020, sur Être prof.

Bacquelé, V. (2014, décembre 25). *L'usage de l'informatique par les élèves dyslexiques : un outil de compensation à l'épreuve de l'inclusion scolaire.* Consulté le 9 janvier 2020, sur Terminal: <http://journals.openedition.org/terminal/661>

Bancel, D. (10 octobre 1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres.* Paris: Rapport du recteur Daniel BANCEL à Lionel JOSPIN ministre d'État, ministre de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports.

D. Davis, R., & M. Braun, E. (2012). *Le don de la dyslexie.* Paris: La Méridienne/Decslée de Brouwer.

- Devin, P. (2014). Forum des RASED, Bourse du Travail. *Pour une inclusion raisonnée*. Paris.
- Duchesne, H. (2014). Réflexion sur la formation initiale des enseignants appelés à œuvrer dans l'école inclusive. *La Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 4, 13-17.
- Expertise Collective. (2007). *Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie, Bilan des données scientifiques*. Paris: Les éditions Inserm.
- Gardiès, C. (2020). La construction de connaissances.
- Habib, M., & Bidal, M.-P. (2019). L'inclusion est-elle toujours synonyme de bienveillance ? *Bien-être scolaire et estime de soi chez l'enfant "dys"*. Paris.
- Humphrey, N., & Mullins, S. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Education Needs*, 2, 1-13.
- Lasserre, J.-P. (2006). *Les Dys*. Isbergues: Ortho Édition.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntage, M. (2002). Note de synthèse [Les pratiques comme objet d'analyse]. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Nuyts, É. (2007). *Dyslexie, Dyscalculie, Dysorthographe, Troubles de la mémoire - Préventions et remèdes*. Teyran.
- Paré, M., & Prud'homme, L. (2014, juin). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène. *La Revue Suisse de pédagogie spécialisée*(2), 31-35.
- Perez, J.-M., & Assude, T. (2013). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires*. Nancy: Éditions Universitaires de Lorraine.
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *La Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*(3), 22-28.

Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée*, (pp. 1-24).

Trivaudey, P. (2012-2013). *Logiciels ou outils pouvant aider des élèves atteints de dyslexie, dysorthographe ...* Récupéré sur AFPSSU: http://www.afpssu.com/wp-content/uploads/2013/07/logiciels_dyslexie.pdf

Vernhes, S., & Suau, L. (2012). Le diagnostic de "dyslexie" et ses effets sur le sujet. *Recherches en psychanalyse*(14), 188-195.

Annexes

Questionnaire sur vos pratiques enseignantes

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, je mène une recherche sur les pratiques inclusives et différenciées, particulièrement dans le cas d'élèves Dys.

L'inclusion suppose de repenser sa pratique, de prendre en compte les difficultés de sa classe pour les compenser, en repensant sa pratique pour toute la classe.

Avec la différenciation, l'enseignant pense des situations suffisamment flexibles pour adapter sa pratique en fonction de l'évaluation qu'il fait du rythme de chacun de ses élèves. La différenciation traite donc chacun en fonction de ses différences, et ne s'applique pas nécessairement à une classe présentant des élèves à besoin particulier type dys.

A travers ce questionnaire, je souhaite observer comment vous, enseignants, adaptez votre pratique et vos outils pour inclure. Mais aussi, savoir si une pédagogie différenciée est réellement applicable en classe, selon vous.

***Obligatoire**

1. De quel ministère dépendez-vous ? *

Une seule réponse possible.

- Ministère de l'Éducation Nationale
 Ministère de l'Agriculture

2. Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ? *

3. Avez-vous dans vos classes des élèves présentant des troubles dys ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

4. Quelles polices sont selon vous accessibles ? (facilitent la lecture des dys, applicables à tous les élèves) *

Plusieurs réponses possibles.

- Arial
- Verdana
- Times New Roman
- Comic Sans MS
- Century Gothic
- Cambria
- Georgia
- Tahoma

5. Selon vous, lesquels de ces éléments font partie des règles d'accessibilité des documents aux dys ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Utilisation d'un interligne 1,5 voire 2
- Une taille minimum de police de 14
- Une taille minimum de police de 12
- La justification des textes
- Éviter de mettre les mots en gras
- Souligner les mots
- Surligner les mots
- Éviter les mots en majuscule
- Utiliser des fonds colorés
- Utiliser des pictogrammes
- Écrire en colonnes
- Indiquer les numéros de lignes
- Utiliser la couleur bleue

6. Respectez-vous ces règles lors de la conception de vos cours et évaluations ? *

Une seule réponse possible.

- Toutes
- La plupart
- Aucune

7. Utilisez-vous l'outil informatique pour concevoir vos cours ? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

8. Si vous avez répondu "non" à la question précédente : Pourquoi ?

Plusieurs réponses possibles.

Vous préférez écrire à la main

Vous ne maîtrisez pas l'outil informatique

Vous n'en voyez pas l'intérêt

Autre : _____

9. Utilisez-vous l'outil informatique en classe avec vos élèves ? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

10. Si vous avez répondu "non" à la question précédente : Pourquoi ?

Plusieurs réponses possibles.

Vous ne maîtrisez pas l'outil informatique

Vous ne vous sentez pas assez informé sur les possibilités qui s'offrent à vous

Vous ne vous sentez pas assez à l'aise avec l'outil informatique

Votre établissement n'est pas équipé

Vous n'en voyez pas l'intérêt

Autre : _____

11. Si vous avez répondu "oui" à la question : Pourquoi l'utilisez-vous ?

Plusieurs réponses possibles.

- Plus accessible pour tous les élèves
- Plus ludique
- Vous êtes obligé (programmes et référentiels)
- Vous vous sentez suffisamment à l'aise avec l'outil informatique
- C'est une demande des élèves

12. Est-ce que certains de vos élèves ont un ordinateur à leur disposition pour pallier leur trouble dys ?

*

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

13. Si vous avez répondu "oui" : Trouvez-vous que l'ordinateur facilite réellement le travail de ces élèves ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

14. Cochez la case qui correspond à vos pratiques : *

Une seule réponse possible.

- J'adapte mes supports pour l'ensemble de la classe (élèves dys et élèves non-dys indifféremment)
- Je propose des documents personnalisés pour les élèves dys
- Autre : _____

15. Si vous adaptez vos supports pour l'ensemble de la classe : Avez-vous remarqué une gêne occasionnée chez les non-dys dans l'accès et la compréhension des documents ? Si oui, lesquelles ?

16. Si vous adaptez vos supports pour l'ensemble de la classe : pourquoi avez-vous fait ce choix et non celui de proposer des documents personnalisés ?

Document n°1

Procès de *Madame Bovary*, de Flaubert ⁽¹⁸⁵⁷⁾ *Préquisitoire de maître Pinard*

Je dis, messieurs, que des détails lascifs ne peuvent pas être couverts par une conclusion morale, sinon on pourrait raconter toutes les orgies imaginables, décrire toutes les turpitudes d'une femme publique, en la faisant mourir sur un grabat à l'hôpital. Il serait permis d'étudier et de montrer toutes ses poses lascives ! Ce serait aller contre toutes les règles du bon sens. Ce serait placer le poison à la portée de tous et le remède à la portée d'un bien petit nombre ; s'il y avait remède. Qui est-ce qui lit le roman de Flaubert ? Sont-ce des hommes qui s'occupent d'économie politique et sociale ? Non ! les pages légères de *Madame Bovary* tombent en des mains plus légères, dans des mains de jeunes filles, quelques fois de femmes mariées. Eh bien ! lorsque l'imagination aura été séduite, lorsque cette séduction sera descendue jusqu'au cœur, lorsque le cœur aura parlé aux sens, est-ce que vous croyez qu'un raisonnement bien froid sera bien fort contre cette séduction des sens et du sentiment ? [...] Voilà ce que je réponds à cette théorie, voilà ma première réponse, mais j'en ai une seconde.

Je soutiens que le roman de *Madame Bovary*, envisagé au point de vue philosophique, n'est point moral. Sans doute, Madame Bovary meurt empoisonnée ; elle a beaucoup souffert, c'est vrai ; mais elle meurt à son heure et à son jour ; mais elle meurt, non parce qu'elle est adultère, mais parce qu'elle l'a voulu ; elle meurt après avoir eu deux amants, laissant un mari qui l'aime, qui l'adore, qui trouvera le portrait de Rodolphe, qui trouvera ses lettres et celles de Léon, qui lira les lettres d'une femme deux fois adultère, et qui, après cela, l'aimera encore davantage au-delà du tombeau. Qui peut condamner cette femme dans le livre ? Personne. Telle est la conclusion.

Ernest Pinard, « *Madame Bovary* » : Procès intenté à l'auteur, 1857

1. Reformuler la thèse de maître Pinard.
2. Donner et expliquer les arguments utilisés.

Document n°2

Procès de *Madame Bovary*, de Flaubert ⁽¹⁸⁵⁷⁾ *Plaidoirie de maître Sénard*

Le ministre public résumant son opinion sur *Madame Bovary*, a dit : Le second titre de cet ouvrage est : *Histoire des adultères d'une femme de province*. Je proteste énergiquement contre ce titre. Il me prouverait à lui seul, si je ne l'avais pas senti d'un bout à l'autre de votre réquisitoire, la préoccupation sous l'empire de laquelle vous avez constamment été. Non ! le second titre de cet ouvrage n'est pas : *Histoire des adultères d'une femme de province* ; il est, s'il vous faut absolument un second titre : histoire de l'éducation trop souvent donnée en province ;

histoire des périls auxquels elle peut conduire, histoire de la dégradation, de la friponnerie, du suicide considérés comme conséquence d'une première faute, et d'une faute amenée elle-même par de premiers tords auxquels souvent une jeune femme est entraînée ; histoire de l'éducation, histoire d'une vie déplorable dont trop souvent l'éducation est la préface. Voilà ce que monsieur Flaubert a voulu peindre, et non pas les adultères d'une femme de province ; vous le reconnaîtrez bientôt en parcourant l'ouvrage incriminé.

Jules Sénard, « *Madame Bovary* » : Procès intenté à l'auteur, 1857

3. Reformuler la thèse de maître Sénard.
4. Donner et expliquer les arguments utilisés.

NOM :

Prénom :

Parlons de ton ressenti

À propos de la mise en page

1. Le document n°1 "Réquisitoire de maître Pinard" a-t-il été facile à lire pour toi ?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

2. Si tu as répondu "non" : Qu'est-ce qui a rendu la lecture difficile selon toi ?

3. Le document n°2 "Plaidoirie de maître Sénard" a-t-il été facile à lire pour toi ?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

4. Si tu as répondu "Non" : Qu'est-ce qui a rendu la lecture difficile selon toi ?

5. Dans ta scolarité (école primaire, collège, lycée), des enseignants ont-ils déjà utilisé cette présentation de document ?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

6. Si tu as répondu "Oui" : Indique la matière, la classe et l'établissement si possible.

7. Quelle présentation de document préfères-tu ?

Une seule réponse possible.

- Document n°1 "Réquisitoire de maître Pinard"
- Document n°2 "Plaidoirie de maître Sénard"
- Les deux me conviennent
- Aucune des deux

8. Pourquoi ?

9. Si tu as répondu "Aucune des deux" : Sais-tu ce qui faciliterait ta lecture ?

Merci

Codage	Matière enseignée	Ministère
E1	Biologie, Microbiologie, Biochimie	Agriculture
E2	Mathématiques	Agriculture
E3	Agroéquipement	Agriculture
E4	Aménagement Forestier	Agriculture
E5	Aménagement Forestier	Agriculture
E6	Mathématiques	Agriculture
E7	Français	Éducation Nationale
E8	Français	Agriculture
E9	Mathématiques	Agriculture
E10	Français	Agriculture
E11	Biologie, Microbiologie, Biochimie	Agriculture
E12	Biologie, Microbiologie, Biochimie	Agriculture
E13	Anglais / Français	Agriculture

Tableau de codage 1 – Enseignants

Codage	Élèves Dys
S1	
S2	
S3	
S4	
S5	
S6	
S7	
S8	
S9	
S10	
S11	
S12	
S13	
S14	
S15	
S16	
S17	

Tableau de codage 2 – Élèves