

Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés

The schooling of pupils with disabilities and gestures of pedagogic adaptation: the weight of contexts

Escolarización de alumnos deficientes y gestos de adaptación pedagógica: el peso de los contextos

Philippe Mazereau



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1562>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Philippe Mazereau, « Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 8 | 2011, mis en ligne le 16 février 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1562>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés

The schooling of pupils with disabilities and gestures of pedagogic adaptation: the weight of contexts

Escolarización de alumnos deficientes y gestos de adaptación pedagógica: el peso de los contextos

Philippe Mazereau

Problématique de recherche et construction des entretiens

- 1 Outre un état des lieux comparatif de l'offre de formation pour l'adaptation et la scolarisation des élèves handicapés (ASH) pour les enseignants ordinaires et spécialisés dans trois académies, l'enquête menée au cours de l'année scolaire 2007-2008 reposait sur la conduite d'entretiens semi-directifs (N 30) avec des enseignants généralistes ayant pratiqué ou pratiquant la scolarisation d'élèves handicapés et des enseignants spécialisés récemment formés dans le cadre du CAPA-SH et 2CA-SH depuis 2004. Ces entretiens comportaient trois grands thèmes : le contexte d'exercice, les questions touchant aux pratiques concrètes, à l'identité enseignante et aux collaborations avec d'autres professionnels, les représentations des caractéristiques et des potentialités d'apprentissage des élèves. Conduits de façon semi-directive, ces entretiens ont fait l'objet de traitements croisés : d'un côté, une analyse automatisée (logiciel « Alceste »), de l'autre, une analyse de contenu thématique (Blanchet-Gotman, 1992). Le matériel analysé

ici relève de la seconde méthode et se rapporte à trois des thèmes abordés au cours des entretiens².

- 2 De façon cohérente avec notre parti-pris thématique, certaines questions ont été pensées en liaison avec les résultats de travaux antérieurs, soit nous sollicitons des réponses dans un domaine déjà exploré avec la perspective de confronter le matériel recueilli aux précédents résultats, soit nos questions, dans leur formulation, intégraient déjà les acquis de recherches précédentes. Ce cas de figure s'applique particulièrement aux deux domaines analysés dans cet article : celui des adaptations pédagogiques et celui des représentations sociales du handicap.
- 3 Concernant les adaptations pédagogiques déclarées par les enseignants, domaine encore peu exploré, nous avons cherché dans notre guide, surtout à travers les relances de questionnement, à faire préciser au mieux par les personnes interrogées les gestes d'adaptation pédagogique qu'ils mettaient en œuvre en direction des élèves handicapés. A partir de là, nous avons utilisé la typologie de ces gestes établie par Anne Gombert & al. comme outil méthodologique pour dépouiller les entretiens (Gombert, Feuilladiou, Gilles & Roussey, 2008).
- 4 Dans le domaine des représentations, le plus étudié par la recherche, nous avons développé deux intentions. La première s'est traduite par la volonté de ne solliciter les représentations liées aux handicaps des élèves qu'à partir d'une entrée par les apprentissages. C'est-à-dire le plus possible en rapport avec des élèves concrets, des situations scolaires précises. Nous voulions en cela nous écarter, autant que faire se peut, des discours globaux pour nous demander dans quelle mesure la représentation du handicap chez les enseignants s'étaye ou s'enrichit de contenus liés à leur expérience professionnelle de « technicien » des apprentissages. Outre les travaux fondateurs (Morvan, 1988), nous nous appuyons sur les enseignements des recherches de Lachal et al. (2006), qui comparent la nature et l'organisation des représentations chez trois groupes d'enseignants : « ordinaires », en formation spécialisée option D et jeunes titulaires nommés sur des postes spécialisés sans formation. Les auteurs établissent que seuls les enseignants spécialisés donnent un contenu cognitif concret à la question des apprentissages des élèves handicapés. Sur ce point particulier, nous avons donc l'intention de recueillir du matériel permettant d'approfondir cet apport. La seconde intention, reportée volontairement en fin d'entretien, cherchait, en élargissant le questionnement au niveau de l'école (« quels sont les deux ou trois mots clés qui vous paraîtraient désigner le mieux le rapport des élèves handicapés avec l'école ? »), à évaluer si les enseignants s'écartaient des représentations sociales de la population ordinaire et si oui dans quelle direction ? En référence cette fois au travail de Pierre Le Queau (2003) sur la perception sociale du handicap dans le public, dont l'analyse est construite sur la base du recueil, auprès d'un large échantillon de personnes, des mots spontanément associés au handicap. Nous cherchions, à travers une question du même type, mais en référence à l'univers professionnel des enseignants interrogés, à comparer ce qui fait image pour les deux publics.

Population enquêtée

- 5 Ces deux exploitations concernent un effectif de vingt-six enseignants, 13 enseignants ordinaires et 13 enseignants spécialisés. Pour l'analyse des résultats concernant les adaptations pédagogiques, nous avons isolé, à l'intérieur de l'effectif des enseignants

généralistes, le sous-ensemble scolarisant des élèves relevant du handicap moteur. Nous avons en effet considéré que les adaptations pédagogiques pour ce type d'élève pouvaient revêtir des spécificités.

- 6 Les 13 enseignants spécialisés enquêtés exercent dans un dispositif collectif (CLIS (8) UPI (3) IME (2)) auprès d'élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives. Ils bénéficient du concours d'un AVS collectif. Parmi les enseignants généralistes enquêtés, 8 exercent en école élémentaire (du CP au CE2), 3 en école maternelle et 2 au collège.

Les adaptations pédagogiques déclarées par les enseignants : méthode et analyse

- 7 Concernant les adaptations pédagogiques, la typologie (Gombert & al. 2008) définit onze gestes d'adaptation pédagogique à l'issue d'observations menées auprès d'enseignants dans des classes intégrant des élèves dyslexiques sévères. A partir des éléments recueillis lors des entretiens, nous avons dégagé les propositions verbales relatant des gestes classables dans les catégories de la typologie construite. En dehors de quelques modifications de détail, cette grille nous a permis de distribuer les propos des enseignants sur les items existants, ce qui indique au passage la pertinence de cette typologie pour les gestes d'adaptation quel que soit le public d'élèves handicapés concernés³. Pour chacun des items, nous avons comptabilisé le nombre d'enseignants du groupe dont les propos nous permettaient d'inférer des gestes analogues. (tableau 1)

Tableau 1 : Comparaison des adaptations pédagogiques déclarées par des enseignants généralistes et spécialisés

| GESTES D'ADAPTATION | Effectif des groupes d'enseignants | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|-----------|------------|
| | EGCo* 6 | EGMot** 7 | ESCo*** 13 |
| Adaptation du cadre de travail | 2 | 6 | 5 |
| Adaptation des consignes | 2 | 0 | 8 |
| Evaluation diagnostique | 1 | 1 | 4 |
| Différenciation pédagogique | 2 | 4 | 10 |
| Individualisation | 1 | 2 | 9 |
| Aide des pairs | 0 | 0 | 3 |
| Guidance de l'enseignant | 4 | 4 | 5 |
| Apport méthodologique et métacognitif | 1 | 0 | 9 |
| Adaptation à l'évaluation | 0 | 1 | 7 |
| Revalorisation de l'élève | 2 | 0 | 10 |

| | | | |
|----------------------|---|---|---|
| Absence d'adaptation | 4 | 1 | 0 |
|----------------------|---|---|---|

- 8 Lecture : * enseignants généralistes, troubles des fonctions cognitives, ** enseignants généralistes, troubles moteurs, *** enseignants spécialisés, troubles des fonctions cognitives.
- 9 Exemple : pour l'item « adaptations du cadre de travail », 2 enseignants sur 6 du premier groupe y ont recours, 6/7 dans le second groupe, 5/13 dans le troisième.
- 10 Les premiers commentaires qui se dégagent à la lecture de ce tableau sont les suivants :
- - Les enseignants spécialisés ont recours à une gamme plus variée de gestes d'adaptation : 6 gestes sur 10 sont pratiqués par plus de la moitié du groupe des enseignants spécialisés, seulement 3 sur 10 pour les enseignants généralistes (chiffres en gras dans le tableau, l'absence d'adaptation n'étant bien sûr pas comptabilisée comme geste d'adaptation).
 - - Les enseignants du premier groupe ont quasi-exclusivement recours à des conduites de guidance : « *J'ai dû passer beaucoup plus de temps avec lui, ça m'a demandé beaucoup d'investissement pour un seul élève* » (E3). Par ailleurs, ils déclarent souvent ne pas faire d'adaptations particulières en direction des élèves handicapés. Ce fait, qui peut surprendre, doit s'interpréter en fonction du contexte, les enseignants concernés scolarisant à temps partiel des élèves issus de dispositifs collectifs : « *J'ai essayé de l'intégrer, de faire avec lui comme avec les autres, sinon ça ne va pas lui plaire et les autres gamins ne vont pas comprendre. Je lui donnais un petit coup de pouce par ci par là, mais il faut que ça reste discret, l'asseoir avec les autres, lui donner les mêmes supports, les mêmes cahiers* ». (E3) « *Je n'ai pas vraiment adapté pour l'enfant. Je veille à ce qu'il parvienne à prendre le rythme, arrive à s'organiser matériellement, à trouver sa place dans le groupe* » (E7). Dans ce cadre, c'est le modèle de l'intégration individuelle, tel qu'il s'est construit dans le système éducatif français, qui fonctionne : celui-ci implique que l'on intègre un élève lorsqu'il a les capacités de ne pas trop se distinguer du groupe de la classe d'accueil.
 - - Les enseignants accueillant des élèves présentant des troubles moteurs pratiquent quant à eux majoritairement des adaptations du cadre, de la guidance et des différenciations pédagogiques. Nous sommes là dans l'harmonique des conduites vis-à-vis des élèves présentant des troubles moteurs : « *Organisation de la classe, mobilier de la classe adapté, rampe en bois pour son fauteuil, endroit délimité dans la cour pour son espace de jeux, la surveiller pour éviter l'accident, la porter pour descendre* » (E 25).
 - - Pour les enseignants spécialisés, outre le fait qu'ils actionnent beaucoup plus de gestes d'adaptation, ce sont la différenciation pédagogique et les revalorisations des élèves qui dominent dans leurs déclarations ainsi que l'individualisation et les apports métacognitifs : « *Motivation ou remotivation : susciter l'intérêt, le goût d'apprendre [...]. Revalorisation et estime de soi [...]. Approche ludique des apprentissages : jeux de lecture, jeux mathématiques* » (E1). « *Analyse de la stratégie de l'enfant : comprendre son mode de fonctionnement, sa manière de réfléchir, sa manière de penser, comment il s'y prend pour résoudre un problème et non pas ses résultats* » (E 1).
- 11 Lorsqu'on les examine sous le seul objectif de comprendre ce qui rassemble ou sépare enseignants ordinaires et spécialisés, les chiffres du tableau sont plutôt cohérents avec les situations de scolarisation que nous avons explorées. Il n'est pas surprenant que les enseignants spécialisés aient à la fois massivement recours à la revalorisation des élèves ainsi qu'aux différenciations et apports métacognitifs avec lesquels ils se sont familiarisés en formation. A l'opposé, si l'on ne tient pas compte de l'item absence d'adaptation, explicité plus haut, on voit que la guidance reste le seul moyen à disposition

d'enseignants ne disposant pas de formation particulière et scolarisant des élèves handicapés dans une situation de classe qui reste inchangée par ailleurs. En creux un élément est toutefois marquant : le recours quasi-inexistant à l'aide des pairs dans les trois groupes.

Les représentations du rapport à l'école des élèves en situation de handicap : méthode et analyse

- 12 Notre guide d'entretien se concluait par la question suivante : « Pourriez-vous me donner deux ou trois mots clés qui vous semblent le mieux être en rapport avec l'élève en situation de handicap à l'école ? ». Nous avons procédé à un travail de classification des réponses en retenant les expressions de 24 enseignants (14 spécialisés et 10 ordinaires). Des mots-clés trop généraux, difficilement classables, ont été écartés. Telles qu'elles ont été énoncées par les interviewés, les réponses se présentent selon trois modalités :
- celles dont le contenu est homogène : « Être content d'aller à l'école, être comme les autres, pouvoir jouer avec les autres » (E 3) ;
 - celles dont le contenu est consécutif : « Remotivation, envie d'apprendre, bienveillance, retour aux apprentissages » (E1). Cette seconde modalité est dynamique au sens où elle exprime des articulations : estime de soi / progression personnelle, respect / réussite ;
 - celles dont le contenu contient des termes ambivalent voire opposés : « Souffrance, plaisir » (E 12).
- 13 Sur l'ensemble des items, ce sont les contenus homogènes et positifs qui dominent (10/24), puis les consécutifs positifs (5/24), à égalité avec les homogènes négatifs (5/24), enfin les contenus opposés (4/24). Ce sont les enseignants spécialisés qui ont le plus fréquemment recours à la modalité en opposition, les enseignants ordinaires sont ceux que l'on retrouve parmi les non réponses. Cet aspect nous paraît être un indicateur de ce que les mots manquent à ces derniers pour désigner le rapport à l'école et aux apprentissages des élèves handicapés qu'ils scolarisent. On peut penser que ce silence tient à l'extériorité de ces élèves par rapport à leur professionnalité. En effet, comme le souligne Bernard Lahire, « entre le tour de main de métier qui n'a pas nécessairement de nom et un corpus de savoir et de savoir faire comme le savoir médical, la différence est grande. Lorsque l'on demandera aux uns et aux autres ce qu'ils « savent » de ce qu'ils « font », ceux dont les savoir-faire sont objectivés auront plus de facilité à déclarer leurs savoirs et leurs pratiques »⁴.
- 14 Parmi les mots-clés recensés, nous avons dénombré 65 unités élémentaires de sens pour lesquelles nous avons effectué un travail de catégorisation (voir tableau 2).

Tableau 2: Typologie des mots-clés

| Catégories de mots-clés | Illustrations |
|---|---|
| Rapport de l'enfant à l'école : la dimension personnelle 29 items soit 45% | curiosité (joie) de venir à l'école bagarre, difficulté (à être à leur place à l'école) école lieu de souffrance |

| | |
|--|---|
| L'éthique/les valeurs 12 items soit 18% | ambition autonomie respect |
| Posture de l'enseignant et/ou de l'institution 9 items soit 14% | s'adapter (l'enseignant) difficulté (de l'enseignant) écoute souffrance de l'institution |
| La socialisation 8 items soit 12% | avoir des amis, envie d'être comme tout le monde vivre ensemble |
| Les apprentissages 7 items soit 10% | attente de savoir retour aux apprentissages stimulation |

- 15 Nous avons regroupé les thèmes selon des catégories dominantes exclusives les unes des autres. Des choix ont été faits en fonction du contexte : ainsi l'item « motivation » a été classé dans la catégorie « rapport de l'enfant à l'école » et l'item « envie d'apprendre » a été classé dans la catégorie « apprentissages ». Comme le montre le tableau ci-dessus, le rapport de l'enfant à l'école et les valeurs rassemblent près des deux tiers des items. Bien qu'en partie favorisée par la formulation de la question, cette expression révèle les images dominantes mobilisées par la scolarisation des élèves en situation de handicap. L'école est représentée selon deux versants opposés, à la fois comme lieu de plaisir ou de souffrance pour les élèves en situation de handicap. Pour les représentations qui impliquent le registre des valeurs, nous pouvons regrouper :
- celles qui renvoient au respect, à l'équité...liées au registre traditionnel de l'école républicaine ;
 - celles qui font référence au droit, tel qu'il est inscrit dans la loi de 2005 ;
 - celles qui mobilisent des items relatifs à l'enfant comme élève (ambition, réussite, autonomie).
- 16 Les catégories « attitude de l'enseignant et de l'institution », « socialisation » et « apprentissages » se distribuent à part quasi égale dans l'ensemble des items recueillis. La première regroupe des désignations qualifiant des attitudes générales de l'enseignant par rapport à l'élève handicapé (attention, bienveillance, écoute, exigence...). Il est intéressant de noter que ces items se rapportent à l'enseignant en réponse à une question portant sur le rapport des élèves handicapés à l'école. Ceci indique que ces derniers, en tant que personnes, se vivent comme « incarnation » de l'institution à travers leurs attitudes personnelles. La catégorie « socialisation » regroupe des items qui touchent à l'identité de l'enfant et « au vivre ensemble ». Quant aux « apprentissages », ils sont peu mentionnés et renvoient soit à l'envie d'apprendre, soit à l'idée d'un « retour vers ».
- 17 Lorsque l'on compare la fréquence des items, on note des différences en termes de poids relatif des catégories dans les groupes d'enseignants généralistes et spécialisés (cf. Tableau 3). Les premiers ont tendance à valoriser les dimensions personnelles - à la fois

des élèves et des enseignants dans leur attitude - pour caractériser la situation des élèves handicapés à l'école. Les idées qui prédominent se rapportent à l'accueil, au climat relationnel, en lien avec la valorisation de la dimension de la socialisation scolaire. La référence aux apprentissages est très peu présente. Pour les seconds, la dimension des apprentissages des élèves est plus prégnante que celle des attitudes enseignantes et de l'aspect socialisation. On remarque en outre une très forte proportion de mots-clés renvoyant sur le rapport de l'enfant à l'école : les enseignants spécialisés semblent en faire la justification majeure de leur professionnalité au sens où ils seraient en charge de reconstruire un rapport positif global des élèves handicapés avec l'école. Les éléments de restauration d'une image positive de lutte contre la souffrance précédant le plus souvent la question de la reprise des apprentissages. Il demeure toutefois que les deux groupes accordent une place importante au rapport personnel des élèves à l'école ainsi qu'aux valeurs attachées à la scolarisation ordinaire comme vecteur de progrès pour les élèves en situation de handicap.

Tableau 3 : Fréquence des mots-clés dans les deux groupes d'enseignants

| Catégories de mots-clés | Ens. Généralistes | | Ens. Spécialisés | |
|--|-------------------|-----|------------------|-----|
| | nb | % | nb | % |
| Rapport de l'enfant à l'école | 10 | 36% | 19 | 51% |
| Ethique et valeurs | 5 | 18% | 7 | 19% |
| Attitude de l'enseignant et de l'institution | 6 | 21% | 3 | 8% |
| Socialisation | 5 | 18% | 3 | 8% |
| Apprentissages | 2 | 7% | 5 | 14% |
| Total items | 28 | | 37 | |

Discussion

- 18 Les données de cette enquête ont été recueillies peu après l'adoption de la loi. Notre objectif était dominé par la perspective d'un état des lieux des mutations en cours. Il nous a conduit à rassembler des données sans autre souci, du point de vue de l'échantillon des entretiens, que de différencier enseignants généralistes et spécialisés.
- 19 D'un point de vue global, la scolarisation ordinaire pour les élèves handicapés est appréciée de façon positive par les enseignants pour des raisons avant tout liées à des valeurs « anti-ségrégatives ». Ce point est corroboré par l'analyse automatisée du corpus dans son ensemble où la classe des discours relatifs à l'appréciation de la loi représente 52% des unités totales prises en compte⁵. Ainsi les établissements spécialisés auraient en partie perdu leur légitimité aux yeux des enseignants comme le soulignent des propos parfois appuyés : « *Le brassage avec tous les enfants. C'est vraiment le principal, c'est que les enfants puissent vivre en société avec les autres, c'est ça qui est le principal* ». (E 14) « *C'est vivre*

au milieu des enfants de son âge, avoir envie de s'ouvrir à l'autre, de ne pas rester confiné entre handicapés, je trouve ça horrible, ça devient des ghettos les écoles spécialisées ». (E 25)

- 20 Au-delà de ce qui pourrait renvoyer au politiquement correct, il semble qu'il s'agisse là d'une conviction largement partagée. Cependant, si cet accord apparaît quasiment sans ombre chez les enseignants ordinaires, il est quelquefois tempéré chez les enseignants spécialisés qui utilisent fréquemment des mots-clés à double polarité. Ce point vient confirmer des études antérieures (Lachal, M., & al. 2006) dans lesquelles les auteurs repéraient une sorte de croyance naïve chez les enseignants ordinaires en la puissance socialisatrice de la scolarisation ordinaire. Sur ce point, les enseignants spécialisés sont plus réservés en ce qu'ils considèrent facilement l'école ordinaire comme un milieu potentiellement « hostile ». Au contact des élèves handicapés, ils abordent la question de la scolarisation avec un certain nombre de précautions. En effet, nombre d'entre eux mettent en relief les souffrances que peut susciter, chez les élèves atteints dans leur image, une scolarisation qui ne prendrait pas en compte leurs besoins particuliers. Là encore, nous pouvons y lire une conception de la scolarité ordinaire comme épreuve de réalité venant valider ou non la possibilité d'une intégration dans le cadre normatif inchangé de la classe ordinaire.
- 21 Au passage, on retrouve la prégnance du terme de souffrance associé au handicap dans une population « tout venante » (Le Queau, 2003). Pour les enseignants, la souffrance liée au handicap se double parfois de celle de se voir scolarisé dans des structures qui ont tendance à stigmatiser les élèves qui les fréquentent. Cet aspect confirme l'existence d'un noyau dur de la représentation du handicap qui dépasse les appartenances sociales et professionnelles. En conséquence, il convient de préparer les élèves handicapés à la scolarisation ordinaire à partir du lieu protecteur de la classe spécialisée : « *Les élèves ont besoin d'un cadre pour se sentir en sécurité, pour se poser, pour poser leurs difficultés, qu'ils aient des repères tant au niveau du temps que de l'espace, des habitudes, des règles de vie* » (E4), « *Je pense qu'avant de mettre en place les apprentissages, ce qui est à mon avis le plus important dans la classe, c'est à la fois le climat qu'on peut instaurer, un climat de confiance, apporter toute la sécurité affective dont ils ont besoin* » (E10). Cet univers de représentation est solidaire de la place centrale jouée par les enseignants à travers leurs attitudes dans la réussite de la scolarisation. Nous le mesurons à la fois dans l'importance accordée aux valeurs traduites en attitude d'empathie vis-à-vis des élèves handicapés, ainsi qu'à la prédominance des gestes de guidance dans les adaptations pédagogiques des enseignants généralistes et aux revalorisations de l'élève chez les enseignants spécialisés.
- 22 En matière de professionnalité, la gamme des adaptations pédagogiques pratiquées par les enseignants spécialisés est en phase avec la prégnance du modèle de l'intégration scolaire individuelle, où la classe ordinaire d'accueil sert d'épreuve de réalité dans la confrontation à la « normalité » scolaire. Le fait d'être préparée en amont et en aval par l'enseignant spécialisé peut donner lieu à deux modalités différentes de scolarisation. Soit la classe spécialisée reste le lieu exclusif de référence pour l'élève handicapé et la préparation porte sur les capacités de l'élève à s'adapter aux normes de la classe ordinaire. Soit s'engage une concertation réfléchie avec l'enseignant d'accueil et la préparation peut alors porter sur la situation didactique d'accueil. Dans ce cas de figure, les enseignants spécialisés peuvent modifier leur identité professionnelle et s'autoriser à se penser comme vecteur de transformation des pratiques de scolarisation : « *Je pense que c'est mon travail de pouvoir aider l'enseignant qui intègre dans sa classe, de pouvoir lui donner des outils pour pouvoir l'évaluer* » (E 22). Les éléments issus de notre enquête ne nous

permettent pas de statuer sur l'importance relative des modalités respectives, nous pouvons simplement attester de leur coexistence : *« J'essaie de faire passer auprès de mes collègues les changements que la loi de 2005 peut avoir sur la scolarisation des élèves handicapés, mais je me rends compte que, sur le terrain, ce n'est pas encore prêt, que la communauté enseignante n'est pas encore prête à considérer la CLIS comme un dispositif ».*(E 26)

- 23 Dans cette situation, tout se passe comme si le maintien d'un système dual classe ordinaire/classe spécialisée favorisait une sorte d'équilibre où l'accueil favorable de la loi par les enseignants généralistes se traduisait par la reconnaissance de l'aspect socialisateur de la classe ordinaire allié au maintien de la responsabilité des apprentissages du côté de l'enseignant spécialisé. Dès lors, soit on privilégie la socialisation scolaire en classe ordinaire et ce sont les apprentissages qui sont alors relativisés (enseignant ordinaire). Soit les apprentissages sont délégués à la classe ordinaire, en vraie grandeur, à l'issue d'une socialisation protectrice et d'une préparation cognitive préalable (enseignant spécialisé). Dans cette répartition, la question du transfert des compétences spécialisées vers les enseignants ordinaires se trouve cantonnée à des attitudes de bienveillance envers les élèves ce que semblent confirmer aussi bien l'analyse des adaptations pédagogiques déclarées, que celle des représentations qui privilégient le rapport personnel de l'élève en situation de handicap avec l'école (45% des items).

Orientations conclusives

- 24 Il ressort de notre enquête que la loi de 2005 bien que portée par des considérations inclusives n'a pas pour autant bouleversé le contexte antérieur appuyé sur le régime de l'intégration individuelle des élèves handicapés. En dépit du partage des valeurs générales de la loi, celles-ci restent attachées au clivage entre socialisation et apprentissage. Ce dernier apparaît particulièrement prégnant dans les contextes de scolarisation partielle s'appuyant sur l'existence de classes spécialisées. L'attachement à la notion de classe, y compris chez les enseignants spécialisés pourtant appelés aujourd'hui à raisonner en termes de dispositifs (selon les formulations des circulaires portant sur les CLIS et les ULIS), crée, semble-t-il, un obstacle organisationnel à la migration des compétences spécialisées vers les enseignants ordinaires. Il contribue en partie à l'entretien d'une constante des représentations selon laquelle le couple socialisation réussie et sécurité affective sont des préalables à la possibilité d'apprentissages pour les élèves handicapés. Dans ce cadre, les efforts pour changer la donne continuent de reposer essentiellement sur les élèves, pris individuellement, ou sur des enseignants spécialisés cantonnés à une professionnalité extérieure à la classe ordinaire : *« Il faut expliquer aux autres enseignants que je ne fais pas que des legos ou des puzzles mais que je fais aussi des apprentissages, que mes gamins sont en mesure de comprendre des textes d'une dizaine de lignes, qu'ils sont capables de produire des textes écrits. Mais il faut que mes élèves le prouvent davantage et que moi je l'atteste davantage »* (E 1).
- 25 Selon Serge Ebersold, *« l'inclusion se matérialise par ailleurs dans l'aptitude des enseignants à inscrire leur fonction dans une vision polysystémique se préoccupant des interdépendances interinstitutionnelles et interindividuelles nécessaires à la réalisation du projet éducatif de l'individu par delà ses dimensions pédagogiques »*⁶. Or, ces évolutions ne trouvent que rarement des traductions organisationnelles, notamment en termes de temps de concertation, et d'évaluations pluriprofessionnelles en situation, susceptibles de soutenir

le changement de paradigme exigé par la référence à l'inclusion éducative. En effet, l'inclusion scolaire exige un changement quant aux principes de justice où l'égalité des chances cèderait la place à l'objectif d'égalité des acquis, assortis des compensations nécessaires pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, (Crahay, 2006). Sans inflexion significative de l'orientation des formations des enseignants ordinaires et spécialisés, le risque est grand de voir se maintenir une situation duale. D'un côté, le maintien autour de la scolarisation collective, de pratiques se bornant à aménager le cadre antérieur structuré par l'intégration scolaire. De l'autre, le développement désormais quantitativement majoritaire d'une scolarisation en milieu ordinaire assistée par le seul recours aux auxiliaires de vie scolaire, sans que les conditions organisationnelles de l'école et de la formation des enseignants ne soient repensées par ailleurs.

- 26 Il nous semble déterminant dans cette situation de raisonner en articulant les trois dimensions des finalités, de l'organisation de l'école et des pratiques pédagogiques en classe. La solidarité existant entre les valeurs et les gestes professionnels au sens générique (Bucheton, 2009), nous semble militer en faveur d'une approche systémique de la scolarisation des élèves handicapés. Un des enseignements de notre enquête nous amène à désormais porter notre attention sur la mise à jour de certains traits distinctifs des situations étudiées, subsumés provisoirement sous la dénomination de contextes de scolarisation. Les caractéristiques de ces contextes portent selon nous sur des modalités sélectionnables et organisables en une grille « d'observation » des situations, qui reste à élaborer. Cette dernière se fixerait l'objectif de les décrire au delà de leur localisations singulières, telles que 1^{er} ou 2nd degré par exemple, ou encore classe ordinaire ou spécialisée. Ces caractéristiques porteraient à la fois sur des données organisationnelles (par exemple l'existence de P.P.S. actualisés à partir d'une évaluation des compétences des élèves en situation ordinaire); ainsi que sur des inscriptions discursives chez les acteurs de la scolarisation (en termes de système de valeur soutenant l'arrière plan des gestes professionnels). Elles offriraient selon nous une possibilité de sortie de l'opposition entre « discours » et « réalités » en portant l'attention sur les conditions favorables à leur articulation nécessairement contradictoire.

BIBLIOGRAPHIE

- Bailleul, M., Bataille, P., Lanoe, C., Mazereau, P., (2009). *Ecole et handicap : de la coexistence à la reconnaissance*, Paris, SUDEL.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2003). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan.
- Bucheton, D. (2009) *L'agir enseignants des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès.
- Crahay, M. (2000) *L'école peut-elle être juste et efficace. De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles : De Boeck.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « inclusion », *Recherche et Formation*, 61, 71-83.

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

Lachal, M., Urban, E., Descombe, C., Favier, C., Marchois, A., Roye, L., Delbeke, M-P., Gaillet, F., M ucha-Scheibling, L. & Talon, V. (2006). Comparaison des représentations sociales du handicap mental recueillies auprès de trois groupes d'enseignants. *Psychologie et Éducation*, 4.

Lahire, B. (1998). Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire », *Recherche et Formation*, 27, 15-28.

Le Queau, P. (2003). La compréhension sociale du handicap, Paris, CREDOC, Cahier du Credoc.

Morvan, J.S. (1988). *Représentations des situations de handicap et d'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation*, Vanves : CTNERHI.

Stiker, H.-J. (1999) Quand les personnes handicapées bousculent les politiques sociales. *Esprit*, 259, 37-45.

Annexe 1. Guide d'entretiens enseignants

| THEMES | QUESTIONS |
|---|--|
| <i>RELANCES, APPROFONDISSEMENTS</i> | |
| C o n t e x t e d ' e x e r c i c e | |
| 1 | Dans quel contexte scolaire travaillez-vous actuellement avec des élèves en situation de handicap ? |
| <i>Relances, approfondissements : organisation de l'école, classe ou dispositif, présence d'AVS ou EVS, mention dans le projet d'établissement ou d'école, place du directeur, des autres collègues, travail d'équipe. Relation avec les parents. Relation avec les intervenants médico-sociaux</i> | |
| 2 | En quoi ce contexte est-il modifié par la loi du 11 février 2005 ? |
| <i>Relances, approfondissements : Parcours scolaire, PPS, participation aux ESS, différence entre intégration et scolarisation.</i> | |
| 3 | Quelles sont la valeur et la finalité accordées à la scolarisation par les enfants et leur famille ? |
| 4 | Estimez-vous que la parole de l'enfant ou de l'adolescent sur son devenir est prise en compte ? |
| P r a t i q u e e t i d e n t i t é | |
| 1 | Comment définiriez-vous votre travail d'enseignant vis-à-vis des élèves en situation de handicap ? |
| 2 | En quoi votre spécialisation vous distingue-t-elle des enseignants ordinaires ? |
| <i>Quels sont les types d'aide dominants, dont ont besoin les élèves handicapés ?</i> | |

| | |
|---|--|
| 3 | Jouez-vous un rôle de conseil auprès de collègues ? |
| 4 | Estimez-vous que votre point de vue professionnel soit pris en compte dans l'évaluation et le suivi de l'élève ? |
| <i>Il y a deux dimensions à cette question : la première concerne les interlocuteurs (parents, institution, MDPH), la deuxième concerne les modalités de cette communication (écrits professionnels, réunions...)</i> | |
| 5 | Comment voyez-vous la place et le rôle des autres professionnels de l'école ? |
| <i>Autres enseignants de l'école, enseignants référents, enseignants spécialisés autres (Rased) psychologues scolaires, médecins et infirmières scolaires, assistants sociaux, auxiliaires de vie scolaire AVS ou EVS, Atsem...</i> | |
| 6 | Il y a aujourd'hui une nouvelle fonction d'accompagnement des élèves handicapés : les AVS, comment concevez-vous leur tâche en classe, auprès de l'élève ? |
| 7 | Comment voyez-vous la place et le rôle des professionnels « extérieurs » à l'école ? |
| 8 | Donnez un exemple de collaboration réussie autour de la scolarisation d'un élève |
| 9 | De la même façon pouvez-vous donner un exemple de difficultés |
| 10 | Aujourd'hui vous vous définissez plutôt comme enseignant, enseignants spécialisés... ? |
| Représentations des caractéristiques et potentialités d'apprentissages des élèves | |
| 1 | Comment définiriez-vous le travail enseignant en direction des élèves en situation de handicap ? |
| <i>Y a-t-il des principes généraux valables pour la plupart des situations ? Si oui lesquels ?</i> | |
| 2 | Par rapport aux apprentissages quelles sont les caractéristiques qui distinguent les élèves en situation de handicap que vous connaissez des autres élèves ? |
| <i>Percevez-vous plutôt des difficultés cognitives, de comportement, de santé de fatigabilité devant les situations d'apprentissage ?</i> | |
| 3 | Estimez-vous que les conditions actuelles de leur scolarisation sont favorables à leur progrès ? |
| 4 | Les outils pédagogiques habituels de l'école vous paraissent-ils adaptés ? |
| 5 | Selon vous à quel niveau les adaptations pédagogiques sont-elles les plus efficaces ? |

| | |
|---|--|
| <i>Aménagement du cadre, conditions matérielles. Adaptation des consignes, adaptation des moyens (différenciation pédagogique), adaptation des parcours</i> | |
| 6 | Quel est selon vous le bénéfice principal d'une scolarisation en milieu ordinaire ? |
| 7 | La loi du 11 février parle d'égalité des chances et de participation qu'est-ce que cela évoque pour vous ? |
| 8 | Peut-on envisager la scolarisation ordinaire tout au long du cursus d'enseignement et de formation professionnelle ? |
| 9 | Quels sont les deux ou trois mots-clés qui vous paraîtraient désigner le mieux le rapport des élèves en situation de handicap avec l'école ? |

ANNEXE 2. Typologie des gestes d'adaptation (Gombert & al.) illustrée par les items issus de notre corpus

| | Illustration |
|---|--|
| <p>1. Cadre de travail</p> <p>Modification des conditions matérielles de travail au sein de la classe (accessibilité)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Placement de l'élève (localisation particulière de l'enfant dans la classe) - Aménagement des conditions matérielles (utilisation d'outils spécifiques et adéquats afin de contourner le handicap) | <ul style="list-style-type: none"> - Elève placé devant, ni à côté d'une fenêtre, ni à côté d'enfants bruyants - Utilisation d'un ordinateur et autres outils informatiques, TICE - Fauteuil roulant, plan incliné, ascenseur, rampe d'accès, matériel motricité fine, mobilier de classe, plusieurs espaces de travail dans la classe |
| <p>2. Adaptation des consignes</p> <p>Réflexion de l'enseignant sur les consignes de mise au travail</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consignes prises en charge par l'enseignant - Consignes prises en charge par les élèves | <ul style="list-style-type: none"> - Relecture, explicitation, simplification, répétition - Adaptation du vocabulaire - Prévoir des consignes simples, courtes, claires, énoncées lentement - Consigne orale + écrite + pictogrammes - Lire la consigne à l'élève - Reformulation de la consigne par l'élève ou un autre |
| <p>3. Evaluation diagnostique</p> <p>Evaluation des compétences de l'élève à partir de critères précis et ciblés recueillis grâce à une grille d'observation</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Meilleure évaluation de l'enfant dans différents domaines (raisonnement, apprentissages) - Evaluation des compétences de chaque élève à BEP |

| | |
|---|---|
| <p>4. Adaptation des moyens : Différenciation pédagogique</p> <p>Aides propres à compenser le handicap : prise en compte de la particularité de l'élève en aménageant les conditions pour y parvenir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptation en rapport à l'activité : contournement de l'activité, adaptations des supports - Adaptation en rapport au temps de travail - Modification du style pédagogique de l'enseignant | <ul style="list-style-type: none"> - Outils spécialisés (médial, mathelem), cahiers-outils, sous-mains, porte-vue d'aides personnalisées, lire aux élèves, exercices à trous, étiquettes, dictée à l'adulte, grossir la police, photocopier le texte, utiliser différentes couleurs, donner les cours sur clé USB, aider à la prise de notes et à lire, cours plus oralisé - Augmentation du temps de réalisation d'exercices en classe ou à la maison (1/3 temps supplémentaire) - Accent mis sur l'expérimentation, la pédagogie active (partir du concret, manipuler) |
| <p>5. Adaptation des parcours : Individualisation</p> <p>Adapter son niveau d'exigence aux BEP de l'élève, attentes et objectifs différents pour chaque élève, autoriser l'élève à ne pas faire la même chose que ses camarades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projet individualisé avec objectifs personnalisés - Réduction de la somme des notions à faire acquérir - Choix des matières à enseigner | <ul style="list-style-type: none"> - Cibler certaines compétences et travailler certains points considérés comme essentiels pour l'élève - Programme à la carte (nombre et difficulté des exercices) - Dispense de matières à enseigner |
| <p>6. Aide des pairs de la classe vers l'élève en difficulté</p> <p>Aide institutionnalisée apportée à l'élève handicapé par ses pairs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travail en groupes - Mise en place de tutorat | <ul style="list-style-type: none"> - Faire lire en tutorat avec un élève lecteur |
| <p>7. Guidance de l'enseignant : contrôle individualisé de l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche</p> <p>Aide individualisée de l'enseignant pendant le cours, regard/contrôle plus important du travail de l'élève en cours de réalisation. Travail dans la ZPD, maintien de l'orientation (Bruner, 1996)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Vigilance accrue, être plus à l'écoute, passer plus de temps - Maintenir l'attention de l'élève sur la tâche - Explications supplémentaires individuelles - L'aider dans une manipulation |
| <p>8. Apports méthodologiques et métacognitifs</p> <p>Entretien d'explicitation avec l'élève, réfléchir avec l'élève sur le « comment faire », signaler les caractéristiques déterminantes pour la réalisation d'une tâche (Bruner, 1996)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Organisation du travail de l'élève - Verbalisation des étapes à réaliser, de la stratégie - Réflexion sur la procédure - Analyse de la stratégie de l'enfant |

| | |
|--|--|
| <p>9. Adaptation de l'évaluation</p> <p>Modification de l'évaluation, évaluation adaptée aux capacités de l'élève à partir de micro-objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans la réalisation du contrôle (accès à des aides personnalisées de niveaux 1 à 3, étapes clarifiées, moins d'exercices ou plus de temps) - Dans la notation (sur des critères précis) | <ul style="list-style-type: none"> - Simplification des questions, réduction du nombre d'exercices - Ne finisse pas un exercice, un exercice de moins - Utilisation du porte-vue d'aides personnalisées - Dictée réduite |
| <p>10. Revalorisation de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revalorisation et estime de soi, - Motiver l'élève en difficulté, susciter l'intérêt, le goût d'apprendre notamment par les jeux - Mettre l'élève en situation de réussite, de confiance - Instaurer un climat de confiance et de sécurité affective | <ul style="list-style-type: none"> - Encouragements |
| <p>11. Absence d'adaptation</p> <p>Enseignants déclarant ne pas avoir adapté leurs méthodes d'enseignement</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Intégrer l'élève au groupe et faire avec lui comme avec les autres - Pas de besoins particuliers |

NOTES

1. Recherche conduite pour l'UNSA Education par une équipe du CERSE (Université de Caen Basse-Normandie). Coordination scientifique Philippe Mazereau, Membres de l'équipe M. Bailleul, P. Bataille, A. Langlois, C. Lanoë. <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/cerse/publications/rapports>
2. Voir annexes 1 : guide d'entretien
3. Voir annexe 2 la typologie illustrée à l'aide de propos issus de notre corpus.
4. Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire », *Recherche et Formation*, n° 27, 1998, p.17.
5. Bailleul, Bataille, Lanoë, Mazereau, Op. cit., p. 17-21.
6. *Recherche et formation*, n° 61, 2009, p77.

RÉSUMÉS

La loi du 11 février 2005 repose sur des principes relevant d'une politique inclusive, c'est-à-dire prônant l'accueil de la diversité des élèves et des parcours au sein du système scolaire. La scolarisation d'élèves en situation de handicap devrait donc logiquement conduire à des

réaménagements normatifs du cadre scolaire (Stiker, 1999, Ebersold, 2009). Cet article vise à apporter un éclairage sur certains aspects des évolutions en cours, en s'appuyant sur la mise en lien d'éléments empiriques issus d'une recherche collective sur l'état des lieux de la scolarisation en France et les nouveaux besoins de formation des enseignants¹. Il propose des pistes de compréhension sur les déterminants des adaptations pédagogiques développées envers les élèves en situation de handicap par les enseignants généralistes et spécialisés. Pour cela, nous exposerons et discuterons des matériaux empiriques extraits de l'enquête effectuée en 2007-2008. Ils concernent, d'une part l'analyse comparative des adaptations pédagogiques déclarées par deux groupes d'enseignants, d'autre part le recueil des représentations de ces mêmes enseignants quant au rapport à l'école des élèves en situation de handicap. La mise en relation de ces deux aspects nous fournit des indications sur les logiques structurantes des pratiques enseignantes et en conséquence sur les vecteurs possibles de leur transformation. Après une restitution de la problématique de la recherche, nous exposerons les méthodes de recueil et d'analyse secondaire des éléments sélectionnés à partir d'entretiens semi-directifs avec des enseignants ordinaires et spécialisés. Le rapprochement et la discussion des résultats de ces investigations nous permet d'esquisser une problématisation possible des questions touchant à la scolarisation des élèves handicapés grâce à une approche des différents contextes de leur mise en œuvre.

The situation created by the Law of 2005 concerned the schooling of pupils with disabilities as near as possible in the ordinary mainstream of schools. This change questions the gestures of pedagogic adaptation developed by both the general and specialist teachers in the same way as their representations of the relationship between pupils and the school. The analysis of empirical elements, extracts of a research study of the new training needs of teachers, records of positive developments as well as the teachers' appreciation that was based on inclusive schooling. For as many as the dividing up remains between the pedagogical adaptations which remain essentially the responsibility of specialist teachers and the guidance approaches used by ordinary teachers. This depends on the situations largely structured by the principles of individual integration, which values socialisation over learning. The transfer of specialised competencies is assumed that to be closely linked to values, the organisation of schooling, and pedagogic interactions in the classroom. Reconsideration is called for of the protocols of training in a more systematic perspective.

La situación creada por la ley de 2005 en cuanto a la escolarización en un entorno escolar ordinario de alumnos deficientes plantea el problema de los gestos de adaptación pedagógica desarrollados por los docentes ordinarios o especializados tanto como sus representaciones de la relación de dichos alumnos con la escuela. El análisis de elementos empíricos, sacados de una investigación sobre las nuevas necesidades de formación de los docentes, pone de manifiesto una evolución positiva en cuanto a la apreciación por parte de éstos de la pertinencia de la inclusión escolar. Sin embargo sigue existiendo una separación entre las adaptaciones pedagógicas que son obra esencialmente de los docentes especializados y los gestos de guidance a los que recurren los docentes ordinarios. Depende de situaciones ampliamente estructuradas por los principios de la integración individual que valoran la dimensión de la socialización de los alumnos en detrimento de la dimensión de los aprendizajes. La transferencia de competencias especializadas supone que se tomen en cuenta de manera globalizada la dimensión de los valores, de la organización de las situaciones de escolarización y la de las interacciones pedagógicas en el aula. Dicha transferencia conlleva un nuevo enfoque de las modalidades de formación dentro de una perspectiva sistémica.

INDEX

Palabras claves : adaptaciones pedagógicas, inclusión, escolar, representaciones de los aprendizajes, situaciones de escolarización

Keywords : pedagogical adaptation, inclusion, special education, representations of learning, situations of schooling

AUTEUR

PHILIPPE MAZEREAU

Centre d'étude et de recherche en sciences de l'éducation, université de Caen Basse-Normandie
Esplanade de la paix, 14032 CAEN CEDEX 05
philippe.mazereau@unicaen.fr