



HAL
open science

Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves

Sylviane Feuilladiou, Anne Gombert, Kahina Harma

► To cite this version:

Sylviane Feuilladiou, Anne Gombert, Kahina Harma. Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves. Skholê : cahiers de la recherche et du développement, 2009. hal-01779402

HAL Id: hal-01779402

<https://hal.science/hal-01779402>

Submitted on 26 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège :
perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique
chez les autres élèves**

Sylviane Feuilladiou^{*1}, Anne Gombert^{**1}, Kahina Harma^{**1}

⁽¹⁾ U. de Provence - IUFM d'Aix-Marseille, ^(*) UMR ADEF, ^(**) Centre *Psyclé* (EA 3273 de l'U. de Pce)

Contact : s.feuelladiou@aix-mrs.iufm.fr

Mots clés : Handicap ; Intégration scolaire ; Socialisation ; Justice scolaire ; Elèves de collège.

La loi de 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » entraîne une mini révolution scolaire. Les élèves en situation de handicap, jusqu'alors principalement accueillis en classe spécialisée, sont de plus en plus scolarisés en classe ordinaire. Choix de société, droit de solidarité nationale, directive institutionnelle, la présence du handicap en classe, à grande échelle, est historiquement nouvelle et soulève de nombreuses questions. Dans un système éducatif très normé, fondé sur le principe d'égalité des élèves, les collégiens sont très sensibles à la question de la justice scolaire. Dans le cadre de la scolarisation en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit, induisant des adaptations pédagogiques de l'enseignant pour aider ces élèves, quel regard les élèves des classes intégrantes portent-ils sur la « différence » ? Quels élèves dans le collège sont pour eux, « différents » ? Que pensent-ils du fait que leur professeur peut donner de manière régulière des exercices différents, dans leur classe, à un élève en difficulté ou en situation de handicap ?

Afin d'apporter des éléments de réponse, une enquête par entretiens a été menée auprès de 48 collégiens de sixième d'un même établissement. Les élèves des classes intégrantes définissent plus souvent le handicap à partir de la situation de handicap à l'école (difficultés scolaires, la non conformité des élèves à la norme scolaire). Concernant la perception de la différenciation pédagogique, les élèves des classes intégrantes y sont plus souvent favorables, et sont plus nombreux à considérer qu'il s'agit d'une action scolaire « normale ». Ils adhèrent plus fréquemment à ce type de pratiques en se référant au principe d'équité, et à l'inverse, l'associent moins souvent à un traitement inégal entre élèves.

1- La scolarisation des élèves en situation de handicap

Depuis 30 ans, de nombreuses lois et déclarations politiques montrent l'intérêt porté à la situation sociale des personnes handicapées, par la communauté internationale comme en France (encadré 1). Cette profusion de textes témoigne de la difficulté de ces personnes à trouver leur place sociale, à s'insérer au niveau scolaire, professionnel, dans la vie quotidienne. Les « personnes handicapées » deviennent une question sociale, en même temps qu'un défi pour les sociétés occidentales démocratiques du XXI^e siècle : lever les discriminations liées à la situation de handicap. Ce projet sociétal et cette volonté politique s'accompagnent d'une évolution dans la définition institutionnelle du handicap. On passe en trois décennies d'une conception médicale centrée sur l'individu, à un modèle multifactoriel tenant compte à la fois des facteurs personnels de santé et des facteurs environnementaux (milieu social, aménagements publics, politique scolaire...). Il ne s'agit plus de regarder la personne à travers son handicap, considéré alors comme une caractéristique individuelle, mais de regarder la situation de handicap dans laquelle se trouve la personne, étant donné ses capacités d'action et le contexte dans lequel elle évolue (Organisation Mondiale de la Santé, 2002). La responsabilité de la situation de handicap est ainsi renvoyée à la personne porteuse du handicap, mais aussi à la société et ses membres. Telle est la nouvelle vision portée par l'ensemble de ces textes.

Encadré 1 : principaux textes juridiques et politiques sur le handicap (1975-2007)

En France

- 1975 Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées
- 1987 Loi en faveur de l'emploi des travailleurs handicapés
- 1989 Loi d'orientation sur l'éducation, aborde l'intégration scolaire des jeunes handicapés
- 1990 Loi relative à la protection des personnes contre les discriminations en raison de leur état de santé ou de leur handicap
- 1991 Loi relative à l'accessibilité des personnes handicapées aux locaux d'habitation, lieux de travail et installations publiques
- 1993 Guide barème inspiré de la Classification Internationale du Handicap (OMS 1980)
- 1999 Programme Handiscol pour l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés
- 2005 Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

En Europe

- 1990 Convention européenne des Droits de l'Homme (texte révisé)
- 1990 Résolution concernant l'intégration des enfants et des jeunes affectés d'un handicap dans les systèmes d'enseignement ordinaires
- 1996 Charte de Luxembourg sur l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés
- 2003 Résolution concernant l'égalité des chances pour les élèves et étudiants handicapés dans le domaine de l'enseignement et de la formation

Organisation Mondiale de la Santé

- 1980 Classification Internationale du Handicap
- 2002 Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé

Organisation des Nations Unies

1971 Déclaration des droits du déficient mental
1975 Déclaration des droits des personnes handicapées
1983 Convention sur la réadaptation professionnelle et l'emploi des personnes handicapées
1989 Convention sur les Droits de l'Enfant
1994 Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour l'éducation et les besoins spéciaux
2001 Résolution « Mise en œuvre du programme d'action mondial concernant les personnes handicapées : vers une société pour tous au XXIe siècle »
2006 Convention relative aux droits des personnes handicapées
Source : [<http://daniel.calin.free.fr>] pour une revue détaillée des textes officiels sur le handicap

Avec la loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », l'accessibilité aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et le maintien dans un cadre ordinaire de vie, constituent un droit de solidarité nationale. Est également institué le droit à la compensation des conséquences du handicap, qui devient un devoir et l'affaire de tous. A l'école, ce droit à la compensation se traduit par les adaptations pédagogiques, l'attribution d'un auxiliaire de vie scolaire ; le droit à l'accessibilité se traduit quant lui par les rampes d'accès ou la scolarisation des enfants et adolescents handicapés en classe ordinaire. Jusqu'alors, ils étaient principalement accueillis en classe spécialisée. Ce texte déclenche une mini révolution scolaire. D'une part, tout enseignant est susceptible d'accueillir ces élèves, parfois très en deçà de la norme classe, ce qui nécessite des adaptations pédagogiques jusque là développées par les enseignants spécialisés. D'autre part, cette socialisation commune confronte les élèves des classes ordinaires à l'altérité, au semblable qui est « autre ». La confrontation au handicap en classe, à grande échelle, est historiquement nouvelle. Quel regard les élèves des classes intégrantes portent-ils sur la « différence » ? Quels élèves dans le collège sont pour eux, « différents » ? Que pensent-ils du fait que leur professeur peut donner de manière régulière des exercices différents, dans leur classe, à un élève en difficulté ou en situation de handicap ? La différenciation pédagogique mise en place pour les élèves en situation de handicap, l'est souvent au nom de leur « différence ». Or, les collégiens sont très sensibles à la question de l'égalité de traitement des professeurs envers leurs élèves (Cousin & Felouzis, 2002 ; Establet & al., 2005). Comment perçoivent-ils cette différenciation ?

2- Une enquête en collège

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, une enquête par entretiens a été menée dans le cadre d'un dispositif pilote de scolarisation en classe ordinaire de collège, d'élèves ayant des troubles spécifiques sévères du langage écrit (dyslexie, dysorthographe). Ces troubles, diagnostiqués au niveau médical (Habib, 2003), sont reconnus comme un handicap par la Maison Départementale des Personnes Handicapées. Ils entraînent un retard scolaire important (des élèves de 6° peuvent avoir un niveau de lecture « CE2 »). Le dispositif « Le Temps des Dys » a été développé en partenariat entre l'IUFM d'Aix-Marseille (conception et coordination : Anne Gombert, MCF en psychologie cognitive) et l'Inspection Académique des Hautes Alpes (conception et coordination : Sandrine Adam, IEN-A). Il scolarise à la rentrée 2007, 70 élèves de 6° et 5°, et mobilise 115 enseignants dans 6 établissements. Les élèves bénéficient d'un travail de remédiation scolaire sur les compétences linguistiques altérées, une heure par semaine. Leurs professeurs reçoivent une formation et un accompagnement, sur la connaissance théorique de ces troubles et les adaptations pédagogiques appropriées à l'apprentissage de ces élèves (15 heures réparties sur l'année).

48 collégiens de sixième d'un même établissement ont été interrogés en 2006-2007 (25 scolarisés dans deux classes intégrantes, 23 dans deux classes non intégrantes ; encadré 2). Une analyse qualitative de contenu des entretiens intégralement retranscrits, ainsi qu'une analyse quantitative des énoncés classés, ont été effectuées. La méthode des juges a été utilisée afin de valider la catégorisation des énoncés lors de l'analyse de contenu (Bardin, 1989 ; Plake & al., 1997). Les réponses ont fait l'objet d'une comparaison classes intégrantes vs classes non intégrantes.

Encadré 2 : méthodologie de la recherche

Guide d'entretien « Elèves ordinaires de collège »

Ancrage : je vais te poser quelques questions sur la manière dont tes professeurs prennent en charge les différentes difficultés des élèves en classe.

Thématique 1 : perception des adaptations pédagogiques

- Comment tu te sens dans ta classe ?

Relance : Est-ce que ça se passe bien avec les professeurs, avec les autres élèves ?

- Lorsque tu rencontres une difficulté en classe, est-ce que tes professeurs t'aident ? De quelles manières ?

Relance : par exemple sur la façon dont ils te donnent les consignes, les documents de travail ?

- Dans quelles matières tes professeurs t'aident le plus ?

- Est-ce que tu demandes de l'aide à tes professeurs lorsque tu es en difficulté ?

- Imagines que ton enseignant donne des choses très différentes à faire à un élève de ta classe parce qu'il est en difficulté ? Qu'en penses tu ?

Thématique 2 : évocation de la différence et du handicap

- Imagines que ton enseignant donne des choses très différentes à faire à un élève de ta classe parce qu'il est handicapé ? Qu'en penses tu ?
- Est-ce que tu penses que tu devrais, toi aussi, aider cet élève ? Décris moi ce que tu ferais ?
- Selon toi, quelles sont les différentes sortes de handicaps ?
- Dans ton collège, est-ce que tu trouves qu'il y a des élèves très différents des autres ? Est-ce que tu peux me dire pourquoi ils sont très différents ?
- Est-ce que tu es en contact avec eux parfois, à quels moments ? Est-ce que tu fais des activités avec eux, lesquelles ?
- Comment tu te sens au collège ?
- Est-ce que tu as des copains, est ce que ce sont des élèves de ta classe ? D'autres classes, du « temps des dys » ?

3- Quels sont les différents types de handicap pour les élèves ?

Interrogés sur les différentes sortes de handicap, 75% des élèves citent un ou deux types de handicap seulement. Ils évoquent principalement l'altération physique ou sensorielle et l'altération mentale (57%). Cette vision des situations de handicap est conforme à celle de l'ensemble de la population. Un sondage d'opinion réalisé par l'IFOP pour l'Association des Paralysés de France en 2006, révèle que 83% de la population de « 15 ans et plus » citent le fauteuil roulant, la déficience mentale ou physique, pour évoquer les personnes handicapées.

**Tableau 1 : Type de handicap cité par les élèves
selon le type de classe**

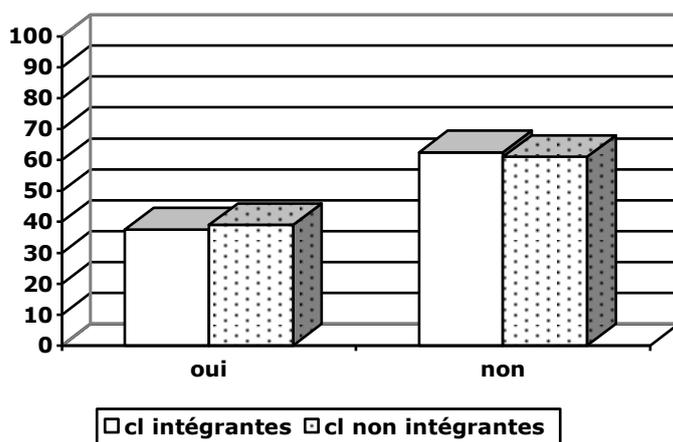
Type de handicap Domaine de référence	6 ^{ème} intégrante		6 ^{ème} non intégrante		Total	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
Physique/sensoriel	10	24	15	40	25	31
Mental	12	28	9	24	21	26
Difficultés scolaires	5	12	2	5	7	9
Langage, écriture, lecture	8	19	10	26	18	23
Autre	7	17	2	5	9	11
Total	42	100	38	100	80	100

Des tendances se dégagent néanmoins de l'échantillon (tableau 1). En effet, le type de handicap cité varie, en proportion, selon le type de classe. Les élèves des classes non intégrantes évoquent plus fréquemment l'altération physique ou sensorielle que l'altération mentale (40% vs 24%), alors que les élèves des classes intégrantes évoquent les deux types d'altération (24% vs 28%). Des différences s'observent également pour d'autres types de handicaps, moins cités, référés à une difficulté scolaire ou au langage. Les élèves des classes non

intégrantes réfèrent plus souvent la situation de handicap au langage qu'à celle de difficulté scolaire (26% et 5%), alors que les réponses des élèves des classes intégrantes sont davantage partagées (19% et 12%). Dans les classes intégrantes, l'ancrage des situations de handicap citées renvoie plus souvent au domaine scolaire et aux facteurs environnementaux. Une hypothèse d'interprétation serait que les aides pédagogiques des enseignants envers les élèves ayant des troubles spécifiques sévères du langage écrit, sont perçues par les autres élèves comme permettant de compenser voire de diminuer le handicap. Si l'on renvoie le handicap à la difficulté scolaire, c'est bien que les difficultés d'apprendre ne sont pas considérées comme des incapacités d'apprendre, mais comme des incompréhensions possibles à lever dans le cadre de la classe. Cette hypothèse s'appuie sur le postulat que le vécu quotidien de l'intégration aurait un impact sur la vision des situations de handicap. De nouvelles enquêtes en cours s'attachent à le vérifier (approfondissement de la perception des élèves en termes de représentations sociales, élargissement de l'échantillon).

4- Comment les élèves évoquent-ils les collégiens « différents » ?

Graphique 1 : Perception d'élèves très « différents » au collège selon le type de classe (en pourcentages)



Interrogés sur leur perception d'élèves très différents des autres dans leur collège, les élèves répondent en majorité qu'il n'y a pas d'élèves très différents (62%), qu'ils soient scolarisés dans une classe intégrante ou non (graphique 1). Ils justifient la « non différence » en situant les élèves différents dans un écart à

la norme inhérent à la diversité humaine. Ces derniers, qu'ils définissent « autres », sont néanmoins reconnus comme les « mêmes » que soi, c'est-à-dire appartenant à la même communauté :

« *Ils ne sont pas totalement différents, c'est juste qu'ils ont plus de difficultés que nous. Donc ils ne sont pas vraiment différents, ils ont plus de problèmes à l'écrit ou à l'oral.* » (Élève de 6° intégrante)

« *En fait c'est, ce qu'est différent d'eux c'est leurs handicaps sinon après ils sont pas vraiment différents de nous ils sont comme nous* » (Élève de 6° intégrante)

« *Ben pas tellement, non même si y'en a qu'est dans un fauteuil roulant ou qu'est dyslexique c'est pareil* » (Élève de 6° intégrante)

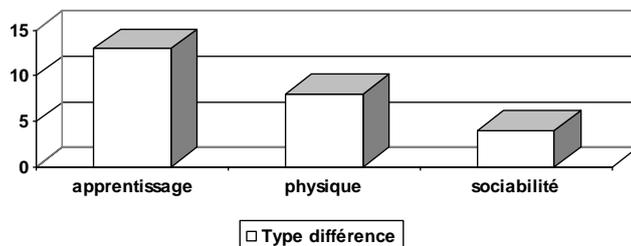
« *Non y'en a juste une qui est handicapée mais physiquement elle sait pas très bien marcher, non elle est pas différente elle est comme nous* » (Élève de 6° non intégrante)

« *Pas vraiment parce que sinon y'a des noirs mais moi j'suis pas raciste alors pour moi c'est pareil* » (Élève de 6° non intégrante)

« *Non ils sont pas différents q'nous, ils ont des problèmes mais ça veut pas dire qu'ils sont pas comme nous.* » (Élève de 6° non intégrante)

« *On est un peu tous égaux donc euh, j'sais pas on va pas dire lui il est mis à part* (Élève de 6° non intégrante)

Graphique 2 : Type de différence perçue par les élèves chez les autres élèves de leur collège (nombre d'énoncés)



En ce qui concerne les autres élèves, ceux qui considèrent qu'il y a dans leur collège des élèves « différents » d'eux, leur perception de la différence renvoie à trois types de handicap ou de distinction : le physique, les difficultés d'apprentissage (y compris les troubles de langage et le handicap mental), les relations sociales (graphique 2). La majorité des réponses se rapporte aux deux premiers, plus précisément aux difficultés de compréhension ou de langage (qu'elles soient dues à un problème cognitif ou à l'origine culturelle), et à la difficulté de marcher (tableau 2). Pour ces collégiens amenés à se positionner vis-à-vis de leurs camarades, la définition de l'autre en termes d'altérité se situe principalement au niveau du contexte dans lequel on les interroge et qui

constitue une grande part de leur expérience sociale d'adolescent : la situation scolaire. Les deux aspects complémentaires et indissociables de la scolarité sont évoqués : les apprentissages (« les dyslexiques », « la Segpa c'est fait pour aider ceux qu'ont beaucoup de problèmes ») et la sociabilité (« les garçons de la classe sont un peu bizarres », « y'en a qui sont plus timides que d'autres »).

Tableau 2 : Catégorisation de la différence perçue par les élèves chez les autres élèves de leur collègue

physique	apprentissage	sociabilité
<ul style="list-style-type: none"> ▪ leur façon de marcher ▪ fauteuil roulant ▪ un peu handicapée, elle boîte ▪ dans un fauteuil roulant ▪ sur des fauteuils roulants ▪ qui marche plus lentement ▪ ils sont différents physiquement, y'en a qui peuvent être un peu plus gros que les autres, d'autres qui peuvent être plus petits ▪ y'en a qui sont handicapés des pieds 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ quand ils parlent ▪ viennent juste d'arriver de l'étranger et ils comprennent pas bien ▪ y'en a qui sont un peu moins bons (/ ceux qui travaillent très bien) ▪ les dyslexiques ▪ quelqu'un qui peut plus parler ▪ ils sont dyslexiques ▪ les Segpa, ils ont plus de difficultés pour l'apprentissage ▪ il a de mauvaises notes et il comprend rien à rien ▪ plutôt moralement, qui arrivent pas à réfléchir comme nous, ils pensent moins vite ▪ ils ont des problèmes, des problèmes par exemple en Français ▪ y'en a qui sont dyslexiques ▪ y'en a qui sont handicapés mentalement ▪ la Segpa c'est fait pour aider ceux qu'ont beaucoup de problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ des fois ils sont tous seuls ▪ il a des problèmes ▪ les garçons de la classe sont un peu bizarres ▪ y'en a qui sont plus timides que d'autres, y'en a qui reste un peu dans leur coin au lieu d'aller en avant

5- Comment les élèves perçoivent-ils l'aide de leurs professeurs lorsqu'ils sont en difficulté ?

L'ensemble des élèves estime que leurs professeurs les aident lorsqu'ils rencontrent une difficulté, dans les classes intégrantes comme dans les classes non intégrantes (« oui » : 88% vs 74% ; « parfois » : 12% vs 22%). En revanche, ils n'identifient pas tous le même type d'aide apportée. Une typologie des réponses des élèves a donc été effectuée afin de spécifier les aides repérées. Celle-ci est basée sur la typologie des gestes pédagogiques d'aide des

enseignants destinés aux élèves dyslexiques sévères scolarisés en classe ordinaire (tableau 3), établie à partir d'autres résultats de la recherche (enquête par entretiens auprès des enseignants de collège intégrant ces élèves dans leur classe ordinaire).

Tableau 3 : Typologie des gestes pédagogique d'aide des enseignants à destination des élèves dyslexiques sévères scolarisés en classe ordinaire (Gombert & Roussey, 2006)

Catégories et définitions	Illustrations
<p>1. Cadre de travail modification des conditions matérielles de travail dans la classe</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Placement de l'élève localisation particulière de l'élève dans la classe ▪ Aménagement des conditions matérielles utilisation d'outils spécifiques et adéquats dans l'objectif de contourner le handicap, aménagements visibles 	<p>→ élève devant ou plus près du maître ...</p> <p>→ fil numérique en mathématiques, sous-main (aide-mémoire orthographique), pour limiter les fournitures sur le bureau...</p>
<p>2. Adaptation de la prescription : les consignes 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 	<p>→ relecture, explicitation, simplification, reformulation</p>
<p>3. Adaptation des moyens : différenciation pédagogique aides propres à compenser le handicap spécifique en lecture et écriture ou résultant de difficultés associées (lenteur d'exécution...). Il s'agit, à objectif commun pour la classe, de prendre en compte la particularité de l'élève en aménageant les conditions d'y parvenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adaptations en rapport à l'activité de lecture : contournement de l'activité et/ou adaptation des supports ▪ Adaptation en rapport avec l'activité d'écriture : contournement de l'activité d'écriture et/ou adaptation des supports ▪ Adaptation en rapport au temps de travail ▪ Modification du style pédagogique de l'enseignant 	<p>→ dispense activité lecture à haute voix, lecture prise en charge par un pair ou par l'enseignant, typographie adaptée ...</p> <p>→ mise à disposition d'un secrétaire, réduction activité prise de notes, photocopies des cours, utilisation de fiches à compléter, textes à trous, étiquettes ...</p> <p>→ augmentation du temps de réalisation d'exercices en classe ou à la maison.</p> <p>→ cours plus oralisé, expérimentation, exemplification...</p>
<p>4. Adaptation des parcours : individualisation enseignement autoriser l'élève à ne pas faire la même chose que ses camarades</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ réduction des savoirs ou des notions à faire acquérir ▪ choix de matières à enseigner 	<p>→ programme à la carte : travail sur fichier lecture CE2 pour élève de CM2...</p> <p>→ dispense d'une ou 2 matières</p>
<p>5. Aide des pairs de la classe vers l'élève en difficulté 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 	
<p>6. Guidance : contrôle individualisé de l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche aide individualisée conduite par l'enseignant pendant son cours ou « regard/contrôle » plus important du travail de l'élève en cours de la réalisation d'une tâche.</p>	<p>→ répétition des consignes et vigilance accrue, circuler plus dans la classe, tapoter sur le bureau pour « capter » l'attention</p> <p>→ explications supplémentaires individuelles</p>
<p>7. Apport méthodologique et métacognitif travail effectué dans le domaine des compétences transversales ou métalinguistiques</p>	<p>→ travail sur la tenue de cahier de texte, sur la gestion des devoirs à faire ...</p> <p>→ verbalisation des étapes du travail à réaliser</p>
<p>8. Adaptation à l'évaluation modification des gestes propres à évaluer l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dans la réalisation du contrôle ▪ Dans la notation 	<p>→ simplification des consignes, modification des supports, baisse du nombre d'exercices à réaliser, temps supplémentaire accordé, modification des conditions de passation (oral et prise de notes par l'enseignant)...</p> <p>→ focalisation sur le raisonnement, évaluation formatrice</p>
<p>9. Revalorisation de l'élève travail effectué propre à revaloriser, motiver l'élève en difficulté</p>	<p>→ Encouragements, renforcements positifs, travail sur le statut de l'erreur ...</p>
<p>10. Absence d'adaptation et 11. Réponses inclassables</p>	<p>→ Réponses déclarant ne pas adapter, trop imprécises</p>

Les élèves décrivent des gestes pédagogiques d'aide correspondant à quatre catégories de cette typologie :

a) relecture, simplification, explication des consignes données par l'enseignant (catégorie 2) ;

« *Ils réexpliquent la consigne, ils réexpliquent la leçon* » (Élève de 6° intégrante)

b) modification du style pédagogique par l'exemplification et la démonstration que l'enseignant apporte aux élèves en difficulté (catégorie 3) ;

« *Ben d'abord il nous fait des petits exercices des fois quand on comprend pas la leçon* » (Élève de 6° intégrante)

c) aide des pairs de la classe envers l'élève en difficulté : explications différentes, utilisation de mots plus simples (catégorie 5) ;

« *Ils demandent à ceux qui sont forts de la classe de venir nous expliquer* » (Élève de 6° intégrante)

d) guidance par une aide individualisée conduite par l'enseignant lors de laquelle ce dernier donne des explications supplémentaires (catégorie 6) ;

« *Ils peuvent répondre à nos questions, soit ils peuvent venir près de nous et nous expliquer c'qu'on a pas compris* » (Élève de 6° intégrante).

Les réponses évoquant une aide des professeurs non clairement définie, ont été codées « étayage scolaire non spécifié ».

La description des gestes d'aide varie selon le type de classe (tableau 4). Les élèves des classes intégrantes sont plus nombreux à évoquer des gestes de guidance individuelle que les élèves des classes non intégrantes (57% vs 32% ; 16/12 vs 7/15 = $X^2_1 = 3.18$; $p > .10$). Intégrer un élève ayant des troubles spécifiques du langage écrit nécessite de la part de l'enseignant d'ajuster ses pratiques au plus près des capacités d'apprendre de l'élève. Ainsi les gestes les plus « simples », déployés en tant qu'adaptation pédagogique, prennent sens en termes de pratiques d'aides, et sont perçus comme tels par les élèves de la classe :

« *Ils répondent à mes questions, ils viennent me voir, nous expliquent plus précisément* » (Élève de 6° intégrante)

« *Ben ils m'expliquent mieux la chose pour que j'arrive mieux à faire l'exercice en fait, ils me réexpliquent tout depuis le début. Par exemple quand il y a un exercice que je n'ai pas compris elle va me réexpliquer toute la leçon en fait.* » (Élève de 6° intégrante)

« *En faisant des exemples, par exemple, si je comprends pas le futur et ben ils nous expliquent comment j'dis avec demain* » (Élève de 6° intégrante)

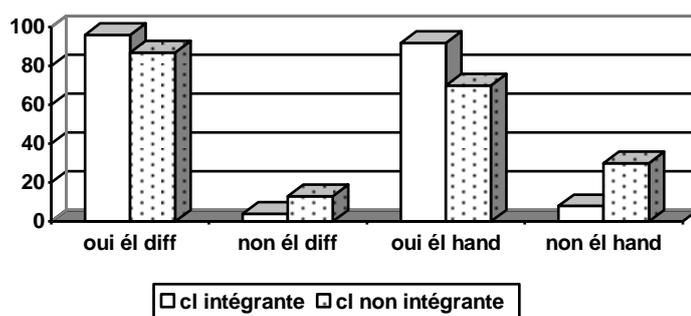
Tableau 4 : Perception par les élèves du type de gestes pédagogiques d'aide mis en place par les enseignants, selon le type de classe

	6 ^{ème} intégrante		6 ^{ème} non intégrante		Total	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
Consignes prises en charge par l'enseignant	2	7	1	4	3	6
Modification du style pédagogique de l'enseignant	3	11	7	32	10	20
Guidance dans les explications individuelles supplémentaires	16	57	7	32	23	46
Aide des pairs de la classe vers l'élève en difficulté	3	11	0	0	3	6
Etayage scolaire non spécifié	4	14	7	32	11	22
Total	28	100	22	100	50	100

6- Que pensent les élèves de la différenciation pédagogique ?

La grande majorité des élèves est favorable au fait que leur professeur donne des exercices différents à un élève de leur classe, parce qu'il est en difficulté ou handicapé. Néanmoins, on observe des variations selon le type de classe (graphique 3). Les élèves des classes intégrantes acceptent la différenciation pédagogique, dans un cas comme dans l'autre (96% vs 92%). Alors que les élèves des classes non intégrantes y sont plus favorables lorsqu'elle est destinée à un élève en difficulté que lorsqu'elle est destinée à un élève handicapé (87% vs 70%). Ces élèves sont plus nombreux à être défavorables à la différenciation pédagogique, que ce soit envers un élève en difficulté (13% vs 4%) ou envers un élève handicapé (30% vs 8%).

Graphique 3 : Acceptation de la différenciation pédagogique apportée à un élève en difficulté ou à un élève handicapé, selon le type de classe (en pourcentages)



Les énoncés des élèves justifiant leur accord ou leur désaccord concernant la différenciation pédagogique ont été répertoriés en trois catégories. Les exemples donnés en illustration de ces catégories sont issus des réponses concernant les élèves en difficulté. La première catégorie, « différenciation pédagogique acceptée avec justification en termes d'équité », regroupe les réponses qui se réfèrent au principe d'équité : l'adaptation pédagogique vise à compenser les inégalités scolaires vécues par les élèves en difficulté ou en situation de handicap. Cette compensation est bien vécue par les élèves, et fait partie intégrante pour eux de la scolarité :

« Ben que c'est un peu normal pour qu'il progresse » (Élève de 6° intégrante)

« C'est normal si l'élève de la classe il a plus de difficultés que moi et que moi j'ai un exercice beaucoup plus dur c'est normal » (Élève de 6° non intégrante)

La deuxième, « différenciation pédagogique acceptée sans justification en terme d'équité », regroupe les réponses qui approuvent l'idée d'aider les élèves en difficulté d'apprendre, sans faire explicitement référence à l'idée de compenser un écart à la norme ou une inégalité. Dans la première catégorie, les termes employés ont une valence positive plus marquée (« c'est mieux », « c'est normal », « très bien », « il a plus de difficultés », « c'est juste »).

« Ça me dérangerait pas puisque j'me dis ben s'il lui donne d'autres exercices pour l'aider c'est qu'elle a pas bien compris et puis elle a besoin d'aide donc ça va peut être l'aider » (Élève de 6° non intégrante)

« Ben que c'est bien ça peut aider d'autres élèves, ça les aidera à mieux comprendre » (Élève de 6° intégrante)

La troisième, « différenciation pédagogique refusée avec justification en termes d'injustice », rassemble les réponses qui se réfèrent au principe d'égalité des droits. Les élèves revendiquent le même enseignement que leurs camarades en difficulté, à défaut de quoi les adaptations pédagogiques sont très mal ressenties.

« Euh c'est pas juste. Ben parce que c'est pas parce qu'il est, il a des difficultés qu'il est pas capable de faire ce que nous on fait » (Élève de 6° intégrante)

« C'est pas juste c'est, tout le monde a droit à un même enseignement c'est pas juste de faire quelque chose de moins difficile pour quelqu'un et pas les autres » (Élève de 6° non intégrante)

Tableau 5 : Acceptation et perception de la différenciation pédagogique apportée à un élève en difficulté, selon le type de classe

	6 ^{ème} intégrante		6 ^{ème} non intégrante		Total	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
Acceptée avec justification en terme d'équité	16	64	11	48	27	56.3
Acceptée sans justification en terme d'équité	8	32	9	39	17	35.4
Refusée avec justification en terme d'injustice	1	4	3	13	4	8.3
Total	25	100	23	100	48	100

Tableau 6 : Acceptation et perception de la différenciation pédagogique apportée à un élève handicapé, selon le type de classe

	6 ^{ème} intégrante		6 ^{ème} non intégrante		Total	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
Acceptée avec justification en terme d'équité	14	56	13	57	27	56
Acceptée sans justification en terme d'équité	9	36	3	13	12	25
Refusée avec justification en terme d'injustice	2	8	7	30	9	19
Total	25	100	23	100	48	100

En ce qui concerne la différenciation pédagogique destinée à l'élève en difficulté, les élèves des classes intégrantes justifient plus souvent cette différenciation en termes d'équité que les élèves des classes non intégrantes (tableau 5, 64% vs 48%). Il semblerait que le vécu de l'adaptation pédagogique, appliquée aux difficultés d'apprentissage d'un élève en situation de handicap en langage écrit, développe chez les élèves de la classe un sentiment de justice associé à cette adaptation. Les élèves des classes non intégrantes évoquent plus souvent la différenciation pédagogique en termes d'inégalité ou d'injustice.

Le principe d'équité ressort de façon particulière dans le cas de la différenciation pédagogique destinée à l'élève handicapé. Le type de handicap vient alors étayer l'argumentation. Les réponses s'organisent autour d'un axe bipolaire constitué des deux figures types du handicap, les plus citées par les élèves : handicap

physique vs handicap mental. La différenciation pédagogique est acceptée, et justifiée en termes d'équité, lorsque le handicap entraîne des difficultés pour apprendre en situation scolaire : handicap mental, problèmes cognitifs de compréhension, dyslexie, difficulté d'écrire liée à un handicap physique touchant la main.

« Ben s'il est handicapé physique, il est capable, il est capable de faire les, les trucs ben le français et tout ça, mais s'il c'est mental ben c'est normal. » (Élève de 6° intégrante)

« Ben je sais pas, s'il est handicapé... ça peut être bien ou non. S'il a des béquilles, le prof de sport peut lui dire de ne pas courir. Si par exemple, en cours de français, par exemple, un dyslexique, on peut pas demander de faire l'exercice. Enfin, je sais pas comment dire, ça peut être bien ou pas. En fait ça dépend du handicap et du cours. » (Élève de 6° non intégrante)

« Ben là non parce que ça dépend parce que il est handicapé physiquement et pas mentalement ça sert à rien parce qu'il apprend de la même façon que des, que les autres, il est pareil c'est juste qu'il a des handicaps mais pas mentaux mais il est handicapé mais pas mentalement donc j'trouve que ça sert à rien de donner des choses plus faciles à un élève qui est handicapé (Physiquement ?) Oui (Et mentalement ?) Ben j'trouve que ça peut l'aider comme j'disais tout à l'heure, ça l'aide, ça sera plus facile pour lui pour qu'il apprenne mais en même temps y'a des écoles et des classes spécialisées donc s'il est dans une classe, on va dire, pas dyslexique et ben c'est qu'il peut y arriver en même temps » (Élève de 6° non intégrante)

A l'inverse, la différenciation pédagogique est refusée et décrite comme une pratique d'injustice scolaire, notamment lorsque le handicap n'est pas caractérisé de manière évidente au niveau des apprentissages scolaires.

« Ben ça dépend comment il est handicapé, si c'est juste une jambe cassée et qu'il a pas de problème en classe j'pense pas que ça soit très normal si surtout s'il est pas dyslexique » (Élève de 6° intégrante)

Ben j'pense qu'il peut suivre le programme avec nous mais peut être de manières différentes avoir des cours particuliers ou, ou euh, plus lentement mais quand même pas des choses très, très différentes parce que ben parce que c'est pas le programme quoi » (Élève de 6° non intégrante)

« Ça s'appelle de la discrimination, c'est un peu discriminatif ça, surtout parce qu'il est différent normalement quelqu'un qui est handicapé, je trouve que, moi si j'étais handicapé, je ferais les mêmes choses que les autres » (Élève de 6° non intégrante)

7- Discussion : scolarisation d'un élève en situation de handicap, altérité et sentiment de justice scolaire chez les élèves ordinaires

En ce qui concerne la perception d'élèves très différents dans le collège, la majorité des réponses des élèves interrogés définit les élèves « différents » comme l'expression de la variété humaine, et les reconnaît appartenir à la même communauté qu'eux. Les élèves porteurs d'une différence cités dans les discours, sont considérés comme des collégiens ordinaires. Les caractéristiques pointées au niveau des individus n'induisent pas une catégorisation au sein du collège. L'autre est ici défini comme autrui, il est différent tout en étant semblable. Ces réponses n'établissent pas la « mise en altérité » d'une catégorie particulière d'élèves. L'altérité suppose en effet la construction d'une distinction sociale qui place l'autre à l'extérieur de sa catégorie d'appartenance, le définissant comme alter (Jodelet in Sanchez-Mazas, M. & Licata, 2005). La distance sociale pointée au travers de la définition de l'autre fonde alors le passage de « autrui » à « alter ». La différence devient altérité. Une minorité d'élèves seulement opère cette distinction, dont le critère principal est la non réussite dans les apprentissages (problèmes de maîtrise de la langue, scolarité en SEGPA, dyslexie, mauvaises notes). La « différence » prend alors appui sur la norme scolaire. Interrogés dans le contexte du collège, ces élèves posent un regard sur les autres façonné par la norme sociale constitutive de ce milieu. Celle-ci prédomine dans leur discours par rapport à d'autres normes (physique, origine culturelle...).

Dans le collège de l'enquête qui scolarise des élèves en situation de handicap en langage écrit, le handicap, dans ses figures types générales, n'est pas un élément qui caractérise la perception de l'altérité, au sein de l'établissement, chez les élèves ordinaires. Ce sont les conséquences du handicap en situation scolaire qui prévalent et, de manière plus générale, toute difficulté scolaire. Les réponses des élèves ne montrent pas de stigmatisation individuelle, mais évoquent une stigmatisation en contexte, le marquage scolaire. Les troubles spécifiques sévères du langage écrit sont un handicap particulier en cela qu'il n'est pas « visible », ni au niveau physique ni au niveau des relations sociales (entre élèves dans la cour par exemple). Dans le cas de l'intégration scolaire d'un autre type de handicap, plus « visible », on peut alors se demander si la catégorisation des élèves différents s'appuierait sur la situation scolaire plus que

sur les caractéristiques individuelles. Comme l'a montré Goffman (1975), le corps est central dans le processus de stigmatisation, puisqu'il est le « site » sur lequel nous observons les indices apparents qui fondent la catégorisation sociale des groupes (« ordinaires », « handicapés », « différents »). On peut aussi se demander quels éléments de distinction ressortiraient dans les discours de collégiens, dont l'établissement ne scolarise aucun élève handicapé.

En ce qui concerne la perception des gestes pédagogiques d'aide des enseignants, l'ensemble des élèves se sent étayé par leurs professeurs lorsqu'ils éprouvent une difficulté en classe. Ceux des classes intégrantes citent toutefois plus souvent les gestes de guidance, apportant une aide individualisée de l'enseignant en cours d'exercice. Ils repèrent plus finement les attitudes et comportements de leurs professeurs qui constituent, sous l'apparence d'une conduite banale (regard accru, circuler dans la classe), un contrôle plus important de leur travail et un soutien (répétition de la consigne, explication supplémentaire). Ce qui pourrait être perçu comme un geste ordinaire, est perçu comme un geste d'aide, tel que les enseignants disent le mettre en place et le concevoir (cf tableau 3 construit à partir d'une enquête par entretiens auprès d'enseignants intégrants, d'établissements du même dispositif de scolarisation « Le Temps des Dys », Gombert & Roussey, 2006).

Qu'en est-il de la perception des gestes pédagogiques d'aide des enseignants, lorsqu'ils ne concernent plus l'élève interrogé, mais s'adressent de manière spécifique à un élève de la classe, parce que celui-ci est très en difficulté ou en situation de handicap ? Dans l'ensemble, tous les élèves sont favorables à la différenciation pédagogique. Néanmoins, l'opinion des élèves des classes intégrantes prend une teinte particulière. En effet, ils sont plus souvent favorables que les autres, aussi bien pour les élèves en difficulté que pour ceux en situation de handicap, et sont plus nombreux à considérer qu'il s'agit d'une action scolaire « normale ». Bref, ils adhèrent plus fréquemment à ce type de pratiques en se référant au principe d'équité, et à l'inverse, le décrivent moins souvent comme un traitement inégal entre élèves. Le vécu, la connaissance concrète de l'adaptation pédagogique destinée à un élève en situation de handicap en langage écrit dans la classe, ne développe pas un sentiment d'injustice chez les élèves, au contraire.

Une enquête belge sur la perception de la justice à l'école de collégiens de la communauté française (Baye & al., 2004), montre que les sentiments et les critères de justice scolaire varient en fonction de l'image que l'institution renvoie à l'élève de son niveau (plus encore qu'en fonction des variables socio démographiques). A la question : « *Pour que l'école secondaire soit juste, les enseignants devraient consacrer*

- a) *la même attention à tous les élèves ;*
- b) *plus d'attention aux meilleurs élèves ;*
- c) *plus d'attention aux élèves les plus faibles » ;*

- les élèves « dont les résultats sont jugés plutôt bons » répondent de préférence « la même attention à tous les élèves », se référant au principe d'égalité de traitement des élèves par les enseignants ;

- les élèves « dont les résultats sont jugés plutôt faibles » répondent de préférence « plus d'attention aux élèves les plus faibles », se référant au principe d'équité.

A cette autre question : « *Pour toi, l'école est juste si*

- a) *tous les élèves sont traités de la même manière en classe ;*
- b) *les notes que les élèves reçoivent correspondent à leurs efforts ;*
- c) *tous les élèves sont respectés par les enseignants ;*
- d) *les notes que les élèves reçoivent correspondent à la valeur de leurs travaux » ;*

- les élèves « dont les résultats sont jugés plutôt bons » pensent plus souvent que « l'école est juste si les notes que les élèves reçoivent correspondent à leurs efforts ou à la valeur de leurs travaux », liant sentiment de justice et travail scolaire ;

- les élèves « dont les résultats sont jugés plutôt faibles » pensent plus souvent que « l'école est juste si tous les élèves sont respectés par les enseignants », liant sentiment de justice et respect de la personne.

Une autre enquête montre l'importance de ces sentiments de justice à l'école dans la scolarité des collégiens, notamment l'impact sur la performance scolaire et le rapport aux apprentissages. « *Les élèves qui pensent être traités de façon juste dans leur collège par les enseignants progressent davantage en français et en mathématiques, améliorent leur motivation, leur sentiment de maîtrise, leur méthode de travail, leur image d'eux-mêmes et leur vision de l'avenir* » (Grisay,

1997, cité in Baye & al., 2004). Au regard des études, le sentiment de justice scolaire qui ressort dans les réponses des élèves des classes intégrantes, concernant la différenciation pédagogique destinée aux élèves en situation de handicap, est un résultat très intéressant. Ce résultat apporte un éclairage supplémentaire, précisant les apports des enquêtes générales dans le cadre d'une situation particulière, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire. Il ouvre une piste de réflexion sur l'impact du vécu pratique de l'adaptation pédagogique sur le sentiment de justice scolaire des collégiens.

« Sans doute devons nous tendre vers l'égalité des chances méritocratiques. Mais pour que ce principe de justice ne se retourne pas contre lui-même, l'école juste ne doit pas creuser indûment les écarts, mais assurer le meilleur niveau au plus grand nombre [1] et aux plus faibles [2], faire que les formations soient utiles à tous [3] et, en dépit des mécanismes sélectifs, garantir l'autonomie et la dignité de tous [4] » (Dubet, 2005). Parmi ces quatre axes de justice scolaire, le sentiment de justice exprimé par les élèves des classes intégrantes renvoie au deuxième axe : « assurer le meilleur niveau aux plus faibles ». Ces élèves évoquent en effet la légitimité de l'adaptation pédagogique des enseignants pour aider les élèves en situation de handicap à l'écrit à suivre les apprentissages.

« C'est normal parce que euh il est pas pareil il a des difficultés » (Élève de 6^o intégrante)

« Ben c'est aussi normal puisqu'il a plus de difficultés que nous donc il faut de l'aide » (Élève de 6^o intégrante)

« Ben oui c'est normal c'est un peu comme les dys... c'est normal qu'on leur donne du travail plus facile » (Élève de 6^o intégrante)

De façon plus large, leur discours ouvre une piste de réflexion sur le lien entre la démocratisation de l'école (abordée à travers l'inclusion des élèves en situation de handicap), et le sentiment de justice scolaire des élèves.

Bibliographie

Abric, J-C. (Ed.) (2007). *Méthode d'étude des représentations sociales*. Paris : Erès.

Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

- Baye A., Demeuse M., Nicaise J., Straeten M-H. (2004, mars). A qui profite la justice ? Résultats d'une enquête européenne sur la perception et les critères de justice des élèves de 2^{ème} année de l'enseignement secondaire. Actes du 3^{ème} congrès des chercheurs en éducation : *Construire savoirs et compétences. (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre*. Belgique : Ministère de l'enseignement supérieur, de la promotion sociale et de la recherche scientifique.
- [<http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/actes2004/3503.pdf>]
- Calin, D. (2008). Revue des textes officiels sur le handicap. [<http://daniel.calin.free.fr>]
- Cousin O., Felouzis G. (2002). *Devenir collégien*. Paris : ESF.
- Dubet, F. (2005). Justices scolaires. *Sciences Humaines*. N° spécial n°5 « l'école en questions ». Paris :
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2007). Les conceptions de la justice à l'école : diffusion et appropriation d'un nouveau schème normatif. Communication orale au colloque : *Les sentiments de justice en contexte éducatif*. Dijon : Université de Bourgogne, IREDU, journées du réseau RAPPE.
- Establet, R., Fauguet, J-L., Felouzis, G., Feuilladiou, S., Vergès, P. (2005). *Radiographie du peuple lycéen*. Paris : ESF.
- Feuilladiou, S., Gombert, A., Gilles, P.Y., & Roussey, J.Y. (2007, Novembre). Impact de l'adaptation des pratiques pédagogiques sur les apprentissages scolaires lors de l'intégration d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire. Communication orale au colloque : *L'évaluation des apprentissages : articulations entre recherche en psychologie cognitive et pratiques enseignantes*. Rouen, France.
- Goffman E. (1975). *Stigmate*. Paris : Minuit (édition originale 1963).
- Gombert, A., Roussey, J-Y (2006). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. In E. Nonnon et R. Goigoux (Eds), *Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, Repères, 35.
- Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, P.Y., Roussey, J.Y. (2007). Intégration en classe ordinaire d'élèves porteurs de handicap : pratiques pédagogiques

adaptées, représentations des enseignants et expérience scolaire des élèves.
Actes du colloque : *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves*. Besançon, France.

Habib, M. (2003). *La dyslexie à livre ouvert*. Marseille : Résodys.

IFOP (2006). *La perception des idées reçues à l'égard des personnes en situation de handicap en France*. Rapport à l'Association des Paralysés de France.

Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. In Sanchez-Mazas, M. & Licata, L. (Eds). *L'Autre : regards psychosociaux*. Grenoble : PUG.

Loi 2005-102 du 11 février 2005 ; *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*.
[www.legisfrance.gouv.fr]

OMS (2002). « Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé ». *Handicap* n°94-95. Paris : CTNERHI.

Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Suisse : Université de Genève.
[www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_2001/2001_27.html]

Plake B., Hambleton R., Jaeger, R. (1997). A new standard-setting method for performance assessments the dominant profile judgment method and some field-test results. *Educational and Psychological Measurement*. Vol 57, 3, pp 400-411.

Vergès, P. (2001). Les questionnaires des représentations sociales à l'usage des sociologues. *Revue française de sociologie*, juillet, n°42-3.