



L'inclusion des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages

Ninon Mayer

► To cite this version:

Ninon Mayer. L'inclusion des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages. Education. 2020. hal-02971591

HAL Id: hal-02971591

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-02971591>

Submitted on 19 Oct 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

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

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

L'inclusion des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages

Présenté par :

MAYER Ninon

Sous la direction de :

FERREOL Gilles

Grade :

Professeur en sociologie 19^{ème} section

DESRIPTIF DU MÉMOIRE

Champs scientifique(s) :

Sociologie, psychologie, pédagogie.

Objet d'étude :

La gestion de l'inclusion des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages dans l'Education nationale, les difficultés rencontrées par les enseignants face à cette situation, ainsi que le ressenti des élèves et de leurs familles. L'objectif est de mettre en lumière les différentes problématiques pouvant être à l'origine du mal-être des élèves, et par conséquent, de leur décrochage scolaire, leur échec ainsi que leur exclusion sociale. Au travers de cette étude il s'agira aussi de montrer les différences qu'il existe entre les volontés ministérielles concernant l'inclusion et la réalité du terrain, bien plus contraignante.

Méthodologie :

Dans ce mémoire de recherche, l'étude de terrain est qualitative le souhait étant de laisser la parole aux différents partenaires de l'école pour mettre en lumière leurs ressentis, leurs difficultés et leurs besoins autour de ce sujet qu'est l'inclusion des enfants présentant des TSA. Les entretiens ont été semi-directifs, le but étant de faire ressortir des informations importantes et nécessaires tout en laissant la liberté au panel de se confier et de s'exprimer sur ses propres problématiques à ce sujet. Pour venir consolider ces dires, des observations ont aussi été réalisées dans un établissement scolaire afin de percevoir le fonctionnement de deux classes spécialisées, SEGPA et ULIS. Ces observations ont aussi permis d'entrevoir certaines problématiques concernant la prise en charge de ces élèves et leur inclusion.

Corpus :

Pour répondre à la question de recherche et vérifier ou non les différentes hypothèses qui ont été faites au sujet de l'inclusion des enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages, trente-six personnes ont été entendues ces deux dernières années. Afin de rendre visible toutes les problématiques liées à ce sujet, différentes grilles d'entretiens ont été créées pour que chacune soit adaptée au public visé. Celles-ci ont donc été utilisées auprès de sept enseignants, onze élèves, cinq professionnels encadrants ces élèves, mais aussi auprès de sept familles ayant un enfant présentant des troubles dys et du coordinateur des AESH entendu en dernier pour connaître certains éléments concernant la mise en place des dispositifs à destination des personnes porteuses de handicap dans notre département, ainsi que son point de vue sur la situation actuelle. Ces rencontres ont été faites dans les établissements pour certains élèves et certains enseignants, et pour d'autres l'entretien a été réalisé par téléphone en raison de la crise sanitaire ayant eu lieu lors de la seconde année. La prise de contact avec les parents a été plus difficile, et c'est par le biais de l'association APEDYS qu'elle a pu être facilitée. Des rendez-vous ont été programmés au domicile de chaque famille lors de la première année de recherche afin de privilégier le sentiment de sécurité et les aider à se livrer.

Sommaire

Avant-propos	1
Remerciements	2
INTRODUCTION.....	3
PREMIERE PARTIE : DEFINITION DES NOTIONS ET DES CONCEPTS	5
I. La notion de handicap et l'émergence du handicap cognitif.....	5
II. Les troubles spécifiques des apprentissages	7
III. De la naissance du concept d'intégration scolaire jusqu'à l'inclusion	10
IV. Climat scolaire et décrochage, le rôle de l'enseignant.....	12
DEUXIEME PARTIE : ETUDE DE TERRAIN	15
I. Les hypothèses	15
II. Entretiens des professeurs.....	16
III. Entretiens des élèves présentant des troubles spécifiques et des parents.....	29
IV. Entretiens des professionnels encadrant les élèves avec des TSA.....	42
TROISIEME PARTIE : RESULTATS DE L'ETUDE.....	51
I. Réponses aux hypothèses.....	51
II. Réponses à la question de recherche.....	55
III. Recommandations	62
CONCLUSION	66
Bibliographie	70
Historique des structures mises en place pour les élèves porteurs de handicaps.....	72
Table des sigles.....	76
Résumé	78

Avant-propos

Ce mémoire est la consécration de deux années de recherches scientifiques mais aussi et surtout humaines mettant en lumière certains aspects inattendus concernant l'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages. Etant moi-même dyslexique et dysorthographique malheureusement diagnostiquée très tardivement lors de ma licence en psychologie, j'ai parfois été victime de certains dysfonctionnements dans la scolarité. Il me tenait donc à cœur d'effectuer ces recherches dans le but de mettre en lumière toutes les difficultés rencontrées tant par les élèves porteurs de ce handicap cognitif dans leur scolarité et leur vie familiale que par les professionnels encadrants comme les enseignants spécialisés ou non, les soignants ou encore les AESH¹.

Il s'agit cependant d'un sujet sensible, c'est pourquoi le nombre d'entretiens qui ont pu être menés pour cette recherche reste restreint. En effet, il est difficile de cibler ce public, certaines familles meurtries ou ayant perdu confiance dans les institutions ne souhaitent pas être interrogées. Les enseignants quant à eux, débordés, pensent souvent ne pas savoir assez de choses sur le sujet pour en parler dans le cadre d'une recherche. La priorité était donc de mettre en confiance, d'éloigner toute notion de jugement et surtout rassurer les personnes afin que celles-ci acceptent de se livrer. Il s'agit d'une étude longue et coûteuse car pour obtenir des entretiens une grande mobilité est requise. Afin de permettre aux personnes de se sentir à l'aise, ceux-ci ont été menés aux domiciles des familles ou sur le lieu de travail des professionnels. Ce travail a donc été effectué avec bienveillance et respect d'autrui dans l'espoir de mettre en lumière les difficultés auxquelles sont confrontées les personnes atteintes de troubles spécifiques des apprentissages, leur entourage et les professionnels, mais aussi les répercussions de ces difficultés sur la scolarité et l'inclusion sociale.

¹ Les Accompagnants d'Élèves en Situation de Handicap sont des personnels chargés de l'aide humaine. Ils ont pour mission de favoriser l'autonomie de l'élève en situation de handicap et interviennent dans un établissement au titre d'une aide individuelle, mutualisée ou en accompagnement collectif.

Remerciements

Je souhaite avant tout remercier mon directeur de mémoire Monsieur Féréol Gilles pour le temps qu'il a consacré à m'apporter les outils méthodologiques indispensables à la conduite de cette recherche. Son exigence m'a grandement stimulée et ses nombreuses connaissances m'ont permis d'élargir mes recherches scientifiques. L'enseignement dispensé par le Master «MEEF» a également su nourrir mes réflexions et a représenté une profonde satisfaction intellectuelle, merci donc aux enseignants-chercheurs.

Un grand merci également aux établissements scolaires de la région qui m'ont ouvert leurs portes pour me permettre d'observer et d'échanger avec les enseignants mais aussi d'observer les élèves dans leur classe ULIS ainsi qu'en SEGPA. Je témoigne toute ma gratitude à Madame Kernén Catherine sans qui toutes ces rencontres n'auraient pas eu lieu.

Je suis également reconnaissante envers les trente-huit personnes qui ont eu la gentillesse de participer à des entretiens, et tout particulièrement à toutes les familles qui ont accepté de m'accueillir dans leur intimité et échanger à propos du sujet difficile qu'est le handicap de leur enfant. Je tiens aussi à remercier Monsieur Faedo Julien qui a alimenté ma compréhension du système éducatif tout en m'informant des dispositifs de prise en charge des élèves porteurs de handicaps dans notre région. De plus, je souhaite remercier l'association APEDYS Franche-Comté de m'avoir permis d'assister à un atelier de formation, celui-ci m'a apporté une compréhension plus fine des difficultés rencontrées par les personnes dys. Je tiens en outre à souligner la profonde admiration que m'a inspiré ces jeunes qui évoluent dans des conditions parfois difficiles et de ces mères luttant tous les jours à leurs côtés pour pallier les difficultés.

J'aimerais exprimer ma gratitude à tous ces enseignants qui m'ont consacré de leur temps pour se livrer sans retenue au sujet de leurs pratiques, de leurs interrogations et de leurs craintes. J'ai une pensée particulière pour mes anciens enseignants qui n'ont pas hésité à me venir en aide dans ce travail. Merci également à tous les professionnels en lien avec les élèves présentant des handicaps cognitifs qui m'ont incitée à comprendre l'importance de toutes les prises en charge nécessaires au bien-être de ces enfants. Chacun de ces échanges m'a guidée pour faire avancer mon analyse.

Enfin, un grand merci à ma mère ainsi qu'à mon conjoint qui m'ont apporté un soutien précieux en acceptant de relire ce mémoire.

INTRODUCTION

Depuis la loi de l'orientation de 1975 jusqu'à celle du 11 février 2005, la législation n'a cessé d'évoluer dans le sens d'une meilleure prise en compte des personnes en situation de handicap. Avec la loi de 2005 intitulée « *Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* », les institutions, la société toute entière et en premier lieu l'école ont accueilli et se sont adaptés chacun. Les concepts d'intégration et d'inclusion sont donc devenus des notions importantes pour l'école, ils sont polysémiques et recouvrent différentes réalités. Dans le champ scolaire, on se réfère à l'inclusion ou à l'intégration pour parler tant d'une idéologie que d'une organisation pédagogique, d'une politique scolaire et sociétale, d'un processus ou d'un objectif. Ces deux concepts sont donc souvent confondus malgré leurs profondes différences. L'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève². Ce sont les raisons pour lesquelles le terme « inclusion » est préféré par les sociologues.

Dans notre pays, l'inclusion scolaire est donc devenue progressivement l'un des principaux enjeux de l'Education nationale, le taux d'élèves à besoins spécifiques scolarisés en classe ordinaire ayant augmenté de 16% en 2000-01 à 33% en 2008-09 (Eurydice, 2003 ; 2010). Cependant, la manière dont ces élèves sont catégorisés et leur présence dans les statistiques nationales doivent mettre en garde face à certaines conclusions trop hâtives. En effet, c'est le rapport dit Ringard³ remis en février 2000 à la ministre de l'époque qui fait naître les bases d'une première reconnaissance des troubles spécifiques de l'apprentissage par l'Education nationale. Il s'ensuit l'apparition d'une multiplication des formations destinées aux enseignants spécialisés d'abord, puis aux AESH, pour enfin s'étendre aux personnels de santé et de rééducation avec l'arrivée de la loi de 2005 qui, pour la première fois, posait la notion de « handicap cognitif » suivit par la publication des rapports de l'Inserm⁴ ainsi qu'un guide INPES⁵ présentant les troubles « dys » de manière synthétique. Mais c'est surtout avec le texte rédigé en Janvier 2010 intitulé : « *Contribution à la définition, à la description et à la classification des handicaps cognitifs* » que ces troubles ont été reconnus et pris en compte à l'école. C'est donc l'émergence de ce type de handicap qui peut être source de l'augmentation du taux d'élèves à besoins spécifiques scolarisés en classe ordinaire. Pour preuve avec ces quelques chiffres : en 2017, l'Education nationale comptait 130 000 élèves en situation de handicap scolarisés dans une classe ordinaire et pouvant bénéficier si besoin d'une AVS, soit un peu moins de la moitié des 321 000 élèves en situation de handicap. Un quart de ces élèves sont scolarisés dans une classe spécialisée appartenant à une école ordinaire et près de 20% suivent leur scolarité dans un établissement médico-social ou en milieu hospitalier. Il en ressort également que 38% des élèves en situation de handicap présentent des troubles intellectuels et cognitifs.

² Définition de Philippe Tremblay dans son livre *Inclusion Scolaire*.

³ Du nom du recteur Jean-Charles Ringard qui le rédigea à la demande de la ministre de l'Enseignement de l'époque : *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*, février 2000.

⁴ Notamment *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*, 2005 ; *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : Bilan des données scientifiques*, 2007.

⁵ *Troubles dys de l'enfant. Guide ressources pour les parents*, Guide INPES, février 2010.

La thématique de l'inclusion scolaire des élèves présentant un handicap cognitif est donc d'actualité à l'école, ce type de trouble n'étant reconnu que depuis dix ans par L'Education nationale. Ces avancées d'abord perçues comme salvatrices avec la multiplication de formations qui ont permis d'informer et de proposer des gestes professionnels adaptés, ont rapidement laissé place à de nombreuses difficultés ressenties tant par les familles que par les professionnels de l'éducation et de la santé. En effet, si personne ne nie ces progrès, beaucoup s'entendent pour s'interroger fortement sur la portée. Les familles qui sont les principales concernées vivent encore un véritable « *parcours du combattant* » au quotidien malgré les principes régulièrement affirmés par la puissance publique tant au niveau politique avec l'égalité de chance qu'éthique avec le respect de l'enfant. Les enseignants et plus généralement tout le « *monde de l'école* », de la maternelle au lycée, s'avouent démunis face à l'arrivée d'un nombre croissant d'élèves présentant des troubles cognitifs. Il y a aussi de nombreuses disparités manifestes entre écoles, villes, départements, MDPH⁶ mais aussi et surtout un sentiment que la réussite de ces élèves ne repose que sur *un* enseignant, *un* médecin scolaire, *un* directeur d'établissement et que tous n'ont pas les mêmes chances. Alors pourquoi existe-t-il aujourd'hui un tel sentiment à l'heure de l'égalité des chances à l'école ? Pourquoi les élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage ne sont-ils pas mieux accompagnés à l'école ? Quelles sont les raisons de leur échec scolaire et de leurs difficultés d'intégration sociale ? Pour y répondre une définition claire des concepts et des notions qui en résultent est nécessaire. Mais cela ne suffit pas pour en comprendre toute la complexité, c'est pourquoi des entretiens ont été menés auprès d'enseignants, de spécialistes, d'élèves concernés et leurs parents dans le but de rendre compte du ressenti de chacun et ainsi espérer obtenir quelques réponses afin d'aider ces jeunes.

⁶ Maison Départementale des Personnes Handicapées. Elle est présente dans chaque département sous la direction du Conseil général. Elle a une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille, ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens au handicap.

PREMIERE PARTIE : DEFINITION DES NOTIONS ET DES CONCEPTS

I. La notion de handicap et l'émergence du handicap cognitif

Le handicap dans l'histoire⁷

La notion de handicap n'a fait qu'évoluer durant l'histoire, dans l'Antiquité comme au Moyen-âge le handicap est signe de châtement divin. Perçu comme la preuve qu'une faute a été commise, c'est un signe d'impureté et de honte. Au XVI^{ème} siècle, Martin Luther⁸ se demandait si les personnes infirmes avaient une âme. Durant toutes ces périodes elles sont mises à l'écart, engendrant de la peur elles sont exclues de la société. C'est pour cette raison que des hospices sont créés, la société répond au besoin de s'occuper de la différence par l'enfermement. Petit à petit, les médecins recherchent les causes du handicap et commencent à se tourner vers les parents, pensant qu'ils pourraient être à l'origine du « mal ». Durant la seconde Guerre Mondiale, le régime nazi cherche à éliminer les personnes atteintes de maladies et d'infirmités ou les utilise comme cobayes pour de prétendues expériences médicales. Ces personnes sont marginalisées car considérées comme incapables. Il faudra attendre la loi de 1975 proposée par Simone Veil pour voir les conditions de vie des personnes en situation de handicap s'améliorer, puisqu'elle favorise leur insertion dans la vie active avec comme principe fondamental l'intégration scolaire et sociale. Le handicap est toujours considéré comme étant une partie constitutive de l'individu et non lié au contexte ou à l'environnement. Ce sont les travaux de Phillip Wood qui ont démontrés une relation entre l'environnement et l'incapacité des personnes et qui ont permis la création de la première Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicap⁹ (CIH) publiée en 1989, révisée par l'OMS¹⁰ en 2000 et renommée Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF).

Définition du handicap

L'origine du mot handicap vient de l'expression anglaise « *hand in cap* » qui signifie « *la main dans le chapeau* ». Il s'agissait d'un jeu de hasard dans lequel les joueurs disposaient leur mise dans un chapeau. Le « handicap » traduisait la situation négative de celui qui avait tiré un mauvais lot. L'expression s'est progressivement transformée en mot puis appliquée au domaine sportif notamment les courses de chevaux au XVIII^{ème} siècle. En effet, en hippisme, un handicap correspond à la volonté de donner autant de chances à tous les concurrents en imposant des difficultés supplémentaires aux meilleurs. Ce terme a ensuite dérivé pour désigner une personne souffrant d'une invalidité et donc ayant des difficultés supplémentaires à réaliser une tâche.

Aujourd'hui, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées définit le handicap ainsi : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération*

⁷ Voir tableau en annexe

⁸ Martin Luther est un religieux, professeur d'Université, initiateur du protestantisme et réformateur de l'Eglise dont les idées exercèrent une grande influence sur la Réforme protestante, qui changea le cours de la civilisation occidentale.

⁹ Le CIH est un outil de rangement statistique et descriptif reflétant le modèle médical dominant, l'étiologie, la pathologie et ses manifestations de façon linéaire et statistique.

¹⁰ Organisation Mondiale de la Santé.

substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » et permet de distinguer huit groupes de handicaps :

- *Le handicap moteur* recouvre de l'ensemble des troubles pouvant entraîner une atteinte partielle ou totale de la motricité, notamment des membres supérieurs et/ou inférieurs (difficultés pour se déplacer, conserver ou changer une position, prendre et manipuler, effectuer certains gestes).
- *Le handicap sensoriel* résulte d'une atteinte d'un ou plusieurs sens.
- *Le handicap visuel* concerne les personnes aveugles, mais aussi dans la majorité des cas, les personnes malvoyantes.
- *Le handicap auditif* désigne la perte auditive invalidante. La surdité totale est rare ; la plupart des personnes présentant un déficit auditif disposent d'une audition résiduelle sur laquelle s'appuie parfois les prothèses auditives. Selon les cas, ce handicap s'accompagne ou non, d'une difficulté à oraliser.
- *Le handicap mental* renvoie à la déficience intellectuelle, c'est-à-dire à l'atteinte significative et globale du fonctionnement cognitif. Le développement est touché dans tous les domaines, s'accompagnant d'un déficit dans deux domaines au moins des comportements adaptatifs (autonomie, relation sociale, communication). Il existe plusieurs degrés de sévérité de l'atteinte.
- *Le handicap psychique* désigne l'ensemble des maladies mentales comme la schizophrénie, les addictions, la démence, les troubles bipolaires.
- *Le polyhandicap* est un handicap grave à expressions multiples, dans lequel une déficience mentale sévère et une déficience motrice sont associées à la même cause, entraînant une extrême restriction de l'autonomie.
- *Le handicap cognitif* qui touche les processus cérébraux par lesquels les êtres humains traitent l'information, la comprennent puis la transmettent. Les troubles cognitifs peuvent être congénitaux ou survenir dans l'enfance ou à l'âge adulte.

L'émergence du handicap cognitif

Avec les abus de langage, il est difficile de savoir si dans le vocable utilisé dans le domaine de pathologie du développement chez l'enfant apparaît des mots quasi-synonymes ou s'ils désignent des pathologies distinctes telles que les termes « trouble cognitif » et « trouble de l'apprentissage ». Tout d'abord, l'usage du terme « cognitif » date des années 60, mais il a été développé dans les années 80-90. Les fonctions cognitives sont celles qui nous permettent de « prendre conscience » de nous-même, de l'autre et de notre environnement. C'est pourquoi un emploi extensif a été fait avec des significations très différentes pour les psychiatres, les neurologues ainsi que les pouvoirs publics et les services administratifs. Pour les neurologues par exemple, le terme recouvrait une conception nouvelle des facultés cérébrales, la révolution cognitive ayant permis de concevoir le cerveau comme un organe de traitement de l'information et les fonctions cognitives comme les systèmes, les structures et les processus par lesquels nous acquérons, gérons et traitons l'information. Pour le différencier de l'usage « psy », certains ont préféré le terme « trouble neuro-cognitif », voire « trouble neuro-développemental ». Le terme « trouble cognitif » est quant à lui assez vague et tentaculaire pour recouvrir aussi bien le déficit intellectuel, que les troubles envahissants du développement, les troubles du comportement ou certains troubles des apprentissages. En ce qui concerne les troubles spécifiques des

apprentissages, on peut considérer que le terme « trouble cognitif spécifique » est une variante recouvrant un même groupe de pathologies. Ces deux expressions sont elles aussi apparues dans les années 80-90, et bien que les individus représentés aient toujours existé, ils étaient noyés dans une population plus large qu'est celle des déficients mentaux. La neuropsychologie infantile, branche médicale et clinique des neurosciences ne s'est développée qu'à partir des années 70-75 et ne s'est propagée dans les milieux rééducatifs et neuropédiatriques que depuis une vingtaine d'années.

La définition donnée par la loi du 11 février 2005¹¹ met pour la première fois en avant l'existence des troubles cognitifs différenciés des troubles mentaux et psychiques ainsi que l'existence de conséquences que ces troubles peuvent engendrer en termes de handicaps dans notre société. Dans la définition du handicap cognitif qui date de 2010 il est dit « *Sous le vocable de handicap cognitif ont été réunies les grandes problématiques de handicap qui ont en commun le rôle déterminant de l'altération de fonctions cognitives. La classification proposée va distinguer, les troubles cognitifs spécifiques, développementaux et acquis, les troubles envahissants du développement, et enfin les troubles cognitifs évolutifs*¹² ». Souvent méconnu ou jugé mineur, le handicap cognitif peut pourtant, en l'absence de réponses adaptées, avoir des conséquences majeures sur la vie des personnes, en termes de limitation d'activité et de restriction de participation sociale.

II. Les troubles spécifiques des apprentissages

Le trouble spécifique de l'apprentissage (TSA) est une notion importante de ce mémoire et est donc à détailler plus en profondeur, étant aujourd'hui souvent employée et pourtant très peu connue. Il s'agit d'un dysfonctionnement dans les processus d'acquisition des connaissances. Il peut être d'origine psychologique, cognitif, voire psychomoteur et donc spécifique à la fonction cognitive du toucher. Le terme « spécifique » n'apparaît que depuis peu dans le DSM¹³. En effet, une mise au clair a été effectuée avec l'apparition du DSM-5 devenu en février 2018 le référentiel dans lequel les troubles spécifiques de l'apprentissage ont été définis en tant que tel dans une catégorie spécifique. Il s'agit donc d'une « *Difficulté à apprendre et à utiliser les aptitudes académiques* », comme indiqué par la présence depuis au moins six mois d'au moins un des symptômes suivants :

1. Lecture de mots inexacte, lente ou laborieuse
2. Difficulté à comprendre la signification de ce qui est lu (même si lu correctement)
3. Difficultés d'orthographe (spelling)

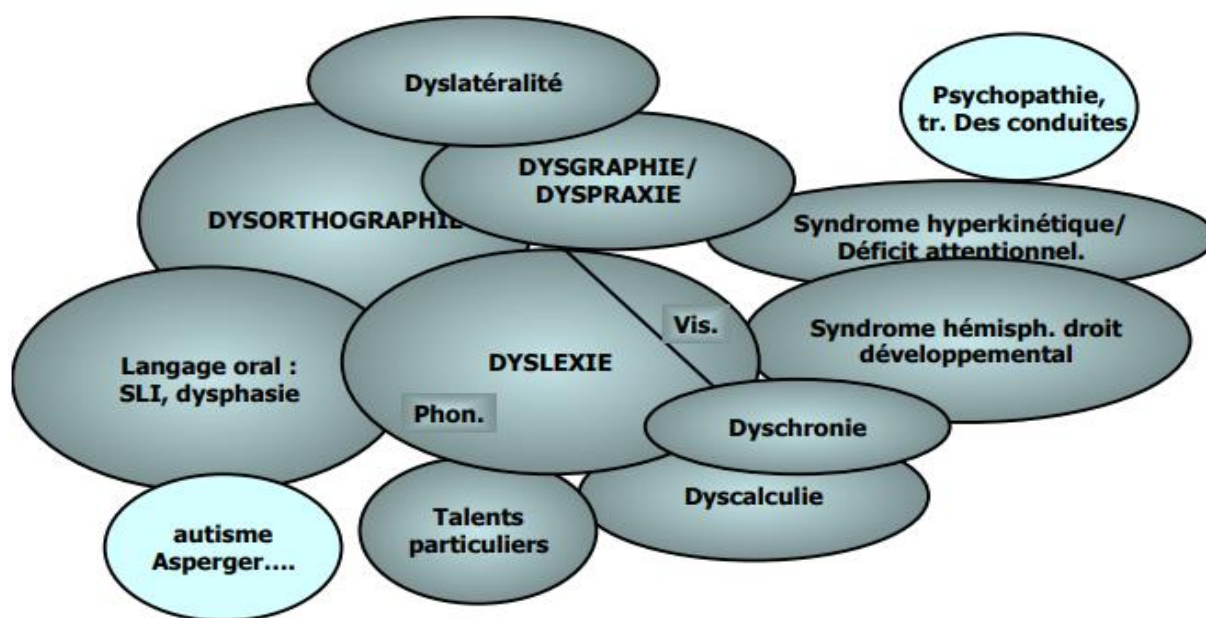
¹¹ « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* »

¹² Définition provisoire des associations Coridys et la Fédération Française DYS de 2011, elle n'a pas été rendue officielle auprès des MDPH.

¹³ Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux publié par l'Association américaine de psychiatrie, rédigés par des experts en recherche, soins cliniques, biologie, génétique, statistique, épidémiologique, santé publique et dans la défense du consommateur. Il décrit et procède à une classification des troubles mentaux. Il est utilisé avec des tests comme le WISC-V dernière édition sortie en 2016 qui est un test psychométrique pour les enfants en âge scolaire conçu afin de déterminer le QI et cibler les difficultés possibles.

4. Difficultés dans l'expression écrite (p.e. erreurs de ponctuation ou grammaticales, manque de clarté de l'expression des idées)
5. Difficulté à maîtriser le sens des nombres, les faits numériques ou le calcul
6. Difficulté dans le raisonnement mathématique

Il existe donc de nombreux troubles spécifiques des apprentissages comportant ces symptômes. Pour en faire état voici le schéma sur « la constellation des dys » : Un complexe symptomatique suggérant des mécanismes communs.



Ces TSA peuvent être regroupés en trois profils bien distincts qui peuvent s'associer entre eux :

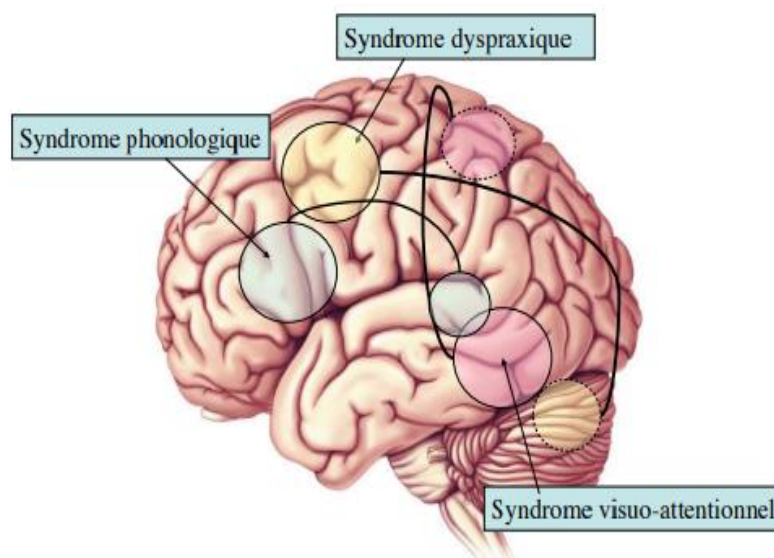
- *Le syndrome phonologique* : le plus fréquent, le plus classique, repose sur l'hypothèse du déficit phonologique exclusif. Il comprend la dyslexie qui est une incapacité à entrer dans la conversion grapho-phonémique, en somme, le sujet est en pleine capacité à l'oral mais l'écrit devient difficile. Il comprend également les antécédents de difficultés de langage oral, SLI¹⁴, dysphasie ou simple retard de langage et la dyscalculie. Mais aussi les difficultés en lecture comme un déficit dans le décodage, les erreurs de conversion grapho-phonémique, les troubles de la conscience phonologique, les troubles de la mémoire immédiate audio-verbale ou encore les troubles de la dénomination rapide. Dans le WISC on le remarque par un indice de compréhension verbale inférieur à l'indice de raisonnement perceptif.
- *Le syndrome visuo-attentionnel* : généralement considéré comme un déficit des processus d'ajustement de la fenêtre attentionnelle, comprend aussi la dyslexie avec un décodage exact mais une lenteur ou des paralexies¹⁵ dérivationnelles ou sémantiques, voire une substitution des mots fonctions. Il en existe deux types, le premier étant qu'il n'y a pas d'antécédents de troubles du langage oral et que la conscience phonologique est normale, cependant il existe des troubles attentionnels aux tests et des troubles de la mémoire de travail. Le second est en somme une dyslexie dite « mixte », initialement phonologique, évoluant vers des troubles visuo-

¹⁴ *Specific language impairment* : regroupe les déficiences et troubles spécifiques du langage.

¹⁵ Trouble de la lecture dans lequel le malade substitue des mots vides de sens aux mots du texte.

attentionnels. A noter qu'il existe une fréquente comorbidité avec les troubles des comportements extériorisés comme l'hyperactivité ou les troubles de conduite. Dans le WISC on remarque le syndrome visuo-attentionnel par une altération de l'indice de mémoire de travail et de vitesse de traitement.

• *Le syndrome dyspraxique* : moins connu, peut être associé aux précédents, mais aussi survenir seul. Il regroupe encore une fois la dyslexie en général plus modérée, basée sur les erreurs visuelles, mais aussi les retards d'acquisitions motrices par rapport au langage, des difficultés relatives dans les tâches de précision, ce qui peut engendrer de la dysgraphie mettant en cause l'instabilité oculo-motrice et les troubles spatiaux, pouvant aussi entraîner de la dyscalculie spatiale. Il comprend aussi la dyschronie massive avec des difficultés dans l'appréciation d'une durée ou le placement d'un événement dans le temps. Pour finir il peut aussi comprendre les précocités intellectuelles comme les Asperger. Dans le WISC on le remarque par un indice de raisonnement perceptif inférieur à l'indice de compréhension verbale ainsi qu'un indice de vitesse de traitement très bas.



Enfin, les troubles spécifiques de l'apprentissage sont nombreux et mal connus pour la plupart. A l'école, il est principalement question de la dyslexie, la dysgraphie et la dyscalculie avec le TDA/H qui sont plus nombreux en raison d'un diagnostic plus poussé depuis l'arrivée du DSM-5. Un enfant dyslexique souffre d'un trouble de la conscience phonologique comme indiqué plus haut. C'est ce qui permet à tout jeune enfant de dissocier les unités sonores de la parole (les phonèmes), et de les combiner, les retrancher, les permuter pour les associer aux lettres (les graphèmes). La dysgraphie impacte l'automatisation des gestes graphiques requis pour former des lettres, l'enfant a du mal à tenir son crayon et son écriture est chaotique. Un enfant dyscalculique quant à lui a du mal à se représenter mentalement les quantités signifiées par les nombres : en d'autres termes, il est capable de connaître les noms des chiffres et la signification des opérations, mais il ne parvient pas à se représenter une quantité, une distance ou la valeur d'un prix. En ce qui concerne le TDA/H, c'est en 2014 qu'une recommandation de bonne pratique actant la reconnaissance du trouble de déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité (TDA/H)¹⁶ fait entrer ce trouble dans les TSA. Ce trouble est caractérisé par trois types bien différents de symptômes : des troubles attentionnels (l'enfant est dans la lune, les parents se plaignent de devoir lui répéter de nombreuses fois les choses), une impulsivité

¹⁶ La reconnaissance d'un TDA/H chez un enfant repose sur un diagnostic prenant en compte des tests neuropsychologiques mais aussi l'expression des symptômes dans plusieurs environnements (famille, école, activités extrascolaires).

(l'enfant répond trop vite aux sollicitations, a tendance à « bâcler » et ne supporte pas d'attendre son tour), et une hyperactivité motrice (l'enfant parle énormément, semble « monté sur ressort » et tripote toujours quelque chose).

Le rôle de l'enseignant est donc de ne pas oublier qu'un enfant qui n'aime pas apprendre, c'est souvent un cerveau qui ne peut pas apprendre. C'est pourquoi afin d'aider les élèves possédant ces troubles dans leur apprentissage, une intégration à la société et à la scolarité normale est nécessaire pour les mettre dans des conditions d'apprentissage optimales.

III. De la naissance du concept d'intégration scolaire jusqu'à l'inclusion

Distinction des concepts d'intégration, d'inclusion et d'insertion

Les deux termes d'intégration et d'inclusion sont souvent pris comme synonymes puisqu'ils regroupent une idée qui est la même, celle de permettre aux personnes différentes ou en difficulté d'avoir une place dans la société. Malgré leur ressemblance, ces concepts reposent néanmoins sur des présupposés différents.

En effet, en sociologie l'intégration est « *le processus ethnologique qui permet à une personne ou un groupe de personnes de se rapprocher et de devenir membre d'un autre groupe plus vaste par l'adoption de ses valeurs et des normes de son système social sous condition qu'il y ait intégrabilité de la personne et capacité intégratrice de la société* ». ¹⁷ Cependant l'intégration scolaire n'a pas tout à fait la même définition puisqu'elle désigne le fait de placer un élève ayant des besoins particuliers dans un environnement scolaire adapté à ses besoins, par exemple une classe spéciale dans une école ordinaire type CLIS. Il s'agit donc de proposer essentiellement une démarche centrée sur l'élève et la classe qui l'accueille. L'individu a alors une place qui lui est donnée avec une classe de référence, mais il n'est pas en contact direct avec le reste des élèves puisqu'il suit tous les enseignements dans une classe spécialisée. Ainsi la classe spécialisée est présente dans une école ordinaire, mais il n'y a pas d'interaction entre les élèves de cette classe et les autres. Cette démarche ne développe donc pas chez l'individu un sentiment d'appartenance à la communauté.

L'inclusion sociale selon Laidlaw Fondation « *consiste à faire en sorte que tous les enfants et adultes aient un moyen de participer en tant que membres valorisés, respectés et contribuant à leur communauté et à la société[...]* Cinq pierres angulaires ont été identifiées : la reconnaissance valorisée, les opportunités de développement humain, l'implication et l'engagement, la proximité et le bien-être matériel ». Cette définition rejoint donc celle de l'inclusion scolaire puisqu'elle consiste, contrairement à l'intégration scolaire, au développement des sentiments d'appartenance et d'acceptation des élèves ayant des besoins particuliers ainsi que la mise en place de mesures de soutien favorisant l'apprentissage de ces élèves à l'intérieur de programmes ordinaires. Les élèves ne sont donc plus cantonnés à leur classe spécialisée de référence mais suivent les enseignements dans une classe ordinaire aussi souvent que possible en fonction des matières et des niveaux ; l'élève ne vient dans la classe spécialisée que pour certaines disciplines pour lesquelles il est en réel difficulté. Cette approche postule ainsi un engagement de la communauté scolaire dans son entier, voire de la

¹⁷ Définition adaptée de celle donnée par Emile Durkheim « *un groupe est intégré quand ses membres se sentent liés les uns aux autres par des valeurs, des objectifs communs, le sentiment de participer à un même ensemble sans cesse renforcé par des interactions régulières* » De la division du travail social, Paris, PUF, 2007.

communauté dans laquelle s'inscrit l'école, puisque l'attention n'est plus exclusivement centrée sur les élèves en difficulté mais sur le bien-être de tous les acteurs de l'école. La réussite de l'inclusion scolaire repose sur une pédagogie adaptée ; ce n'est plus à l'élève de se conformer aux attentes de l'enseignant mais à celui-ci d'adapter les contenus de ses enseignements au développement de l'élève. Il s'agit d'un travail rigoureux qui demande du temps pour qu'il soit bénéfique à l'élève. Aussi, « *l'inclusion de qualité n'a pas besoin de spécialistes ou de technicités particulières, mais d'une pédagogie et d'une didactique inclusive quotidiennes, réalisées par tous au service de tous, pouvant faire appel à des compétences spéciales* ». ¹⁸

L'insertion sociale quant à elle, est en lien avec l'inclusion scolaire puisque la pensée inclusive propose un mode d'appréhension des particularités de chaque personne dont l'enjeu consiste à donner les moyens d'une participation pleine au contexte social. L'insertion sociale et professionnelle désigne le processus par lequel une personne peut s'intégrer à un système socio-économique. L'enjeu de l'école est donc perçu à la fois comme une préparation à l'insertion sociale et comme une organisation sociale à part entière. Elle permet donc la cohabitation de tous au sein d'un même espace. Par conséquent, l'inclusion scolaire est directement liée à l'intégration et à l'insertion sociale des personnes qui pourraient être exclues et marginalisées dans la mesure où elle permet l'accès de tous à l'école et à la communauté.

Un bref historique de ces concepts

La volonté d'intégration scolaire naît dans l'histoire des classes et écoles de perfectionnement créées par la loi du 15 Avril 1909¹⁹. A cette époque, un certain nombre de spécialistes comme Binet, Simon ou Bourneville considéraient déjà que les classes spécialisées pour « arriérés » annexées aux écoles primaires avaient pour fonction, non d'exclure, mais de maintenir dans un milieu scolaire ordinaire des enfants qui, en leur absence, auraient été placés à l'asile ou auraient échappé à l'instruction obligatoire de Jules Ferry. Cette loi entrainera une période appelée « la période des enfants anormaux » jusqu'en 1944, puis une seconde appelée « période de l'enfance inadaptée » dans les années 1960, âge d'or de l'éducation spécialisée et de l'enseignement spécial²⁰ en France. Cette période prend fin officiellement en 1970 par la mise en place d'un dispositif de prévention et d'adaptation qui vient apporter des réponses nouvelles à l'inadaptation, concept mis en cause dès 1965. Il s'ensuit une période courte de cinq années sous le sigle de l'AES (Adaptation et Education Spécialisée) qui fera naître l'AIS (Adaptation et Intégration Scolaire) après la loi d'orientation du 30 Juin 1975 en faveur des personnes handicapées qui marquera le développement de la politique de l'intégration scolaire.

En 1989, c'est la loi Jospin qui remodèle les structures de l'enseignement spécialisé de l'Education nationale. Le ministère de la Santé encourage ainsi le déploiement de moyens mis à la disposition des établissements spécialisés afin de mettre en place des services spécialisés dans l'accompagnement des familles et des élèves en intégration scolaire. Elle introduit alors les CLIS dans les écoles ordinaires sur la base existante des classes de perfectionnement. C'est la circulaire du 18 Novembre 1991 qui précise le contenu et les objectifs de l'accueil au sein de

¹⁸ Gaspari, 2012, p. 107

¹⁹ Loi du 15 Avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés. *J.O.R.F.* du Mardi 27 Avril 1909, pages 4473 et 4474 et *R. L. R.* : article 516-4.

²⁰ Dans la terminologie en usage, le champ de l'éducation spécialisée comprend non seulement les classes d'enseignement spécial mais également toutes les structures en fonction de type éducatif, médical et paramédical qui opèrent dans les établissements du secteur médico-éducatif ou socio-éducatif sous tutelle du ministère de la Santé ou des Affaires sociales. Le champ de l'enseignement spécial est délimité par les structures spécialisées du ministère de l'Education Nationale et par les classes publiques ou privées spécialisées. Le terme d'enseignement adapté se substitue de plus en plus à celui d'enseignement spécial.

ces classes, elle fait part de l'objectif d'intégration des enfants handicapés et du fonctionnement général de ces classes. Les changements majeurs entre classe de perfectionnement et CLIS consistent dans la décision d'orientation des élèves dans ce type de classe. Auparavant la décision se prenait à l'intérieur de l'école, en conseil de maîtres, mais avec les CLIS, c'est une commission extérieure qui prend la décision en fonction des différents bilans de professionnels (éducatif, pédagogique, thérapeutique, social). Lors de cette décision, la commission doit déterminer les objectifs d'intégration des élèves dans les autres classes de l'école en fonction du projet de l'élève, l'intégration pouvant avoir lieu de manière collective ou individuelle. Leur fonctionnement a depuis été modifié par la circulaire du 30 Avril 2002, puis par la circulaire du 27 Mars 2006 qui précise notamment les relations avec la MDPH. Cette dernière circulaire fait suite à la fameuse loi du 11 février 2005 qui démontre que l'intégration des personnes en situation de handicap est devenue un véritable combat politique.

L'objectif de cette loi est de ne plus mettre ces élèves atteints de handicaps dans des classes spécialisées, mais plutôt de les inclure dans des classes ordinaires. C'est pourquoi à partir du 1^{er} Septembre 2015 avec l'arrivée des nouveaux programmes, la CLIS²¹ a été remplacée par l'ULIS²² pour correspondre au mieux au concept d'inclusion et non pas seulement à celui de l'intégration. La volonté de ce nouveau dispositif est de rattacher l'élève ayant des besoins spécifiques à une classe normale, l'adaptation devenant personnelle et correspondant aux besoins de chacun. Ainsi, un élève suivra la majorité du temps un enseignement collectif dans sa classe normale, puis rejoindra une unité mise en place par l'école avec comme responsable un enseignant spécialisé qui prendra en charge l'élève pour les apprentissages plus difficiles. Cependant, on note tout de même qu'en classe ordinaire, l'inclusion peut être limitée à certaines périodes ou matières et comporter des niveaux divers d'adaptation et d'intervention selon le profil de l'enfant.

IV. Climat scolaire et décrochage, le rôle de l'enseignant

Plus les années avancent et plus la volonté d'intégrer les personnes à besoins spécifiques augmente principalement à l'école où il est question de garantir des conditions d'apprentissage idéales pour tous. En effet, pour aider à l'assimilation de connaissances et ce d'autant plus pour les personnes en difficulté, il est fondamental de se concentrer sur les conditions qui peuvent renforcer l'apprentissage et lutter contre l'échec scolaire ou le décrochage. Les facteurs de l'environnement sont très importants et peuvent jouer sur la motivation, l'humeur de l'apprenant qui sont d'autres facteurs, tout comme l'estime de soi, le style d'enseignement, les matériaux et supports disponibles, et le fait que la tâche ou l'information soit à la portée de l'apprenant compte tenu de son niveau de connaissances dans le domaine à ce moment-là. De plus, un certain nombre de théoriciens ont proposé des idées sur les conditions de renforcement de l'apprentissage ; parmi les plus célèbres, en termes d'éducation, on compte la « *Zone Proximale de Développement* » (ZPD) de Vigotsky qui suggéra l'existence d'une différence signifiante entre ce qu'un apprenant peut accomplir seul et la situation où un instructeur / enseignant interagit avec l'apprenant. Ce qui signifie qu'un des aspects centraux de l'enseignement efficace réside dans le fait de s'assurer que l'apprenant se voit proposer des tâches à l'intérieur de sa ZPD. C'est là tout l'enjeu de cette volonté d'inclusion, car s'il est facile de proposer à des élèves une scolarité en classe normale, les difficultés qu'ils vont rencontrer et leur réussite dépendent donc de nombreux facteurs.

²¹ Classe pour l'inclusion scolaire

²² Unités localisées pour l'inclusion scolaire.

Il est ainsi question du climat scolaire qui est un pilier essentiel de l'inclusion et de la réussite scolaire. Il s'agit du jugement que les élèves, les enseignants, les parents construisent à partir de leurs expériences de la vie et du travail au sein de l'école. Il repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte l'école et les différents groupes sociaux au sein de l'école. Avec la loi du 8 Juillet 2013 pour la refondation de l'Ecole, l'amélioration du climat scolaire devient une priorité pour une école sereine et citoyenne. Il est alors prouvé qu'un « bon » climat scolaire permet une amélioration des résultats scolaires, du bien-être des élèves et des adultes, une diminution des problèmes de discipline, de la violence, de l'absentéisme et donc une diminution des risques de décrochage scolaire. A noter que l'approche du climat scolaire est à la fois systémique et contextuelle, mais ce dernier est le résultat d'un processus complexe et mouvant, à partir d'une multiplication de plusieurs faits. Pour aider les équipes, des outils sont proposés, en particulier une application locale d'enquête sur le climat scolaire, dont l'objectif est d'établir un diagnostic partagé et de mettre en place les conditions d'un travail collectif pour rendre les conditions plus favorables.

L'apprentissage participe à la qualité du climat scolaire, par la nature et la qualité des apprentissages disciplinaires et celles des compétences transversales proposées dans les programmes scolaires. Ceux-ci comportent entre autres, des apprentissages comme l'expression des émotions, la capacité à faire preuve de bienveillance et d'empathie, la résolution pacifique des conflits, le respect des autres, la responsabilité vis-à-vis d'autrui, la compréhension des règles. Les démarches mises en place dans la classe contribuent à la qualité du climat, en expliquant les objectifs de ce qui s'apprend, en utilisant la démarche de projets et en proposant des temps de différenciation qui permettent de prendre en compte les besoins spécifiques à chaque élève. C'est aussi, la clarté de la communication entre l'enseignant et ses élèves, la sollicitude, l'autorité qui correspond à un bon climat scolaire. Toute cette attention de la part de tous les acteurs permet de faire de l'école une institution bienveillante, soucieuse du bien-être scolaire et de la réussite de chaque élève en mettant un point d'honneur à la différenciation pour faciliter l'inclusion de chacun dans l'institution. Sans un climat scolaire favorable, les élèves les plus fragiles pour lesquels une attention particulière est nécessaire s'exposent à un risque d'échec ou de décrochage scolaire.

Cette notion de décrochage scolaire est directement importée de la réflexion pédagogique américaine²³ et désigne « l'interruption d'études », en anglais « *high school dropout* », ce terme est synonyme d'absentéisme puisqu'un décrocheur coupe net avec sa formation initiale. Cependant, un élève peut ne pas être décrocheur mais en échec scolaire, dans ce cas, l'élève est présent en classe sans pour autant entrer dans les apprentissages ou être en très grande difficulté d'apprentissage, ce qui entraîne de mauvais résultats. Attention toutefois, car cette notion d'échec scolaire est subjective ; ce qui peut être un échec scolaire pour une famille au vu des résultats de l'élève peut être une réussite pour une autre famille. Il va pourtant de soi que les élèves en difficulté scolaire ou devant composer avec un handicap comme des troubles spécifiques des apprentissages sont plus susceptibles de devenir décrocheurs si le climat scolaire et familial n'est pas « bon ». C'est alors le rôle de chacun de permettre à ces élèves de se sentir bien dans l'institution et de leur permettre d'entrer dans les apprentissages. C'est aussi la raison pour laquelle l'enseignant est un pilier essentiel de ce bien-être scolaire et de l'intérêt porté par l'élève aux apprentissages et à l'intégration sociale.

La relation élève-enseignant peut se comprendre à la lumière de la théorie de l'attachement qui se définit comme un lien privilégié [...] qui se construit tranquillement et progressivement²⁴. Ce lien privilégié s'installe entre un enfant qui a des besoins et l'adulte

²³ Cf. Dorn, 1996, p.37

²⁴ Cf. Neufeld, 2005.

(parent, enseignant) qui y répond²⁵. La mise en place de ce lien privilégié se réalise notamment par une articulation fructueuse entre les deux attitudes fondamentales suivantes : dans un premier temps le souci d'offrir un cadre clair, sécurisant pour l'élève et donner la direction en ritualisant et créant des repères pour les élèves, dans un second temps le souci de prendre soin de l'autre et faire preuve de bienveillance, l'attitude pouvant le mieux rassurer les élèves sur leurs capacités, leur permettre de faire confiance à l'enseignant et d'être ainsi plus disponibles aux apprentissages. Par ses actes professionnels et sa personnalité, l'enseignant doit répondre aux besoins fondamentaux de ses élèves comme assurer leur sécurité dans leur relation à l'environnement, mais aussi la connexité en instaurant un lien privilégié et de confiance avec eux. Il doit aussi aider à l'estime de soi en ayant toujours un regard positif et optimiste, tant dans les actions que dans les productions afin que l'élève se sente reconnu dans ses différences, ses talents, ses bonnes actions et ses progrès. Enfin, l'enseignant devra veiller à soutenir l'élève, le comprendre, l'aider et l'outiller pour développer ses compétences et résoudre ses difficultés pédagogiques ou comportementales.

L'enseignant occupe donc une place centrale dans l'inclusion des élèves atypiques et contribue activement à leur réussite scolaire mais aussi sociale. Toutefois si ce dernier remarquera très rapidement le type de difficultés rencontré par un élève avec un handicap lourd comme une trisomie, il peut néanmoins se montrer moins réceptif aux handicaps cognitifs qu'il connaît mal. Il se retrouve en première ligne pour détecter et apprivoiser ces troubles particulièrement dans le primaire. Malgré les formations délivrées depuis quelque temps, il est souvent difficile de distinguer les difficultés d'apprentissage des problèmes comportementaux. Les enseignants ont tendance à assimiler les mauvais apprentissages aux problèmes de comportements mais rarement à une réelle difficulté cognitive. Pourtant, selon de nombreux psychologues, le premier réflexe que doit avoir l'adulte face à l'enfant qui n'apprend pas, c'est de parier sur sa sincérité, et donc sur le caractère biologique et constitutionnel de son incapacité à apprendre. Le risque de se tromper serait bien moindre et bien moins hasardeux qu'en faisant le pari inverse. Attention, il ne s'agit pas non plus d'un constat d'impuissance qui reviendrait à dire « *Ceci est biologique, donc on ne peut rien y faire ni changer !* ». C'est pourquoi l'enseignant devrait toujours se montrer bienveillant, mais en pratique, dans des classes dont l'effectif est déjà bien trop élevé, on ne peut que comprendre ces enseignants qui s'agacent de ces élèves rêveurs et dont l'investissement dans les apprentissages semble minime. L'enseignant doit aussi savoir se remettre en question et ne pas se fier à son propre jugement. Afin d'aider au mieux ces élèves dès la maternelle, il peut remarquer des difficultés dans différents domaines comme les habiletés gestuelles (coordination des gestes, schéma corporel, latéralité), le langage et la communication, la structuration spatio-temporelle, l'attention / concentration.... Ces difficultés jouent un rôle dans la construction de la pensée. Pour certains enfants, elles sont persistantes et identifiées grâce aux diagnostics, comme les troubles d'apprentissage appartenant à la famille des « dys²⁶ » ou le TDA/H.

²⁵ Cf. Tarabulsy, 2009.

²⁶ Comprenant dysgraphie, dyspraxie, dysphasie, dyscalculie, dyslexie, dysorthographe. Aujourd'hui selon la Fédération Française des Dys, les personnes atteintes de troubles dys représentent 6 à 8 % de la population française. Il s'agit ici d'une approximation, en effet il est difficile de les dénombrer précisément, les chiffres varient selon les études en fonction des variantes qu'elles prennent en compte. Les élèves dys ont un statut d'handicapé à condition qu'ils soient diagnostiqués et donc décelés par l'enseignant auparavant.

DEUXIEME PARTIE : ETUDE DE TERRAIN

I. Les hypothèses

Pour comprendre les difficultés rencontrées par ces élèves TSA, par leurs familles mais aussi par leurs enseignants et ainsi répondre à nos questions précédentes : pourquoi les élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage ne sont-ils pas mieux accompagnés à l'école et quelles sont les raisons de leur échec scolaire et de leurs difficultés d'intégration sociale ? Voici les hypothèses cherchant à répondre à ce questionnement :

- Les enseignants se sentent désarmés face à ces élèves à besoins spécifiques, ressentent un manque de connaissances et de formations à ce sujet.
- Malgré la connaissance des troubles, il est difficile pour les enseignants d'en prendre conscience et de s'y adapter. Les enseignants peuvent se sentir agressés par ces élèves ou remettre en question leurs pratiques professionnelles.
- Les enseignants ne sont pas tous sensibles de la même façon à ces élèves présentant des TSA.
- Il est difficile pour les enseignants de déceler les différences entre un élève présentant des TSA, un élève en difficulté passagère ou encore un manque de travail. (Repérer les troubles)
- Les enseignants connaissent très peu les outils pédagogiques spécifiquement conçus pour les enfants présentant des TSA. (Adaptation des textes, des modalités, des évaluations)
- Un manque de temps et une peur de ne pas avancer assez vite se font ressentir chez les enseignants qui ont des élèves à besoins spécifiques dans leur classe.
- Les élèves se sentent incompris par leurs enseignants et leurs camarades, ce qui entraîne une perte de confiance en l'école, ils peuvent alors devenir perturbateurs ou encore décrocheurs.
- Les élèves ressentent une injustice à l'école car ils doivent souvent fournir plus d'efforts que leurs pairs pour atteindre le but donné par l'enseignant.
- Les élèves présentant des TSA se confrontent souvent à des difficultés d'intégration sociale, maladroitement renforcées par l'enseignant qui le fait percevoir par les autres comme différent.
- Les parents ont des difficultés à comprendre ces troubles et accepter que leurs enfants soient considérés en situation de handicap.
- Les parents se sentent abandonnés face aux difficultés rencontrées par leurs enfants et cherchent à les aider au maximum dans leur réussite scolaire. Ce sont souvent des parents très investis dans les apprentissages de leurs enfants.

Ces hypothèses centrées sur les enseignants et les élèves ainsi que leurs familles permettront d'axer les recherches et de mettre en lumière quelques aspects susceptibles de venir expliquer certains angles de ce questionnement. Le choix d'entretiens semi-directifs est venu naturellement puisqu'il permet aux personnes de se livrer en toute liberté et les questions posées

tout au long de l'entretien permettent au sujet de rester axé sur la thématique précise. Cette recherche repose sur le bon vouloir de chacun de participer et de se livrer. Il s'agit d'un sujet quelque peu sensible tant pour les enseignants qui peuvent se sentir parfois jugés ou perdus face à certaines questions, que pour les élèves qui peuvent avoir du mal à répondre à certaines interrogations en raison de souvenirs douloureux. De surcroît, les parents doivent accepter de laisser entrer une personne inconnue dans leur intimité lorsque les entretiens avec les familles se déroulent à leur domicile pour davantage de praticité. Le travail sur le terrain est important, puisque pour mener à bien ces recherches il faut d'abord cibler les sujets ; tous les contacts ont été pris de bouche-à-oreille grâce à certaines relations. Une fois les sujets trouvés, il a fallu obtenir de nombreux accords, tant moraux qu'institutionnels, car de nombreux entretiens ainsi que des observations en classes spécialisées se sont déroulés au sein d'établissements scolaires ; et finalement se déplacer, afin de rencontrer ces personnes sur des lieux et horaires bien différents.

II. Entretiens des professeurs

La grille d'entretien

Il s'agit ici de la grille d'entretien uniquement destinée aux enseignants. Elle a été élaborée en fonction des hypothèses puis utilisée lors des entrevues avec trois enseignants de primaire, cinq enseignants de collège, deux enseignants spécialisés et deux enseignants de lycée.

1. Depuis combien de temps exercez-vous ? Quelle est votre formation initiale ?
2. Que savez-vous des élèves présentant des Troubles Spécifiques des Apprentissages ? (Dys et TDA/H)
3. Vous sentez-vous concerné(e) par ce sujet ? Pourquoi ?
4. Avez-vous rencontré durant votre pratique des élèves présentant des troubles d'apprentissage ? Combien ?
5. Comment définiriez-vous votre relation avec vos élèves ?
6. Quelles sont vos réactions face à un élève en grande difficulté d'apprentissage ?
7. Comment, selon vous, est-il possible de faire la différence entre un élève en difficulté passagère et un élève présentant des TSA ?
8. Avez-vous déjà été en conflit avec l'un de vos élèves ? Pourquoi ?
9. Comment adaptez-vous vos pratiques face aux élèves présentant des handicaps cognitifs ?
10. Sentez-vous que votre groupe classe évolue plus lentement dans les apprentissages lorsque des élèves en grande difficulté sont présents ? De quelle manière modifiez-vous vos enseignements ?
11. Que pensez-vous de l'école inclusive ? Comment l'envisagez-vous ?
12. Quelles sont, selon vous, les raisons du décrochage scolaire ? Diriez-vous que les élèves avec des troubles des apprentissages y sont plus susceptibles ?
13. Communiquez-vous davantage avec les parents d'élèves en situation de handicap cognitif ?

14. Sentez-vous une différence de motivation chez les élèves touchés par des troubles spécifiques des apprentissages ?
15. Diriez-vous que l'élève présentant des troubles spécifiques des apprentissages est plus ou moins travailleur qu'un élève lambda ?
16. Ressentez-vous une atmosphère de classe différente lorsque celle-ci inclut un enfant présentant des Troubles Spécifiques d'Apprentissage ? Ces élèves sont-ils naturellement intégrés dans le groupe classe ?

Cette grille a été plusieurs fois modifiée pour permettre à chaque individu de se sentir libre et à l'aise pour répondre aux questionnements. Le choix de ce panel d'enseignants a permis d'observer la naissance des différentes problématiques pouvant se poser selon l'âge et le niveau de l'enfant possédant des troubles spécifiques d'apprentissage. Les entretiens menés grâce à cette grille contribuent à poser certains aspects susceptibles de répondre aux problématiques.

Les points intéressants des entretiens avec les enseignants du primaire

Pour cette recherche une enseignante de maternelle et deux enseignants de l'élémentaire ont été entendus lors des entretiens.

L'enseignante de maternelle se trouve cette année dans une classe de grande section et elle a aussi enseigné plusieurs années en élémentaire durant ses dix-neuf années de carrière. Avant d'entrer à l'IUFM²⁷ pour le Master professeur des écoles, elle a réalisé une Licence en monnaie et finance, un domaine plutôt éloigné de son métier. Mais il s'agit de sa vocation. Il est aussi important de souligner que cette femme n'est pas seulement une enseignante chevronnée, elle est également une mère de trois enfants dont une adolescente présentant des troubles spécifiques des apprentissages. Cette double vision face au handicap cognitif a rendu cet échange d'autant plus intéressant.

Elle déclare d'abord que pour elle avoir un élève présentant des handicaps : *« C'est très compliqué à gérer dans une classe, ou en tout cas à mettre en place des aménagements qui sont bénéfiques pour eux, ce sont des enfants pour qui on a du mal de trouver des solutions efficaces pour qu'ils progressent. Bon, ils progressent mais c'est très long. »* Elle dit se sentir évidemment concernée par le sujet et explique : *« Je me sens concernée parce que je suis maman d'une enfant dys. Je ne serais pas maman d'une enfant dys, franchement sachant qu'on n'a jamais eu de formations sur les troubles dys, je n'en saurais pas grand chose. Comme ce sont des enfants intelligents pour moi les enfants qui ont ces difficultés, ce sont des enfants qui ne sont pas intéressés ou n'ont pas envie d'apprendre. Parce que dans les autres domaines ils ne sont pas en difficulté. Bon après j'ai vu au fur et à mesure l'évolution parce qu'au tout début de ma carrière j'étais en CM et je n'en ai pas rencontré beaucoup, mais c'est depuis que je suis en maternelle que je les vois. Je les repère bien plus parce qu'ils ont des différences énormes avec les autres à cet âge. Je pense qu'après en CM ça s'amenuise. Et on en voit de plus en plus je trouve aujourd'hui. Je ne sais pas si c'est une réalité ou si c'est parce que je suis concernée, mais il me semble. Du coup je me suis formée toute seule par rapport à ma fille et aussi par rapport à certains troubles, car ma fille est dysorthographique et dyscalculique. En classe j'ai déjà eu des dysphasiques, des dyspraxiques, des dysgraphiques, ça je ne connaissais pas trop et donc je me suis formée par rapport à ça. Après en maternelle ils ne sont pas encore détectés donc je suspectais parce que je ne comprenais pas leurs difficultés et que je voulais les aider. J'ai lu des bouquins là-dessus mais c'est vraiment de moi-même parce que la formation c'est*

²⁷ IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres, ancienne dénomination de l'Inspé.

vraiment zéro. Je ne sais pas si ça a évolué depuis, mais personnellement je n'avais jamais entendu parler d'enfant dys avant de chercher moi-même pour ma fille, et j'étais déjà à huit ans d'enseignement donc c'est quand même assez grave je trouve. Mais maintenant je pense qu'on en parle quand même un peu plus avec les PAP et les PPS. »

Cette enseignante estime avoir été confrontée à une dizaine d'élèves dys sans compter tous ceux qu'elle n'aurait pas su identifier au cours de ses premières années de métier. Elle ajoute aussi avoir pris conscience de son évolution concernant sa relation avec ses élèves. En effet, si à ses débuts son principal objectif était de finir le programme, elle estime aujourd'hui que son rôle principal n'est pas de « *bourrer les élèves de connaissances* » mais de s'adapter au rythme de chacun. L'enseignante met aussi en évidence une difficulté rencontrée par de nombreux enseignants, à savoir consacrer un temps suffisant à chaque élève, et principalement aux élèves en difficulté dans une classe à double voire triple niveau pouvant aller jusqu'à 40 élèves. Elle se sent chanceuse cette année d'avoir un simple niveau avec 19 élèves et donc de pouvoir prendre du temps, et elle insiste bien sur cette notion de temps pour repérer les difficultés à côté desquelles elle aurait pu passer dans d'autres conditions.

Cet entretien a aussi permis de mettre en lumière une des grandes responsabilités à laquelle doivent faire face les enseignants de maternelle. L'enseignante l'exprime au travers de la méthode qu'elle utilise lorsqu'elle repère des difficultés chez un élève : « *Premièrement je préviens les parents, j'essaie de les alerter, le plus dur c'est d'avoir des parents qui réalisent, comprennent les difficultés et qui ne se braquent pas. Parce que bien des fois comme je suis en maternelle on est les premiers à alerter, et lorsqu'on alerte sur des difficultés les parents se braquent, ne veulent pas entendre et du coup quelquefois les parents finissent par mettre leurs enfants dans le privé, alors que moi j'essaie de prévenir pour qu'ils fassent le nécessaire et que l'enfant soit pris en charge au plus vite. Je sais bien qu'une prise en charge la plus rapide sera bénéfique pour lui. Il y a du résultat, mais par contre laisser un élève dys sans aide c'est le mettre en échec, il risque de perdre toute confiance en lui et le résultat est catastrophique. Une fois que c'est fait, j'essaie de mettre des choses en place dans la classe, j'aménage en fonction des troubles. Par exemple j'avais un dysgraphique, dyspraxique l'année dernière, je le faisais travailler sur plan vertical ou par terre, puis j'agrandissais systématiquement toutes les fiches de graphisme en A3, je lui enlevais également tout le matériel inutile sur sa table sans quoi il mettait toujours tout par terre. [...] Après je vais au cas par cas, je n'ai pas de solution miracle, c'est vraiment en fonction des difficultés. L'année dernière j'avais aussi un dysphasique en CP, il a appris à parler en même temps qu'il a appris à lire. Il avait une AVS et ça c'était une chance car elle reprenait beaucoup avec lui tout le travail en phonologie et lecture de syllabes, et si elle n'avait pas été là je n'aurais pas eu le temps avec mon double niveau. »*

Elle s'exprime aussi sur la difficulté que les enseignants rencontrent pour faire la différence entre les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages et des élèves avec des difficultés passagères. L'enseignante met surtout l'accent sur le fait qu'elle en aurait été incapable sans s'être documentée comme elle l'a fait et surtout sans sa fille qui par son handicap l'a aidée à évoluer dans son métier. Elle a conscience que pour certains de ses collègues, la gestion de ces élèves est plus difficile « *certaines ne supportent pas ces élèves et ils les cassent ou se retrouvent bien démunis* ».

Elle enchaîne en disant que pour elle la présence d'un élève présentant des TSA en fonction de son handicap et de sa gravité peut plus ou moins influencer la vitesse de travail de toute la classe : « *Certains élèves sont vraiment acharnés, quand c'est un dysgraphique il a ses aménagements dans son coin et ça ne pénalise pas les autres. Un dysphasique par contre demande plus de temps, alors oui des fois la classe en pâtit, tout dépend des profils des enfants dys. A moins qu'il y ait des troubles associés types TDAH, ça fonctionne plutôt bien.* »

Pour les deux enseignants de l'élémentaire, les conditions diffèrent un peu car ils se retrouvent avec des élèves ayant souvent été repérés et des aménagements déjà déterminés. Lors de ces entretiens une enseignante de CE1-CE2 avec quinze ans d'ancienneté ayant obtenu une Licence de mathématiques ainsi qu'un enseignant de CM1-CM2 en poste depuis vingt ans et directeur d'école rurale possédant une Licence pluridisciplinaire de science et technologie ainsi qu'un DEUG de maths ont été entendus. Tous deux ont ensuite été initiés au métier de professeur à l'IUFM et connaissent les principaux dys mais avouent ne pas être assez formés et rejoignent l'enseignante de maternelle en expliquant avoir dû apprendre de manière autonome. Le directeur commente : *« On n'est pas assez formés pour ça c'est sûr, parce que tout ce qu'on a construit et tous les outils qu'on a trouvé ou mis en place, ce sont des choses qu'on est allé chercher nous-même, ou alors par exemple avec mes collègues on a rencontré l'orthophoniste du secteur qui nous a fait un point, mais c'est à nous d'aller chercher. On n'est pas assez formés. Pas du tout. Surtout pas pour tous les types de handicap, mais bon on n'a pas non plus tous les types de handicap dans nos classes, mais quand on en rencontre un c'est à nous de faire la démarche et puis aller voir. De temps en temps on nous propose des stages, par exemple si on a un enfant malvoyant dans notre classe, on nous propose un stage, on réserve une place pour nous, mais les stages en formation continue ça devient peau de chagrin. J'ai fait un tableau un petit peu noir, mais c'est un peu ça quand même. »* Tous deux disent se sentir concernés par ce sujet principalement en raison de l'augmentation du nombre d'élèves présentant des TSA. Le directeur ajoute : *« Peut-être qu'avant on faisait moins attention à ces élèves-là, mais maintenant qu'on connaît ces troubles on a plus d'outils. Ça reste compliqué en classe, il faut s'adapter à chacun par rapport à leurs difficultés. »* Cet enseignant estime avoir rencontré une vingtaine d'élèves présentant des TSA durant sa carrière et sa collègue le rejoint sur ce point.

Les trois enseignants du primaire s'accordent à mettre un point d'honneur sur l'instauration d'une relation de confiance avec leurs élèves, ils cherchent à toujours se montrer bienveillants et à favoriser l'entraide dans leur classe. Le directeur dit aussi : *« J'ai l'impression que les élèves, peut-être parce que je suis devenu vieux ou parce que je suis un homme, et quand je dis ça tout le monde n'est pas d'accord avec moi, les élèves ont tout de suite un certain respect. C'est également parce que je fais en sorte qu'il y ait un certain climat de confiance qui se mette en place. »*

En ce qui concerne la réaction des enseignants de l'élémentaire face à un élève présentant des troubles des apprentissages, ils s'accordent à privilégier le travail et la réflexion en équipe. L'enseignante de CE1-CE2 explique : *« Ce n'est pas moi seule qui vais prendre les décisions et faire les aménagements, j'échange beaucoup avec les collègues pour trouver les solutions au niveau scolaire. Pour les troubles au niveau du cerveau, avec l'équipe pédagogique on fait appel aux spécialistes, neurologue, psychologue, orthophoniste, avec l'accord et la participation des parents car ce n'est plus de notre ressort, il faut diagnostiquer. »* Le directeur complète : *« Assez vite je vais contacter les parents pour alerter des difficultés, il faut du temps aux parents parfois pour prendre conscience, prendre contact avec des orthophonistes, d'autres services de soin. Il leur faut aussi du temps, c'est normal, pour accepter les difficultés de leur enfant. Je signale aux parents qu'il faudrait prendre contact avec un orthophoniste, un psychologue scolaire peut se déplacer pour observer l'enfant, avoir un entretien et lui faire passer un bilan. Mais il faut le faire très vite, car la mise en place des aménagements prend du temps. »*

De plus, ce dernier rejoint l'enseignante de maternelle concernant les difficultés à faire la différence entre un élève en difficulté passagère et un élève ayant des TSA. Toutefois, les deux enseignants de l'élémentaire ne sont pas tout à fait d'accord sur les caractéristiques différenciant ces deux types d'élèves. L'enseignante du cycle 2 déclare : *« Souvent les élèves qui ont une difficulté passagère, ils ne sont pas en échec partout alors que les élèves qui ont un*

trouble ça se manifeste par un manque de concentration, je ne sais pas comment exprimer ça, ils ont une tendance à ne pas respecter les règles, ce qui se manifeste par d'autres réactions. » Elle ajoute d'ailleurs qu'elle a déjà été en conflit avec un élève présentant des troubles de l'apprentissage associés à des troubles du comportement et raconte : *« J'avais l'impression d'avoir aucune prise sur lui, aucune autorité, aucun moyen de le toucher pour nous mettre en confiance tous les deux »*. Ces remarques entrent en contradiction avec les dires de l'enseignante de maternelle qui expliquait qu'un élève avec des TSA était bon dans d'autres domaines et également avec les dires du directeur qui développe : *« Il y a certains symptômes qui ne trompent pas, les dyslexiques par exemple ont des difficultés en lecture, en écriture, mais sont souvent des enfants bons en grammaire, en conjugaison, à l'oral souvent. Puis une difficulté passagère normalement elle porte bien son nom, donc quand on a mis en place des petites choses pour remédier à la difficulté ça passe, et pour ces élèves-là on voit bien qu'il y a autre chose qui bloque, c'est souvent psychologique. »*

Cependant tous deux s'entendent pour dire que le fait d'avoir un élève présentant des TSA dans leur classe n'influe pas sur le rythme de travail du groupe classe contrairement à l'enseignante de maternelle qui est plus nuancée dans sa réponse. Tous les enseignants cherchent à mettre en place des dispositifs pour aider l'élève à surmonter son handicap. L'enseignante de CE1-CE2 propose ainsi : *« Souvent, je réduis la quantité de travail demandé, parfois j'abaisse l'objectif mais pas systématiquement, je les accompagne plus quand il y a du travail écrit, je reprends en petit groupe, parfois j'écris pour eux ou donne une photocopie, je propose une dictée à trous. »* Le directeur la rejoint d'ailleurs dans ses propos. De même, ils ont tous l'impression de communiquer davantage avec les parents de ces élèves présentant des troubles, car ceux-ci sont aussi souvent plus demandeurs.

Pour en venir à la question du décrochage scolaire, les points de vue de ces trois enseignants du primaire divergent. Si pour le directeur les élèves se retrouvant en échec sont plus souvent des élèves présentant des problèmes au niveau du comportement, il dit aussi : *« Les enfants qui présentent des troubles, souvent ils mettent en place des stratégies pour toujours s'accrocher, et souvent ça marche. »* L'enseignante du cycle 2 quant à elle déclare : *« Pour moi un enfant qui décroche, c'est un enfant qui n'a plus confiance en l'école, plus confiance en lui, et pour les élèves qui ont des troubles c'est plus facile de décrocher car ils ont moins confiance en eux. »* L'enseignante du cycle 1 la rejoint sur ce point et ajoute : *« Un enseignant qui n'a pas pris en compte les difficultés, pas pris en charge un trouble dys, qu'il n'a pas épaulé, accompagné, alors oui l'élève risque d'être plus décrocheur, c'est indéniable. »* De plus, cette enseignante pense que les élèves avec des TSA sont souvent davantage motivés *« du moment qu'ils ont une difficulté, ils essaient de pallier cette difficulté, ils se battent »* et elle explique la différence concernant la charge de travail : *« Plus travailleurs, ça dépend du soutien des parents derrière pour les devoirs, ceux qui ne considèrent pas l'école comme important, il n'y a pas tellement de suivi, de volonté de faire, mais ceux qui ont réalisé la difficulté, oui ils font bien plus les devoirs, ils en font même trop des fois. Je dis stop pour qu'il respire aussi le gamin. »* Les deux enseignants de l'élémentaire, quant à eux, se montrent plus nuancés dans leurs réponses en mettant en garde sur les généralités.

Concernant le grand sujet de l'inclusion scolaire, tous les enseignants s'accordent sur le fait qu'il s'agit effectivement d'une bonne initiative, mais que les moyens manquent pour la rendre viable. L'enseignante du cycle 2 exprime son point de vue : *« Dans l'idéal c'est super, mais je trouve qu'on n'est pas formés, pas armés pour tout ça, j'ai déjà eu des enfants lourdement handicapés dans ma classe, et là les écarts se creusent à partir d'un certain niveau de handicap, c'est compliqué de toujours les inclure, pour les séances de sport ou de lecture. Il n'y a pas assez de formations pour nous. Je suis pour, mais pas dans les conditions actuelles. On a des droits de formations, mais c'est sur le papier car en réalité on n'en a que très peu. »*

On a des animations pédagogiques tous les ans mais l'offre perd de son attrait, il n'y a plus d'échanges avec les collègues, les stages sont moins riches, on voit bien qu'il y a moins de moyens. C'est même difficile d'obtenir une formation faute de remplaçant. » L'enseignante de maternelle renchérit sur cette difficulté de mise en place de ce dispositif : « Si on avait plus de moyens ça serait plus facile, avec moins d'élèves, une AVS systématiquement ça irait bien, mais sans nous former et sans aides extérieures c'est compliqué. Tout dépend de comment on est accompagnés, je pense que dans le fond c'est bien. Ce n'est pas parce qu'un élève est trisomique qu'il faut le mettre avec d'autres trisomiques, mais aujourd'hui la mise en place n'est pas adéquate. » Et le directeur complète : « L'école inclusive c'est le grand mot à la mode, je pense que c'est difficile de " tout tout tout tout " vouloir inclure à tout prix, bien sûr on va quand même pouvoir à un moment accueillir des élèves qui portent certains handicaps, mais à tout prix, je pense que c'est compliqué pour l'école, et puis même pour les élèves qui portent le handicap. Par exemple les enfants autistes, dans un IME, ils fonctionnent très bien avec les écoles à côté, ils ont ce qu'on appelle une CLEX, c'est bien de les inclure comme ça, mais les inclure à tout prix dans les classes, tout le temps, ce n'est pas possible. Temporairement peut-être, sinon ce n'est pas possible. Pour l'école inclusive il faut absolument qu'il y ait du personnel formé, des AVS, même des enseignants qui soient vraiment formés. Je pense que c'est bien dans l'idée, mais je pense qu'il faut qu'il y ait une vraie formation derrière. »

Un des enseignants ajoute également des remarques à propos de l'inclusion de ces élèves présentant des TSA en classe. Le directeur précise : « Tout dépend du handicap, la dyslexie par exemple ça ne se voit pas. Quelquefois ce sont des enfants qui sont moqués parce qu'ils n'écrivent pas bien ou qu'ils lisent mal, ça ne se voit pas. Par contre si c'est un handicap moteur ou quelque chose qui se voit plus, les enfants montrent plus d'empathie, ils vont l'aider. Alors qu'il faudrait aussi aller aider l'enfant dyslexique. Je pense que quand c'est un handicap qui se voit vraiment, c'est un peu différent dans la relation entre les élèves. Quand le handicap ne se voit pas, que c'est sur les apprentissages et qu'on ne comprend pas, ils ne sont pas toujours sympas entre eux. » Les deux autres enseignantes, quant à elles, ne relèvent pas de difficultés particulières concernant l'inclusion de ces élèves en groupe classe.

Pour conclure, ces trois enseignants ont souhaité s'exprimer au sujet du système scolaire actuel : il en ressort une certaine nostalgie. Tous se sentent délaissés par leur hiérarchie et en manque d'échanges avec leurs partenaires, une enseignante confie : « On est de plus en plus livré à nous-même en particulier pour prendre en charge les enfants présentant des troubles, il faudrait aussi changer le lien avec les partenaires, je trouve qu'on ne travaille pas assez ensemble, j'ai l'impression qu'à l'école on doit tout repérer, mais on n'a pas forcément de retour ensuite pour voir les résultats. » Le directeur termine par cette tirade : « En 20 ans je trouve que ça a énormément changé, si on parle de formation continue par exemple, on avait des stages de trois semaines où c'étaient des étudiants comme vous qui venaient nous remplacer, je trouvais que c'était une très bonne formation, mais c'est devenu " peau de chagrin ". Maintenant on va sur internet pour se former sur plein de choses, mais faut faire la démarche, et je pense que rien ne vaut mieux qu'une formation avec les gens avec qui on échange, en présentiel. Votre formation actuelle je ne sais pas ce que vous en pensez, mais nous on a eu une réelle formation il y a 20 ans, on a passé un petit concours de première année, on a eu une formation de bachotage en première année, puis la deuxième année on était deux jours en stage dans une classe, chez des enseignants confirmés, et on revenait deux jours à l'IUFM. C'était très formateur, maintenant on les lâche un peu tout seuls, en auto-formation. J'ai accueilli une dizaine de stagiaires, des VEA au début, puis après c'étaient des gens formés à toute vitesse, donc c'est plus ce que c'était. Après au niveau des programmes ça n'a pas vraiment changé, nous on a beaucoup aimé les programmes de 2002, on n'a pas aimé ceux de 2008, et puis les derniers 2015-16 là ça ne ressemble plus à ce qu'on avait en 2002. Le problème, c'est qu'avant on avait

26 heures par classe de 20 élèves, maintenant 24 heures, mais on doit faire pareil avec 30 à 35 élèves. Et puis la dernière chose qui va avec, c'est que moi j'aimais la semaine de 4 jours et demi, avec le samedi matin, avec un samedi libéré de temps en temps, mais ce n'est plus possible, avant il y avait un bon rythme. Maintenant on coupe trop, la semaine hebdomadaire est trop courte au niveau du temps, on nous en demande toujours plus dans toutes les matières. Il y a des choses intéressantes, mais en informatique, en histoire des arts, on n'a pas réduit le programme mais on a réduit le temps. Et puis l'impact qu'ont les écrans sur les élèves, l'information qui n'arrive plus de l'école uniquement comme avant, ça arrive de tout partout et nous on doit gérer ça et l'expliquer. C'est plus pareil. » Par ce discours, cet homme remet donc en cause cette évolution du système scolaire qui lui paraît bien moins performant qu'avant.

Les points intéressants des entretiens avec les enseignants de collège

Lors de ces entretiens, deux professeurs de mathématiques avec 6 et 4 ans de métier, mais aussi une professeure de français avec 16 ans d'expérience et une professeure d'anglais avec 2 ans de métier ont très volontiers répondu aux questions. Ces derniers ont trouvé le sujet important à traiter et ont aimé les questions les amenant à réfléchir sur leurs propres pratiques. Pour venir compléter ces points de vue, une documentaliste a, elle aussi, souhaité contribuer à sa façon en justifiant son rôle dans l'équipe pédagogique. Elle se sent très concernée par le sujet pour des raisons personnelles puisque ses parents, tous deux travailleurs sociaux, l'y ont beaucoup sensibilisée. Par son statut, elle cherche principalement à proposer des documents spécifiquement adaptés aux dyslexiques avec des polices plus grosses et des interlignes plus grandes. Elle souhaite aussi permettre aux autres élèves de s'informer et de comprendre les troubles que peuvent rencontrer certains de leurs camarades sans avoir à chercher seul, facilitant ainsi l'intégration de ces élèves atypiques. « *Au collège on a deux élèves autistes, j'ai eu l'impression que certains enfants voulaient comprendre de quelle maladie il s'agissait alors j'ai acheté un livre, « Parlons-en », et beaucoup des élèves qui étaient dans leurs classes l'ont emprunté, quand je leur ai demandé comment ils avaient trouvé le livre tous m'ont répondu que ça les avait aidés à comprendre X.* ». Elle dit aussi ne pas avoir reçu de formation concernant les enfants avec handicap cognitif, mais que dès sa première année ce fut l'une de ses principales problématiques. Elle a donc cherché à s'informer seule en sollicitant des organismes spécifiques qu'elle connaissait grâce à sa famille.

Tous les enseignants rejoignent la documentaliste sur le point de la formation, aucun ne se sent assez informé. Une professeure de mathématiques en particulier se trouvait incapable de donner une véritable définition de ce qu'était un enfant avec un trouble spécifique de l'apprentissage faisant simplement allusion à certains élèves turbulents et un élève diagnostiqué dyslexique ayant à sa disposition une AVS²⁸ pour l'aider. Cependant, elle avouait ne pas spécialement s'y intéresser et a même clairement exprimé sa réticence face à certains troubles, comme la dyscalculie : « *J'ai du mal d'appeler ça un trouble, pour moi on est bon en calcul mental ou on n'est pas bon en calcul mental, voilà après s'il ont du mal à faire 2+2 c'est grave, après quant à dire de la dyscalculie... mais après je n'ai jamais eu de dyscalculie et je connais assez mal donc après... je dis peut être ça parce que je suis prof de maths aussi.* ». A contrario, elle soutient que ces troubles n'empêchent pas de réussir si la personne s'en donne

²⁸ Auxiliaire de vie scolaire. A pour principale mission d'accompagner les jeunes en difficultés ou en situation de handicap dans leur vie scolaire et parascolaire. L'auxiliaire de vie scolaire peut s'occuper de plusieurs enfants, pour assister ou aider dans les déplacements ou dans la manipulation de matériel, ou aider à l'accomplissement des gestes techniques ne nécessitant pas de qualifications médicales (prise de repas, geste d'hygiène) voire stimuler la communication entre les élèves suivis et leurs camarades ou leurs familles.

les moyens, prenant pour exemple son amie dyslexique qui est devenue enseignante malgré ce trouble. Au bout de 6 années d'enseignement cette professeure tend à ne pas faire de différence entre les élèves, adapte seulement ses documents en fonction des PAI²⁹, privilégie l'oral pour les élèves en difficulté d'écriture et donne moins de questions lors des interrogations pour les élèves plus lents. Elle fait aussi allusion à l'inclusion scolaire en disant que c'est une très bonne idée en soi mais qu'elle ne se sent pas en mesure de prendre en charge certains handicaps comme l'autisme car elle ne saurait comment réagir.

Le second professeur de mathématiques faisant sa 4^{ème} rentrée trouve que ces élèves en difficulté d'apprentissage sont de plus en plus nombreux, sur 4 classes il doit gérer 7 élèves possédant des troubles cognitifs et certains, en 3^{ème} particulièrement, sont en décrochage scolaire. Il met aussi le doigt sur une difficulté que beaucoup d'enseignants partagent, le manque de temps pour bien comprendre la difficulté de l'élève et proposer des solutions pour la surmonter. En effet, il s'avoue souvent battu par ce manque de temps et ne fait pas tout ce qu'il souhaiterait pour soutenir ces élèves mais pense être juste envers chacun en proposant moins d'exercices pour les élèves en difficulté tout en gardant la même grille d'évaluation pour tout le monde. Dans sa pratique, il souhaiterait plus d'aide pour ces élèves, principalement dans les outils mis à disposition qui sont pour le moment encore très peu nombreux et surtout méconnus et aimerait voir plus d'AVS. Pour lui, ces aides personnelles sont nécessaires et lui permettent de gérer plus aisément le groupe classe sans avoir à trop ralentir et ainsi ne pas pénaliser les autres élèves.

Ce professeur met en avant une problématique qui est celle de l'absentéisme de ses élèves, du manque de travail et d'un conflit avec les parents qui souvent ne se présentent pas lors des réunions. Il met en avant le cas d'un élève ayant été ciblé par les enseignants qui ont remarqué certains troubles de l'apprentissage depuis la 6^{ème}, celui-ci maintenant en 4^{ème} n'a toujours pas été diagnostiqué, et les parents ne donnent aucune réponse à l'équipe pédagogique et refusent catégoriquement les tests neuropsychologiques. Ainsi l'équipe se voit frustrée car sans PAI les adaptations pour cet élève ne peuvent pas être mises en place et l'élève devient peu à peu décrocheur. Il explique que les relations avec la famille sont souvent clivantes, les parents sont soit très présents, soit totalement absents et cette différence se fait ressentir dans le travail de l'élève. Ceux très impliqués ont tendance à beaucoup voire trop aider leur enfant en faisant à sa place alors que d'autres ne reçoivent aucune aide de leurs parents ayant baissé les bras face à la scolarité chaotique de leur enfant.

La professeure d'anglais semblait très réceptive à toutes les questions et était très heureuse de pouvoir réfléchir sur ce sujet qui l'intéresse, étant jeune enseignante à la recherche de solutions pour ses deux élèves dys. Elle met l'accent sur la réflexion en essayant de cibler les difficultés et de réfléchir aux manières de les aider, mais avoue que ce travail lui prend énormément de temps et ne pas avoir les outils nécessaires. Elle se repose donc beaucoup sur ses collègues plus expérimentés et adapte ses évaluations de la même façon que ses collègues de langue en proposant des dictées avec des textes à trous, mais se sent perdue : « *je ne sais pas comment faire, quoi faire de plus* ». L'intégration est, selon elle, importante pour les élèves à besoins spécifiques mais aussi pour tous les autres, cela leur permet d'accepter la différence en y étant confronté au quotidien. Cependant, il s'agit d'une chose bien plus difficile à générer au

²⁹ Projet d'accueil individualisé, mis en place lorsque la scolarité d'un élève, notamment en raison d'un trouble de santé invalidant (pathologies chroniques, intolérances alimentaires, allergies), nécessite un aménagement (suivi d'un traitement médical ou protocole en cas d'urgence). Hormis les aménagements prévus dans le cadre du PAI, la scolarité de l'élève se déroule dans les conditions ordinaires car l'élève atteint de trouble de la santé doit être considéré de la même manière qu'un élève en bonne santé. C'est l'objectif central du processus d'intégration fixé au PAI.

niveau pédagogique puisque des adaptations quotidiennes sont nécessaires et le manque d'outils alourdit la tâche. Cette professeure d'anglais essaie aussi d'avoir une relation plus privilégiée avec ses élèves en difficulté afin de leur donner confiance, elle se rend aussi plus disponible et n'hésite pas à répondre aux sollicitations via *Pronote* en réexpliquant les consignes d'un exercice ou d'une leçon. En revanche, elle ressent souvent une réticence des parents qui se montrent peu concernés, voire agressifs, et il est pour elle difficile de communiquer avec eux. Pourtant, elle en parle avec beaucoup de bienveillance en mettant en cause principalement des raisons familiales externes à l'école.

Pour terminer, la professeure de français avec ses 16 ans de métier a démontré que l'ancienneté aidait à la connaissance des troubles spécifiques de l'apprentissage. Elle explique qu'elle met un point d'honneur à essayer de repérer toutes difficultés possibles dans le premier mois de la 6^{ème} en corrigeant ses copies avec la plus grande attention. Pour elle, son rôle n'est pas seulement d'aider les élèves diagnostiqués, mais aussi de veiller à la réussite de tous et donc de pointer dès que possible une fragilité tout en invitant l'équipe pédagogique ainsi que les parents à faire le nécessaire. Pour montrer son implication, elle explique les stratégies qu'elle a mises en place pour repérer ces élèves : *« On voit les éléments de dyslexie quand y a un mélange des lettres, qu'il fait pas la différence, il faut voir les choses apparaître dans l'urgence quand l'enfant peut pas réfléchir à plusieurs choses parce qu'il doit écrire vite là on est plus axé sur ses stratagèmes d'évitement du coup on retrouve dans les copies des mots pas coupés au bon endroit, des mots qui manquent ou répétés 2 ou 3 fois de suite. Ça peut arriver parfois mais si c'est plus de 3 fois dans la copie ça doit nous alerter. Y a aussi l'attitude face aux tableaux, s'il est de côté c'est très mauvais, pareil s'il fronce tout le temps les yeux. Y peut y avoir des problèmes d'élocution, la pensée va plus vite que la bouche ou le stylo ça donne de mauvaises graphies, ou des tics chez les TDA/H. Dyspraxique je connais moins, et y a la dysorthographe qui implique le raisonnement orthographique. »*

Cette professeure a été confrontée à une soixantaine d'élèves ayant des besoins spécifiques et des troubles d'apprentissage depuis ces débuts et observe une augmentation de leur nombre mais aussi du nombre d'élèves en difficulté passagère ou en refus de travailler. Pour répondre à toutes ces différences, celle-ci a essayé plusieurs stratégies, la dernière étant de créer des leçons en parcours à trois niveaux. Malencontreusement, le fait de laisser le choix ne fonctionne pas car les bons élèves restent dans le parcours 2 pour ne pas avoir à trop travailler, ceux qui choisissent le parcours 3 se montrent méprisants à l'égard des autres et principalement ceux qui font le parcours 1. Elle a donc dû rapidement abandonner ce dispositif et cherche désormais quelque chose valorisant au maximum les compétences. Bien sûr, cette enseignante a abandonné le système de notation depuis quelques années déjà. De plus, elle adapte ses séquences en fonction des élèves en difficulté, proposant des évaluations orales, des enregistrements à la place de rédactions écrites, ou encore en choisissant des livres ayant une version audio qu'elle met à la disposition de tous les élèves et que bien souvent tous utilisent sauf les élèves pour lesquels ce dispositif a été mis en place. Ce sont souvent les parents qui n'acceptent pas les dispositifs. L'enseignante a déjà eu à se justifier devant des parents d'élève dyslexique très en colère en raison des adaptations mises en place pour aider celui-ci. Certains lui auraient dit : *« Pourquoi vous ne laissez pas à mon fils le droit de découvrir la lecture comme les autres ? Vous voulez l'empêcher de lire ? Ce n'est pas comme ça qu'il va progresser en tout cas ! »*.

La professeure de français avoue avoir des relations conflictuelles avec les parents de ces élèves, beaucoup faisant les exercices à la place de leurs enfants, et qu'elle entre rapidement en conflit souvent par incompréhension, ceux-ci mettant en faute l'enseignant dans l'échec de

leur enfant. Ayant fait partie du Relais du Haut-Doubs³⁰, cette femme a désormais un regard amer sur l'école inclusive : *« Ça fait beau sur le papier mais certains collègues n'ont aucune mixité sociale et n'ont pas de rapport avec le handicap, pourtant ça devrait être le cas partout et le collège se devrait d'être un lieu de vie pour tout le monde. Mais en fait c'est loin d'être le cas, les établissements essaient de masquer les logiques comptables, y a qu'à voir, c'est déjà compliqué avec les SEGPA, on voit comment c'est difficile dans la cour, la classe SEGPA se mélange pas avec les autres, beaucoup les évitent ou se moquent, pourtant ça fait du bien de croiser du handicap. Du coup l'accueil des enfants en ITEP est forcément très difficile, mais je pense que si l'inclusion peut être possible, il faut les farder et prévoir des choses pour eux. Ça peut apporter à tous de travailler ensemble dans un même établissement qui prendrait en charge tous les enfants peu importe leur handicap mais c'est encore aujourd'hui trop compliqué de penser à ce concept par rapport à sa faisabilité mais pourquoi pas tendre vers ce genre de fonctionnement et travailler avec des éducateurs, des soignants, des enseignants, des psychologues tous au même endroit. »*

La professeure met aussi le doigt sur quelque chose d'intéressant en expliquant que les élèves ayant des troubles spécifiques de l'apprentissage ont souvent peur d'être stigmatisés en raison des différentes aides qui leur sont données. En réalité il n'en est rien, les autres élèves acceptent facilement ces différences avec une explication claire, beaucoup sont même très heureux d'avoir une AVS dans la classe qui parfois vient les aider dans leurs exercices.

Elle terminera notre entretien sur une réalité difficile pour tout le corps enseignant en faisant allusion à son manque de formation en disant : *« J'me suis rendue compte que les aménagements pour ces élèves étaient valables pour les autres mais je pense qu'on est encore très mal informés. Les séminaires ne sont que des notions, on cherche aujourd'hui des réponses concrètes, efficaces et utilisables dans la foulée. Les PAP³¹ donnés par les médecins sont tous les mêmes et pas du tout adaptés aux différences de chaque élève, mais ce n'est pas le rôle de l'enseignant de choisir la façon d'agir, c'est au PAP de donner les directives, ça prend trop de temps à l'enseignant. Je souhaiterais plus de formations en lien avec ma matière spécifiquement, je ne vais plus aux convocations pour les formations qui sont pompeuses ».*

Le point de vue des enseignants en classes spécialisées

Les deux enseignants se complètent dans leurs entretiens puisque l'un a 20 ans de métier et a toujours été dans l'enseignement spécialisé, maître E durant plusieurs années, il est en poste dans une SEGPA³² depuis 2010. L'autre n'est diplômée que depuis 3 ans et est, pour la première fois, responsable d'une classe ULIS au collège. Malgré ces différences de profils tous deux

³⁰ Le dispositif relais s'adresse à des élèves du second degré relevant de l'obligation scolaire entrés dans un rejet de l'institution scolaire et des apprentissages, en risque de marginalisation sociale ou de déscolarisation.

³¹ Plan d'accompagnement personnalisé. Dispositif d'accompagnement pédagogique qui s'adresse aux élèves du premier comme du second degré qui connaissent des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles de l'apprentissage et pour lesquels des aménagements et adaptations de nature pédagogique sont nécessaires, afin qu'ils puissent poursuivre leur parcours scolaire dans les meilleures conditions, en référence aux objectifs du cycle. Le document PAP est un document normalisé qui présente les aménagements et adaptations pédagogiques dont bénéficie l'élève, il est réactualisé et enrichi tous les ans.

³² Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté : Au collège, les sections d'enseignement général et professionnel adapté accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien. À compter de la rentrée 2016, les SEGPA évoluent dans leur fonctionnement qui vise une meilleure inclusion au collège des élèves qui en bénéficient.

estiment être dans la découverte de nouveaux types de troubles d'apprentissage. Bien qu'en poste depuis des années, l'enseignant spécialisé dit devoir s'adapter chaque jour à de nouvelles difficultés : *« Pour moi ils n'ont pas seulement des troubles des apprentissages mais chacun est unique, je mets un point d'honneur à tous les connaître, ça demande du temps à chaque début d'année mais petit à petit je trouve des ajustements avec eux. S'il n'y avait qu'un trouble ça serait magique mais ce sont des élèves en manque cruel de confiance en eux à cause de leur vécu scolaire ou personnel »*. Quant à la jeune coordinatrice ULIS, elle avoue être perdue dans le fonctionnement de cette classe et ne pas très bien savoir comment organiser son temps auprès des élèves. La novice dit aussi : *« Je n'ai pas eu plus de formation que ça pour être en ULIS, j'ai que mon master et je dois me débrouiller. Même si c'est moi qui ai demandé ce poste c'est quand même difficile ! J'ai fait une demande de formation pour connaître un peu mieux les profils qui sont dans ma classe mais pour le moment c'est négatif »*. L'autre enseignant tire les mêmes conclusions concernant la formation, il estime ne pas en avoir suffisamment pour faire face à certaines problématiques comme la dyslexie.

De plus, l'enseignant en SEGPA parle de chiffres impressionnants concernant le nombre d'élèves qu'il a pu rencontrer avec des troubles d'apprentissage. En effet, il estime avoir connu plus de 2000 enfants présentant des TSA durant sa carrière. Au regard de ses années d'expérience, cet enseignant met un point d'honneur à travailler sur le bien-être de ses élèves : *« J'essaie au maximum de leur redonner confiance surtout ici avec des SEGPA, c'est différent en primaire. La première chose dont ils ont besoin est de reprendre confiance, une forme d'apaisement par rapport aux apprentissages, un cadre défini et rassurant pour eux. Les apprentissages commencent après, pour un élève précis ça peut prendre un an. Faut les apprivoiser pour permettre l'apprentissage, ils doivent avoir confiance en nous. C'est parfois peut-être un objectif jamais atteint »*.

En ce qui concerne l'enseignante en ULIS, elle pense ne pas toujours faire les bons choix en laissant les élèves à leurs propres occupations, mais ne sait pas réellement comment agir autrement lorsqu'un élève autiste fait une crise par exemple. Alors que l'enseignant en SEGPA a élaboré des stratégies de travail pour détecter les difficultés de ses élèves. Elles consistent à repérer leurs réactions face à un travail demandé ainsi que leurs interactions dans la classe et dans la cour en collaboration avec les élèves afin de tenter de cibler les raisons des difficultés.

Au sujet de l'adaptation des pratiques face aux élèves présentant des handicaps cognitifs, tous deux clament la bienveillance et la disponibilité. L'enseignante d'ULIS dit ne pas hésiter à reprendre plusieurs fois une même leçon pour la réexpliquer avec des mots ou des méthodes différentes à chaque fois. Elle essaie de travailler en groupe, selon les handicaps et le niveau de chacun et propose des travaux adaptés à leurs capacités et non à leur niveau scolaire. Elle prône l'importance de la manipulation, des déplacements et surtout du respect parfois difficile à avoir dans cette classe. L'enseignant en SEGPA quant à lui explique : *« C'est le cœur du métier, s'adapter en permanence, on est sur un fil délicat, il faut toujours être en train de réfléchir, observer la classe, il faut voir la réceptivité et laisser tranquille ceux qui le sont moins pour venir vers eux plus tard. Je laisse une grande liberté, si les élèves sont « out », ils sortent de la classe, vont se détendre, se mettre dans une autre salle pour évacuer les tensions. On a une grande liberté grâce à notre place dans l'établissement. Mais il faut toujours être attentif à chacun des élèves, surtout à son état émotionnel et sa capacité de travail »*.

Tous deux sont conscients que la réaction face aux difficultés est propre à chacun et que certains préféreront accorder une attention particulière aux élèves avec des troubles ou des difficultés alors que d'autres se concentreront sur le moteur du groupe dans le but d'avancer dans les apprentissages. Toutefois ils s'accordent à préférer donner de l'attention aux élèves en difficulté, l'enseignant en SEGPA explique : *« Clairement les élèves qui sont là ont une marge*

de progression énorme à partir du moment où on passe du temps avec eux, qu'on les motive mais à leur rythme. On doit les aider à se sortir du système qui les a engloutis et là ils se retrouvent avec des camarades qui ont les mêmes capacités. On homogénéise le niveau et ils se rendent compte qu'ils ne sont pas les seuls en difficulté. Ça leur donne une tolérance par rapport aux autres et à eux. Moi, en tant qu'adulte, supposons qu'on me mette à polytechnique, le temps que je comprenne la question les autres ont déjà fini le travail. On est noyé et on baisse les bras, on peut faire des choses poussées mais à leur propre rythme et quand y a un trop grand écart de niveau pour ces gamins c'est catastrophique ».

Considérant leur avis sur la question de l'école inclusive ils se montrent plutôt nuancés dans leurs réponses. La plus jeune pense qu'il s'agit d'une bonne idée mais que dans la pratique quotidienne les choses sont souvent plus difficiles. Son collègue ajoute : *« C'est extrêmement complexe, on met beaucoup de monde en difficulté, autant les enfants que les enseignants, on n'est pas des magiciens pour faire un travail adapté pour tout le monde, honnêtement je ne saurais pas faire. Mes collègues qui se retrouvent avec les ULIS sont perdus, je vois tout le monde en souffrance, ce n'est pas la voie que j'aurais tendance à privilégier si je devais faire une loi. L'adaptation a forcément des limites quand l'écart des niveaux est trop grand on a beau faire le grand écart on ne peut pas plus »*. Ils pensent également que le fait de les inclure pourrait desservir ces élèves fragiles, créer un fossé entre les pairs et entraîner une phobie scolaire, un échec scolaire voire du décrochage. C'est d'ailleurs pour eux une des raisons pour lesquelles ils accordent autant d'attention au bien-être de leurs élèves et tentent de communiquer au maximum avec les parents souvent soucieux du devenir de leurs enfants en raison de leurs difficultés.

Pour terminer, ces deux enseignants sentent leurs élèves souvent plus motivés, car ceux-ci se rendent compte de l'effort d'adaptation qui est fait pour eux. Ils pensent que si le contexte de travail est bon, alors les élèves avec des handicaps cognitifs sont capables de fournir des efforts bien plus conséquents que des élèves sans difficultés. Pourtant parfois ces efforts ne sont pas récompensés, il est donc essentiel de travailler sur l'estime de soi avec ces élèves-là. Tous deux concluront leur entretien en déclarant qu'ils ne changeraient pas de type d'enseignement, ils sont heureux de pouvoir œuvrer auprès d'élèves en difficulté malgré le travail de remise en question et de questionnement que cela nécessite.

Les points intéressants des entretiens avec les enseignants de lycée

Lors de cette étude sur le terrain, deux enseignants de lycée ont pu être entendus, une professeure d'anglais avec 16 ans d'ancienneté ainsi qu'un professeur d'histoire-géographie en poste depuis 26 ans. Tous deux ont suivi une formation habituelle à savoir une licence dans leurs domaines respectifs, un master dans l'enseignement, et ont obtenu le CAPES³³.

Tout d'abord, ces enseignants rejoignent la totalité de leurs collègues en disant qu'ils ne connaissent pas vraiment le handicap cognitif et encore moins les troubles spécifiques des apprentissages à part quelques caractéristiques spécifiques. Il s'agit d'un manque de formation, comme l'ajoutera l'enseignant d'histoire-géographie : *« Ce qui peut paraître surprenant dans l'ensemble du cursus y compris à l'IUFM, ce n'est pas une question qui a été abordé, ça remonte à un moment, ça a peut-être évolué depuis, mais on n'a pas eu d'informations là-dessus et dans les stages professionnels réguliers, ce n'est pas mis en avant. Il y a une évolution, depuis 2 / 3 ans, il existe une petite formation, une conférence sur les dys. Mais c'est proposé à la marge et je n'ai pas eu l'occasion d'y participer vraiment, c'est sur le tas. »* Malgré ce

³³ Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

manque de formation, ils se sentent entièrement concernés par le sujet des élèves présentant des troubles des apprentissages dans leur pratique et ont pleinement conscience des difficultés que peuvent rencontrer ces élèves durant leur scolarité. *« C'est quand même un frein à l'apprentissage et au développement de l'élève, expliquer ces profils en difficultés c'est important, je suis concerné mais désarmé. C'est une préoccupation mais je ne suis pas bon dans le registre. On n'est pas blindé pour faire face à tout ça, pourtant c'est incontournable. On ne sait pas les identifier, on n'a parfois pas la clef du problème. »*. Cependant la professeure d'anglais ajoutera une remarque qui a toute son importance dans ce niveau scolaire : *« On n'a pas vraiment beaucoup d'élèves présentant des troubles des apprentissages au lycée. »*

Elle complétera pourtant cette remarque par la suite en disant que : *« Chaque année on a des élèves avec lesquels il faut enlever des questions dans les devoirs, des tiers-temps, des élèves avec un contrat pédagogique. Ces élèves doivent fournir une plus grande quantité de travail pour avoir les mêmes acquis sur la fin de l'année. Cette année j'ai d'ailleurs une élève qui fait des crises d'angoisse »*. Le professeur d'histoire-géo parle aussi des dispositifs de PAI qui fleurissent de plus en plus au lycée, leur permettant d'être mis au courant des difficultés des élèves dès le début d'année et d'ainsi pouvoir adapter leurs enseignements. Il explique aussi que c'est le rôle du professeur principal de l'élève de transmettre ces informations à tous les enseignants concernés. Cet enseignant dira même : *« On en a presque dans toutes les classes maintenant. Cette année, j'ai une élève dyslexique avec de gros problèmes de compréhension de texte. Par rapport à la visibilité des troubles spécifiques des apprentissages, depuis plus de 5 ans on a une identification des élèves dans ce genre de situation. Il y a quand même un progrès qui permet d'adapter la pratique »*.

En ce qui concerne la prise en charge de ces élèves présentant des TSA, ce même professeur expliquera que ce n'est pas évident pour lui et en donne les raisons : *« On a quand même un problème, il faut tenir compte du contexte de classe, 36 élèves en plus de la pression du programme, ça nous laisse peu de temps et peu de marge d'action il faut le reconnaître. Je ne sais pas comment, dans ce contexte de massification, l'élève peut s'y retrouver. Une fois le signalement fait avec un PAI ou un PPS, dans la notation par exemple je me montre plus indulgent, on peut aussi adapter l'évaluation en ne donnant pas la totalité des exercices, on essaie de s'adapter autant que possible. »* La professeure d'anglais essaye aussi de prendre ces élèves en AP³⁴, il s'agit d'une nouvelle possibilité au lycée, elle favorise également les nouvelles technologies dans les apprentissages. Elle dit aussi que certains élèves réclament des exercices en plus mais s'interroge quant au bien fait de cette démarche. De plus ces deux enseignants, s'accordent sur la différence à faire entre un élève en difficulté passagère et un élève présentant des troubles des apprentissages. Ils estiment que : *« il a quand même des degrés dans la difficulté, certaines plus d'ordre structurelle, plus profondes et elles vont perdurer. En plus quand on a la chance de suivre l'élève sur plusieurs années on peut le voir évoluer. Si c'est passager c'est souvent lié à des problèmes familiaux, personnels et ponctuel. Lorsqu'on passe d'un chapitre à l'autre ou d'une notion à l'autre ils ne sont plus en difficultés. Pour les troubles profonds on a des manifestations cliniques d'un autre ordre. »* Mais ils disent aussi qu'ils ont tous deux déjà été en conflits avec des élèves mais principalement en raison de problèmes de comportement, manque de travail ou encore mauvaise interprétation d'un discours sans qu'il ne s'agisse particulièrement d'élèves présentant un handicap cognitif.

Ces deux enseignants ont aussi le sentiment que ces élèves présentant des troubles des apprentissages ne viennent pas ralentir leur progression dans les apprentissages bien au

³⁴ Accompagnement personnalisé : L'accompagnement personnalisé permet aux lycéens de consolider leur maîtrise de l'expression écrite et orale, et leurs compétences mathématiques, essentielles tant dans la vie personnelle ou professionnelle que pour la poursuite de leurs études.

contraire. La professeure dit ainsi : *« ça peut être bénéfique pour les autres élèves de réexpliquer le cours avec leurs propres mots pour l'élève en difficulté, on peut aussi mettre en place un tutorat, c'est plus difficile pour l'élève de suivre les autres mais avec de l'aide il peut y arriver. J'ai déjà modifié mes méthodes d'enseignement. En début de carrière c'était plutôt des cours magistraux que je faisais, mais maintenant je favorise surtout l'autonomie et l'implication. »* Cependant ils se montrent dubitatif par rapport à cette volonté d'inclusion, le professeur d'histoire-géographie explique : *« C'est un beau mot, très politique, communicationnel. C'est en effet une belle idée, c'est vrai que c'est nécessaire, insérer au maximum les élèves dans leurs différences, mais concrètement il faut les moyens derrière, la formation des enseignants, car les mettre au « casse-pipe » ce n'est pas intéressant pour l'élève ni pour l'enseignant. Il ne faut pas que ça reste de la politique et de la communication mais il faut concrètement voir comment ça se passe, dans un groupe classe avec les contraintes. Ça ne suffit pas de prendre le problème dans sa globalité. Dans mon lycée, il n'y a pas d'infrastructure pour accueillir un fauteuil par exemple, pas d'ascenseur. L'idée est belle, mais concrètement, je reste dubitatif. »*

Concernant le décrochage scolaire, si la professeure d'anglais attribut ce risque principalement aux problèmes familiaux, son collègue n'exclue pas le fait que les troubles puissent être un facteur aggravant : *« C'est un facteur de risque, après le décrochage est plurifactoriel, en lien avec le contexte familial, économique, plein de facteurs entrent en jeu, mais c'est effectivement un facteur aggravant. Ça peut être décourageant, un cercle vicieux peut se mettre en place, il faut vraiment se méfier car c'est facile d'y tomber. »* D'ailleurs, aucun des deux enseignants ne remarquent une réelle différence dans l'investissement et le travail fournis par ces élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages, l'enseignante dira : *« On a tous les cas de figure possibles, certains surinvestissent au prix de découragement et peuvent entrer en crise mais sinon c'est très varié comme situation. Je ne peux pas mettre d'étiquette globale, pour certains c'est un poids qu'ils traînent. »*

Pour terminer, ces deux enseignants ont souhaité eux aussi s'exprimer au sujet du système scolaire actuel et rejoignent la totalité des autres enseignants en évoquant le manque de formations, de moyens et de liens entre les différents partenaires.

III. Entretiens des élèves présentant des troubles spécifiques et des parents

Les grilles d'entretiens

Voici la grille type d'entretien uniquement destinée aux élèves et adaptée en fonction de l'âge et des capacités de compréhension de l'enfant. Elle a été élaborée en fonction des hypothèses, et testée sur onze élèves ayant entre 11 et 16 ans présentant tous des troubles spécifiques des apprentissages plus ou moins prononcés.

1. Comment te sens-tu à l'école aujourd'hui ? Cela a-t-il toujours été le cas ?
2. De quels troubles souffres-tu ? A quel âge as-tu été diagnostiqué ? Qui a repéré ces difficultés ? Comment l'as-tu vécu ?
3. Aimes-tu étudier et apprendre de nouvelles choses ?
4. Quelles sont tes habitudes de travail à l'école ? Chez toi ?

5. Penses-tu travailler plus ou moins que tes camarades ?
6. As-tu le sentiment d'être plus fatigable durant les cours et plus fatigué que tes camarades à la fin de la journée ? Cette fatigue a-t-elle des conséquences ?
7. Quelles relations entretiens-tu avec tes enseignants ?
8. Sens-tu que tes difficultés sont comprises par tes enseignants ? Et par tes camarades ?
9. Quel genre d'élève penses-tu être en classe ?
10. Ta famille te soutient-elle dans ta scolarité ? Comment ?
11. Quels sont tes centres d'intérêts ? Vers quel métier souhaiterais-tu t'orienter ?
12. As-tu le sentiment de devoir faire des choix en fonction de tes difficultés ? Pourquoi ? As-tu le sentiment que les dispositifs de soins qui t'ont été prescrits t'ont aidé dans ta scolarité ? Et dans la vie de tous les jours ?

Suit la grille destinée aux parents testée sur sept mères dont l'une était accompagnée par son mari.

1. Quels sont les premiers signes des difficultés que vous avez repérés chez votre enfant ?
2. Le corps enseignant s'est-il montré attentif dès les premières difficultés rencontrées ? A-t-il su vous orienter vers des professionnels ?
3. Quelle a été votre réaction face aux premières difficultés scolaires ?
4. Pensez-vous comprendre les troubles de votre enfant ? Cette vision a-t-elle évolué ?
5. Avez-vous eu le sentiment que ces difficultés ont parfois pu peser sur la vie familiale ?
6. Comment avez-vous réagi lorsque vous avez appris le diagnostic ? Le terme de « handicap » a-t-il été mentionné d'emblée ?
7. Pensez-vous être plus investi dans la scolarité de votre enfant qu'un parent avec un enfant sans difficultés particulières ?
8. Le moment des devoirs a-t-il été particulièrement difficile pour vous ?
9. Vous êtes-vous senti quelquefois/ à certains moments perdus, voire responsables des difficultés de votre enfant ?
10. Quelles étaient les réactions des enseignants lorsque vous expliquiez les difficultés de votre enfant avant le diagnostic ? Le diagnostic a-t-il changé ces réactions ?
11. Suite au diagnostic de votre enfant avez-vous effectué des démarches auprès de la MDPH ? Quelle réponse vous a-t-elle proposé et en combien de temps ?
12. Selon vous les difficultés d'apprentissage sont-elles reconnues par les enseignants ? Les aménagements sont-ils bien appliqués ?
13. Quelle relation entretenez-vous avec votre enfant ? Pensez-vous que ces troubles y jouent un rôle ?
14. Avez-vous des craintes pour le futur de votre enfant ?

Certaines questions peuvent parfois se recouper entre les deux grilles car elles ont été testées avec la présence de la mère et de l'enfant en même temps pour certains et séparément pour

d'autres. Ces deux modalités ont d'ailleurs permis de percevoir les avantages et les inconvénients de chacune et ainsi faire un choix pour les prochains entretiens qui se dérouleront donc de manière individuelle. En effet, l'élève peut parfois avoir du mal à se livrer en présence du parent, et peut finalement le laisser répondre à sa place s'il est trop fréquemment interrompu.

Les points intéressants des entretiens avec les élèves

Tout d'abord, il est à noter que les profils de ces élèves sont hétéroclites puisque leurs difficultés sont toutes différentes et leur sont propres. Cependant ils ont tous un dossier à la MDPH et leurs handicaps sont reconnus. Certains ont été rencontrés dans leurs établissements en classe ULIS ou en inclusion et d'autres à leurs domiciles accompagnés de leurs parents. Leurs réponses sont concises du fait de leur jeune âge mais l'essentiel des informations sont tout de même présentes. Il est indéniable que ces adolescents ne souhaitent pas s'épancher sur ce sujet difficile pour eux.

Bien que tous les élèves rencontrés n'aient pas encore été diagnostiqués, tous sont reconnus comme ayant des troubles des apprentissages. Ceux-ci ont été repérés entre 4 et 6 ans soit par leurs enseignants, soit par leurs familles, puis ont été accueillis par la CMPP³⁵ ou directement pris en charge par des professionnels tels que des psychomotriciens, des orthophonistes. Si la majorité des élèves ont été diagnostiqués tôt et ne s'en souviennent pas réellement mis à part le moment où ils ont pu profiter de leurs premiers aménagements, un élève sort néanmoins du lot. Il a longtemps été considéré comme autiste mais il explique que ce diagnostic vient d'être remis en cause au profit d'une maladie génétique. Ce changement datant de quelques jours seulement perturbe énormément l'élève âgé de 15 ans qui remet en cause tout ce qu'il pensait connaître de ses troubles.

Les élèves interrogés rencontrent ainsi tous des retards dans les apprentissages, qu'ils soient diagnostiqués dyslexiques, dysorthographiques, dyscalculiques, autistes, avec un TDA/H ou encore sans diagnostic, ils ont des difficultés plus ou moins importantes dans la lecture, l'écriture, le calcul ou les relations. Bien que la plupart des élèves soient inclus dans les classes ordinaires, les modalités et le temps diffèrent en fonction des profils. Aussi, certains élèves s'interrogent eux-mêmes sur leur place dans la classe ULIS ou ordinaire, voire même dans l'établissement.

Ces élèves disent pourtant se sentir plutôt bien à l'école, même si la plupart nuancent leur réponse en expliquant que ce n'est pas toujours le cas. Parfois, ils disent avoir conscience d'être différents et rencontrer des difficultés d'ordre sociale principalement en primaire. En effet, nombre d'entre eux ont été moqués, voire harcelés durant l'école primaire mais aussi au secondaire pour certains, car leurs difficultés n'avaient pas d'explications perceptibles, et ces périodes ont été traumatisantes pour eux. Un élève confie les larmes aux yeux : « *J'étais harcelé à cause d'à peu près toutes mes difficultés, ils (sous-entendu les camarades) m'insultaient et me faisaient bien ressentir que j'étais différent tout le temps. J'ai fait un trimestre dans le vide en 6^{ème}, ils ne m'aidaient pas. Aujourd'hui je fais des crises quand ça ne va pas et c'est le harcèlement qui sort. Ça va de mieux en mieux depuis que je suis en 3^{ème} maintenant* ». Il en ressort que la relation entre pairs est donc plus complexe avec ces enfants atteints de troubles des apprentissages ou de handicaps cognitifs puisqu'ils sont souvent traités différemment des autres dans la classe. De plus, ces difficultés ne sont pas facilement observables pour les autres enfants, ce qui peut engendrer un sentiment de jalousie envers eux et entraîner des mésententes.

³⁵ Les centres médico-psycho-pédagogiques sont des établissements médico-sociaux qui proposent des consultations et des soins ambulatoires à des enfants, des adolescents en lien avec leur entourage familial.

Un élève dira à ce sujet « *Tous mes camarades ne comprennent pas, certains peuvent dire que c'est plus simple pour moi ou des choses comme ça.* ».

La majorité de ces élèves ont conscience de leurs difficultés et de leurs faiblesses. Ils peuvent d'ailleurs rencontrer une certaine gêne à évoquer leurs troubles mais avouent être contents d'avoir été diagnostiqués et d'ainsi connaître les raisons de ces difficultés, ou du moins d'être aidés si cela n'était pas encore le cas. Il est certain que tous ont rencontrés des périodes difficiles à l'école en raison du handicap ou des troubles des apprentissages. Un élève de 5^{ème} dira ainsi : « *Avant le diagnostic, mes difficultés n'étaient pas vues. La plupart de mes professeurs me grondaient à cause de l'écriture, j'écrivais vraiment mal. On m'a diagnostiqué dysorthographique et dysgraphique. Mais avant ça, on m'envoyait souvent voir le directeur à cause de l'écriture, il voulait me faire redoubler une classe du CE2/CE1. C'est ma mère qui a tout fait pour ne pas que je redouble et j'ai donc été diagnostiqué pour leur prouver que je pouvais continuer* »

Plus sensibles aux changements, les élèves peuvent se trouver rapidement en détresse lors d'un changement d'établissement, d'accompagnant ou d'organisation, mais aussi en raison de leur plus grande fatigabilité. En effet, malgré leur jeune âge, certains ont déjà conscience qu'ils sortent plus fatigués que leurs camarades de leurs journées d'école et que cette fatigue peut influencer sur leur humeur et leurs activités.

Ces élèves ont tous le sentiment d'être différents, accompagnés en classe par l'enseignant qui adapte ses documents ou par une AVS juste à côté d'eux, ils ont souvent une vision négative d'eux-mêmes. Devoir se rendre en ULIS n'est donc pas facile pour ces élèves qui ont l'impression de moins travailler que les autres puisque le rythme de travail est moins soutenu. Cependant, tous ont conscience que ces différents aménagements les aident à acquérir plus facilement des compétences et connaissances. « *L'ULIS m'aide à comprendre mieux, je suis mieux ici ça va moins vite. Dans ma classe des fois, les profs vont trop vite et quand il n'y a pas l'AVS, je suis perdu* » dira une élève consciente des bienfaits des aides qui lui sont apportées. Ce sentiment de moins travailler que les autres est général pour les élèves qui sont en classe ULIS, mais ceux qui suivent un cursus général avec des adaptations sont partagés. L'un dyslexique en 5^{ème} dira avoir : « *Toujours l'impression de travailler pareil car en fonction de mon handicap je mets le même temps qu'eux* » alors que le plus âgé des élèves rencontrés dira tout de même avoir eu le sentiment de travailler plus pour suivre un rythme d'enseignement général : « *Au primaire, collègue je travaillais plus, j'étais en général et il fallait suivre le rythme, maintenant que je suis en seconde je ne suis plus à la maison. A l'internat je dois me débrouiller tout seul mais mes profs m'aident beaucoup et c'est professionnel alors ça va mieux. Avant c'était ma famille qui m'aidait beaucoup, pour adapter beaucoup de choses, ma mère me faisait passer par des vidéos, elle me faisait des fiches bostons avec des couleurs et des images mais je passais beaucoup plus de temps que les autres à apprendre un cours* ».

Si chaque élève a sa propre opinion plus ou moins bonne concernant l'école et les apprentissages en fonction de son vécu et de l'aide plus ou moins adaptée qui lui est apportée, les difficultés rencontrées durant le moment des devoirs et l'investissement des parents sont des sujets qui reviennent dans tous les entretiens. L'un des élèves, autiste, explique « *Mes parents ils sont toujours là, ils m'aident beaucoup, ils lisent, écrivent pour moi quand je leur dis ce qu'il faut mettre. Mais je n'aime pas les devoirs, je n'ai pas envie. Quand elle est fatiguée je ne fais pas* ». Une élève de 6^{ème} dyslexique et dysphasique quant à elle dit : « *C'est vraiment difficile mais je fais toujours tous mes devoirs. C'est plutôt maman ou ma petite sœur qui me réexpliquent et écrivent pour moi. C'est dur d'apprendre mes leçons* ». Un autre élève atteint de TDAH, de dyslexie et de dysorthographe explique : « *Maman m'aide beaucoup car sinon je ne comprends rien en cours, pour les devoirs elle écrit. Sur une feuille, je donne les idées générales et maman*

réécrit. J'écris toujours comme je pense et tout est dans le mauvais ordre mais aussi quand je parle. On ne me comprend pas toujours, je bloque sur des mots, j'en rajoute, j'en enlève et du coup ce n'est pas facile et je m'énerve ». Sur tous les enfants entendus seule une élève en 4^{ème} avec de grandes difficultés en lecture et en calcul dit ne pas avoir de soutien de la part de sa famille : « *Je me débrouille toute seule, quand je n'arrive pas je demande à mes amis et sinon je dis au prof que je n'ai pas compris. Mes parents ne m'aident pas souvent, ils ne sont pas contents de mes notes mais bon...* »

Les élèves se sentent donc en majorité aidés par leurs familles mais ils se montrent plus nuancés concernant la compréhension et l'aide de la part de leurs enseignants. En effet, si des dispositifs du type, PAP, PPRE³⁶ ou PPS³⁷ sont adaptés à ces élèves, ils sont longs à mettre en place et les premiers concernés ont souvent l'impression que ceux-ci ne sont que peu, voire pas mis en place. Cette impression varie en fonction des élèves et des matières, un élève dysgraphique raconte : « *Maintenant ça va mais l'année dernière mon prof de maths, celui d'histoire et celle d'anglais ne voulaient pas que j'utilise mon ordinateur en classe. C'était difficile car je n'arrivais pas à prendre les cours et je devais demander les cahiers à mes copains pour les photocopier à la maison* ». Aussi, ces problèmes liés au non-respect des dispositifs sont souvent attribués à des enseignants qui, selon eux, auraient plus de mal à comprendre leurs difficultés et donc à s'adapter de manière adéquate.

C'est en primaire que les élèves ont rencontré le plus de difficultés concernant l'adaptation mais aussi les relations avec l'enseignant. Cela peut s'expliquer par le fait que les difficultés de l'élève ne soient pas encore totalement ciblées. Malgré ce défaut concernant la mise en place des dispositifs remarqué par les élèves, leurs relations avec les enseignants sont pour la plupart très bonnes. Une élève dira que : « *les profs font attention à moi et demandent souvent si je suis* », une autre : « *ils m'aident beaucoup* » ou encore un autre : « *des fois ils viennent m'aider pour les exercices, ce n'est pas tous... Ça dépend des profs* ». Le plus âgé des élèves entendus se montrera plus précis sur la question en expliquant : « *J'ai de bonnes relations avec mes enseignants, certains n'ont pas toujours été très bons, mais on ne s'est jamais détestés. Après, je faisais toujours pour que ça aille. Dans l'ensemble on s'est toujours bien entendus, mes difficultés et mon diagnostic tôt ont aidé, mais ce qu'ils font ce n'est pas toujours efficace, l'adaptation est encore compliquée. Les demandes d'adaptation n'ont pas été respectées par les enseignants, dans les contrôles c'est l'AVS qui faisait l'adaptation à la place du prof, comme en enlevant un exercice, ou en agrandissant les caractères. Certains essaient au début, s'aperçoivent que les difficultés sont pallier par l'AVS et les parents, alors ils arrêtent très rapidement [...]. Je ne vais pas les blâmer, mais il ne se rendent pas compte de ce que c'est. Il n'y a pas de méchants dans l'affaire, chacun vient avec ses attentes et on ne peut pas tout demander à tout le monde. Et puis c'est difficile de jongler avec tout ça de façon efficace, il manque des moyens et des protocoles plus posés* ».

Pour terminer, tous les élèves entendus disent que leurs centres d'intérêts sont semblables à ceux des autres enfants de leur âge puisqu'ils élaborent souvent des stratégies de contournement pour pallier leurs difficultés. Une élève dyslexique explique ainsi qu'elle aime beaucoup discuter avec ses amies mais qu'écrire est trop difficile, alors elle n'utilise que la

³⁶ Programme Personnalisé de Réussite Educative qui organise un accompagnement pédagogique afin de permettre à l'élève de surmonter ses difficultés et de progresser dans ses apprentissages.

³⁷ Projet Personnalisé de Scolarisation : Elaboré par l'équipe pluridisciplinaire de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) à partir des besoins identifiés, il vise à organiser la scolarité de l'élève qui en bénéficie. Il précise les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales en y associant les professionnels du secteur médico-social et ceux de l'éducation, en lien étroit avec l'élève et sa famille.

fonction vocale sur les réseaux. De plus, majoritairement, ces élèves n'ont pas le sentiment de s'imposer des choix de vie correspondant à leurs difficultés. Le plus âgé en est la preuve puisqu'il suit actuellement une formation professionnelle visant le métier de décolleteur³⁸ alors qu'il est reconnu pour des troubles importants de la coordination, de l'attention et de la perception.

Les points intéressants des entretiens avec les parents

Les parents rencontrés se sont montrés très impliqués dans l'entretien, souhaitant même compléter mes recherches en me donnant accès aux dossiers complets de leurs enfants, ceux-ci contenant les bilans neuropsychologiques, les lettres adressées à la MDPH telles que les projets de vie et demandes d'AVS, les rapports de professionnels (orthophoniste, psychomotricien) et les bulletins scolaires depuis le repérage des premières difficultés. Seules les mères ont souhaité participer aux entretiens, à l'exception d'un père qui était présent et souhaitait ajouter quelques éléments à la fin de l'entretien de sa femme.

Toutes les mères ont remarqué des difficultés chez leurs enfants très tôt. Voici les présentations de chaque enfant faites par leurs parents à travers la découverte des premières difficultés et de leur diagnostic.

Pour « L », c'est à l'entrée en maternelle que les premières questions se sont posées. Il s'agit d'un premier enfant ayant rencontré des difficultés à naître, et par conséquent les parents ne se sont pas inquiétés quant à son léger retard de développement sur la propreté et les gestes du quotidien. D'abord perçu comme capricieux, c'est à 3 ans et demi que « L » commence à rencontrer de réelles difficultés, en se montrant impulsif, anxieux, et d'une certaine lenteur dans les tâches de motricité fine. La mère se souvient ainsi d'un commentaire de la part de l'enseignant de son fils qui selon elle « voulait tout dire », à savoir : *« je n'ai jamais vu ça en 40 ans de carrière »*. Elle semblait visiblement dépassée et s'est tournée vers la psychologue scolaire. Selon la maman, « L » a toujours eu conscience de ses difficultés et l'explique par le fait douloureux qu'elle pouvait surprendre son enfant se regardant dans un miroir d'une manière méprisante, ou encore se traitant de « méchant » ou « nul ». La découverte de ses premières difficultés s'ensuivit d'une longue errance médicale, commençant par un psychologue qui décela d'abord des difficultés d'ordre sociale. En CE1, l'enseignant s'interroge sur l'hypothèse d'une précocité en raison des facultés de raisonnement de « L ». C'est par un test de QI que, bien que réfutant cette possibilité, seront mis en lumière les problèmes de motricité de « L ». La mère dit alors : *« jusqu'en CE2 les instits sentaient bien qu'il y avait un truc qui était différent, mais on n'arrivait pas à l'identifier puis surtout ou aller, la difficulté c'est de savoir à qui s'adresser pour ça ! [...] du coup elle (l'enseignante de CE2) a dit « je vais en parler à une amie qui est orthophoniste » et elle lui a donné toutes les particularités qu'elle a observé. Jusque-là ils étaient plus habitués aux dyslexiques et l'orthophoniste a dit « dyspraxie ». Alors là, on a regardé les premières vidéos qu'il y avait là-dessus, c'était un mot tout nouveau, tout neuf pour nous tous, et puis en voyant et en se renseignant un petit peu, on s'est dit que oui, ça ressemble bien à ça effectivement. Puis après, il y a un bilan qui s'est fait chez la neuropsychologue. Dès lors, un diagnostic a été posé pour « L ». La mère donne sa réaction : « donc là on a un mélange de joie et de peur, il y a un nom sur les choses et enfin on va pouvoir dire que voilà, le gamin il est embêté par ça, et c'est pour qu'il n'y arrive pas. On sait ce qu'on combat, par contre la première année a été difficile parce qu'on découvrait le mot handicap. Et puis jusque-là, on l'associait au handicap mental ou handicap physique, à quelque chose de lourd et le fait*

³⁸ Le décolleteur fabrique en série des pièces de précision (vis, écrous, goupilles, composants...) utilisées partout : aéronautique, automobile, électronique, optique, etc.

que ce soit à vie... On part avec un truc quoi, pauvre gamin surtout parce que lui, comment va-t-il se débrouiller ? » Cependant il est bon de noter que le terme « handicap » n'est pas venu de la part des professionnels, ce sont les parents qui l'ont directement perçu comme tel.

Les parents de « H » quant à eux ont aussi remarqué les premières difficultés à la fin de la maternelle. Ils n'ont pas attendu l'avis du corps enseignant qui selon eux ne s'est pas alerté suffisamment rapidement. La mère explique : *« j'ai vu assez rapidement qu'il n'était pas bien, il prenait beaucoup sur lui surtout pour les bêtises, on voyait qu'il était mal. Après c'est vrai qu'en CP, j'ai bien vu la lecture, l'écriture, là on a passé un bilan pour la dyslexie donc il a été détecté assez rapidement dyslexique. On m'a expliqué que c'était trop tôt mais elle voulait quand même le prendre même si on ne pouvait pas le déclarer. Après environ 2 ans d'orthophoniste, je dirais que c'est à l'âge de 7 ans que c'est devenu difficile à tous les niveaux, à la maison, chez l'orthophoniste, à l'école, plus personne ne pouvait vraiment le gérer, qu'il soit concentré, ou pas énervé, et c'est là que mon orthophoniste m'a conseillé, au départ, d'aller voir un psychologue. On a dû faire 3 séances puis il m'a dit : « je veux bien continuer avec lui mais je crois que ce n'est pas ce qu'il lui faut, il faut vraiment aller poser un diagnostic psychologique ». On a vu avec l'école, mais ils nous ont répondu : « oui, alors vous serez inscrite pour voir la MDPH ». Apparemment il y avait des années pour voir quelqu'un, alors on a décidé d'aller voir un neurologue privé et c'est là qu'on nous a posé le diagnostic ». Ce n'est donc qu'à 7 ans que « H » a été diagnostiqué dyslexique, dyspraxique avec un TDAH traité par ritaline³⁹ par des praticiens privés, sans quoi, selon la mère, son fils aurait eu encore plusieurs années d'attente avant d'avoir un diagnostic et des solutions adaptées. Elle souligne donc le fait qu'il ait fallu que la famille se débrouille seule. De plus, elle avoue que ce diagnostic l'a effrayé dans le sens où le TDAH est un handicap cognitif difficile à gérer et mal connu de tous.*

« E » est un enfant multi-dys. Ses difficultés ont elles aussi été repérées en maternelle explique la maman, qui donne alors un historique des troubles de son enfant : *« à la maternelle il avait de grosses difficultés de langage, il n'y a que moi qui le comprenait, mais ça ne l'a pas empêché de se faire des copains. J'ai été interpellée par les enseignants, ils me disaient qu'il ne parlait pas. En plus il est poly-allergique sévère, donc il ne pouvait pas participer aux activités. On a eu de gros soucis dans l'école public, alors on l'a mis dans le privé. Il a ensuite fait son premier bilan orthophonique, en moyenne section, mais la professionnelle avait dit que c'était trop tôt. On refait un bilan, et en ressort un retard de langage en syntaxe. Maintenant ça va mieux. Il a fait son CP sans souci, pourtant je m'attendais à ce que ça soit une catastrophe pour lire, mais la chance qu'il a eu c'est qu'il y avait une ATSEM et une AVS en classe donc il a toujours été aidé. Au CE2 ça a été une catastrophe, la fin du monde. On est tombés sur une personne avec une vraie défaillance au niveau formation. « E » avait vu l'orthophoniste, le psychomotricien, un dermatologue, un pneumologue. On a aussi demandé un bilan ergothérapique, qui s'est révélé catastrophique. Il a été diagnostiqué par le Centre du Langage, puis testé à l'hôpital durant 2 jours complets. Un dispositif a été mis en place, avec une AVS, un ordinateur, la totale. Et là, c'est la galère. On est entrés dans les méandres de la MDPH, nous demandant de choisir, ordinateur ou AVS en fonction des volontés de l'institutrice. Une AVS est accordée pour 9 mois, puis je refais la demande l'année suivante, pour qu'on nous accorde les deux. Dans l'école, il y avait une grosse réticence avec l'informatique. On nous disait « il va finir par écrire » et je leur répétais « non, il est dysgraphique ». J'étais obligée*

³⁹ La Ritaline est indiquée dans le cadre d'une prise en charge globale du Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH) chez l'enfant de 6 ans et plus, lorsque des mesures correctives seules s'avèrent insuffisantes. Le traitement doit être suivi par un spécialiste des troubles du comportement chez l'enfant. Le diagnostic doit être établi selon les critères du DSM-IV ou les recommandations de l'ICD-10 et doit se fonder sur l'anamnèse et sur une évaluation complète du patient.

d'expliquer aux gens que non il ne peut pas et on a fini par avoir une AVS qui écrivait tout à sa place. Le coté dysexécutif très compliqué au quotidien, c'est qu'on est obligés de tout organiser, d'expliquer pourquoi il vaut mieux aller dans l'autre sens, il a besoin de cadre. Ça a été repéré tout petit. Quand on l'amenait à la maternelle il avait un rituel bien précis et il partait en crise. Aujourd'hui il y a des améliorations, même s'il va encore devoir aller voir l'orthophoniste pendant 2 ou 3 ans. La dysorthographe s'est avérée avec le temps. C'est difficile de gérer les choses pour lui, le matin du haut de ces 12 ans je contrôle encore le sac, je ne peux pas le laisser faire, il oublie tout. Il a un emploi du temps avec les affaires qui sont notées, avec de la couleur. En plus, il a un rapport à l'autre assez particulier, il a de l'humour, mais parfois, il n'intègre pas certains codes sociaux, il faut lui expliquer les règles ».

La mère de « A », un adolescent de 14 ans présentant de multiples dys : dysphasie, dyslexie, dysgraphie et dyspraxie, avec des troubles de la mémoire, raconte : « depuis toujours, tout ce qui était motricité fine était difficile pour lui, j'avais une arrière-pensée, j'avais remarqué que ce n'était pas comme avec mes filles, mon médecin traitant m'a dit que c'était parce que c'est un garçon. Il avait des troubles du langage en maternelle, il donnait une syllabe par mots, il n'arrivait pas à s'habiller et n'avait aucune autonomie. Ça a été le gros point de départ, à l'école c'était compliqué, même faire un dessin c'était pas du tout ça. La première année a été compliquée, il n'arrivait pas à mémoriser les couleurs, il ne pouvait pas rester sur une chaise et son institutrice n'était pas du tout bienveillante. Elle avait des préjugés sur l'éducation qu'on lui donnait. Il avait régulièrement sa table dans le couloir, ou était envoyé chez le directeur. A la fin de la première année de maternelle, l'orthophoniste lui a fait un bilan. J'étais infirmière à la base et j'ai fait 15 ans de pédiatrie. J'ai arrêté mon métier, mais je ne savais pas du tout ce que c'était comme handicap. Sa dysphasie a été détectée tout de suite en moyenne section. En grande section on savait vers quoi se diriger pour la suite en CE1, arrivé du diagnostic de la dyspraxie. »

Les troubles de « P » ont eux aussi été repérés dès la maternelle. Souffrant de dysorthographe et de dyscalculie, la mère enseignante a très vite repéré un retard chez sa fille. Elle raconte que des apprentissages simples n'étaient pas acquis chez celle-ci : « Il y a des choses qu'elle n'arrivait pas à acquérir, des mots comme rouge, vert, puis arrivée au CP, l'apprentissage de la lecture a été une horreur, les lettres B, D, M, P, Q, elle les mélangeait toutes alors qu'elle était performante dans d'autres domaines. Elle s'en fichait et ne faisait pas attention. Je le voyais dans la vie courante, elle n'arrivait pas à retenir deux informations en même temps. » Elle explique aussi que c'est elle qui a remarqué les premières difficultés chez sa fille et explique la maltraitance subie par sa fille dû au manque de compréhension de l'enseignante : « les enseignants n'étaient pas du tout attentifs, la maîtresse ne comprenait pas. Au mois d'Avril elle s'arrachait les cheveux, pour les devoirs à la maison c'était une horreur, et en tant qu'enseignante c'était horrible de ne pas trouver de solutions. Je faisais des affiches dans sa chambre, j'inventais des jeux, au début on s'énervait, on réprimandait, puis, on s'est rendu compte qu'il devait y avoir quelque chose qui lui posait problème. On n'a pas du tout été dirigés par l'équipe pédagogique. En CE1 elle a vu une orthophoniste et psychologue car son enseignante de CP se fichait d'elle ouvertement en classe. Elle (la psychologue) l'a totalement démolie. Ma fille s'est complètement fermée, elle n'avait plus de copines et ne parlait qu'à nous, elle ne souriait plus, à 6 ans seulement. J'ai vraiment eu peur qu'elle fasse une bêtise ». « P » a été diagnostiquée à 7 ans au Centre du Langage de Besançon, puis les parents ont fait une demande à la MDPH qui a refusé les aides matérielles comme humaines, ne prenant en charge que les séances d'orthophonie.

Les parents de « V », aidés par son enseignante, ont remarqué les premières difficultés de leur enfant en grande section de maternelle : « il avait un problème d'articulation que son enseignant a remarqué, il n'arrivait pas à faire les phonèmes, et elle nous a recommandé

d'aller voir un orthophoniste. C'est ensuite lui qui nous a dit de faire le bilan neuropsychologique. Il a donc été diagnostiqué à 9 ans dyslexique et dysorthographique sévère. » Cette mère revient également sur un mauvais souvenir avant ce diagnostic : « on était tous dans l'incompréhension dans son année de CP, j'ai essayé de pallier, moi puis mon mari, et finalement c'est mon mari et l'orthophoniste qui lui ont appris à lire. Dans son école ils utilisent la méthode semi-globale, et c'était catastrophique, il ne comprenait pas du tout le fonctionnement de la lecture. » Cette femme a aussi été dévastée par une période difficile vécue par son fils : « l'année dernière il était en phobie scolaire. On a fait la demande de redoublement, c'était plus raisonnable qu'il refasse une 5^{ème}. Cette période est en partie liée à sa dyslexie, il subissait des moqueries et des insultes. Lui n'en parle pas, mais en fait il en souffre. Quand on arrive à le faire parler, il dit qu'il est nul et handicapé, je pense que l'adjectif « nul » lui a été dit par une enseignante. Elle est très sympa devant les parents mais les enfants le vivent mal, et subissent des insultes. »

Les troubles de « T » quant à eux sont moins envahissants que ceux des autres enfants de cette étude, c'est pourquoi ils n'ont été repérés qu'à la fin du CP. En effet, ce sont ses difficultés en lecture et en écriture qui ont alerté la mère. Elle prend alors l'initiative d'emmener son fils auprès d'un orthophoniste qui, d'emblée, diagnostique une dyslexie. Selon les enseignants ce diagnostic était donné trop tôt, mais il s'est avéré bon et fut accepté par la suite. La mère explique : *« je me doutais qu'il y avait quelque chose, donc le diagnostic m'a conforté dans ce que je pensais, m'a montré que je ne me trompais pas. Je ne l'ai pas mal vécu. »* Au vu du diagnostic de dyslexie, il n'y a eu besoin d'aucune démarche auprès de la MDPH, seul un bilan orthophonique a permis de mettre en place des aménagements, mais seulement à partir du CM2. La mère dit qu'avant cela, les enseignants se sont dans l'ensemble adaptés aux difficultés de son fils sans réclamer de bilan.

Globalement, les familles se sont senties soulagées de poser un diagnostic, donner un nom aux difficultés, cependant toutes ont directement pris conscience que ces difficultés relevaient d'un handicap cognitif. Malgré le fait que ce mot ne soit pas forcément prononcé par tous les professionnels, les familles ont directement compris que ces difficultés ne seraient pas passagères et que par conséquent des adaptations seraient nécessaires pour le bien-être de leurs enfants. La mère de « A » explique : *« pour nous, le terme handicap n'est pas péjoratif, il n'est pas handicapé, il a des troubles handicapant mais je ne me suis jamais trop posé la question. Au quotidien, on se rend bien compte que c'est handicapant. Il faut aussi monter un dossier MDPH, c'est la réalité, il n'est pas en fauteuil mais au quotidien c'est beaucoup de contrainte et de nombreuses choses ne sont pas automatisées pour lui. »* La mère de « P » quant à elle raconte le moment difficile de l'acceptation de ce terme : *« il y a eu le terme « handicap » dès son premier bilan, puis il a fallu que je monte le dossier MDPH. J'ai mis 6 mois à le faire car je savais très bien ce que ça voulait dire. J'ai mis du temps à l'accepter ce terme, ne voulant pas qu'elle soit étiquetée, stigmatisée. Vraiment, je ne l'acceptais pas. Surtout que pour moi elle était intelligente d'une autre façon, elle est logique, elle a une analyse fine, plus de maturité, elle a envie de s'en sortir. C'est une acharnée au boulot et elle a des domaines où ça va très bien. »*

Ces femmes n'ont pourtant aucunement le sentiment de comprendre les difficultés de leurs enfants dans la mesure où elles ne se sentent pas capable de se mettre à leur place, bien qu'elles stipulent qu'avec le temps et par tâtonnement elles ont l'impression de pouvoir adapter les choses de manière plus efficace, le diagnostic ayant certainement aidé à axer les recherches. La mère de « P » vient étoffer cette réponse : *« je ne peux pas comprendre non, ça me dépasse toujours, le fait qu'elle oublie ce que je lui dis ou l'orthographe d'un mot, pourtant ce n'est pas faute de travailler et de répéter. Oui, le diagnostic m'a permis de me former, de mieux percevoir*

ce qui ne marche pas et d'anticiper les difficultés. Mais je ne comprends pas pourquoi son cerveau n'arrive pas à intégrer certaines choses. »

Il est important de souligner que toutes les familles ont parlé du fait que le temps entre le repérage des premières difficultés et le diagnostic était trop long. Les mamans pensent également que l'école n'a pas su les orienter correctement vers des professionnels adaptés, ou que si elle le faisait, les délais étaient bien trop importants. Elles disent toutes s'être senties seules et perdues à certains moments, principalement durant ce temps de latence avant le diagnostic, mais aussi au moment de faire les demandes auprès de la MDPH. Celles-ci ont mentionné le fait que les démarches auprès de cette institution étaient longues et fastidieuses. En effet, pour que la demande soit prise en compte, le dossier doit être complet et donc contenir tous les bilans de santé demandés : neurologique, psychologique, étude du QI mais aussi questionnaires concernant la famille, leurs revenus, les antécédents, ainsi qu'un projet de vie qui explique les difficultés connues par la famille, les évolutions et les souhaits futurs. Ce n'est qu'après étude de tous ces documents que la MDPH se prononce sur les aides matérielles ou humaines qu'elle juge adaptées à l'enfant. Cette gestion faite par la MDPH est d'ailleurs largement critiquée par les parents. La mère de « P » dira : *« c'est l'orthophoniste qui nous a dit de passer par la MDPH car on voulait du matériel. On a donc fait un dossier qui a été refusé car selon leurs critères elle n'est pas assez atteinte et n'a pas redoublé 2 fois, faute à ses parents qui l'ont peut-être trop soutenu donc ? Tous ceux qui la suivaient préconisaient un ordinateur et une AVS mais tout a été refusé. Ils ont seulement accepté de prendre en charge l'orthophoniste mais pas les autres professionnels. »*

Concernant la réaction des enseignants, les mères s'entendent pour dire que le diagnostic a beaucoup aidé à l'adaptation. Si certaines se sont trouvées face à des enseignants compréhensifs qui procédaient déjà à certaines adaptations, la mère de « H » sort du lot en disant : *« avant que je ne donne le papier avec le diagnostic rien n'a été fait, ils étaient attentifs à ses problèmes sociaux mais pas au reste. Depuis, où que j'aille j'ai toujours les photocopies de tous les bilans »*. Cette mère a donc le sentiment de devoir justifier ses propos ou les actes de son fils. Cependant, les familles émettent certaines réserves concernant la mise en place des adaptations : *« il y a des années où il y a eu des professeurs pour lesquels, que tu sois dyslexique, que tu aies des difficultés ou pas, il fallait que tu fasses comme les autres. Quoi qu'il y ait, quoi qu'il y ait à faire, ça c'est vraiment suivant l'enseignant. Et je trouve, mais c'est une impression, que plus ils sont jeunes et plus ils sont mieux formés pour ça. En tout cas je trouve qu'ils sont plus ouverts. A l'inverse, on a eu beaucoup de problèmes avec un professeur de technologie qui est parti en retraite. »* Une autre dira : *« je suis certaine que le PPS n'a jamais été lu par certains profs. Ils font leurs cours comme d'habitude et compte sur l'AVS pour faire les adaptations »*. La mère de « V » vient aussi compléter : *« il y a de tout selon les enseignants. Cette année par exemple en SVT ce n'est pas du tout pris en compte, il se retrouve avec des documents en caractères 8 donc impossible à lire pour lui. Je ne sais pas s'il est aidé par ses camarades, et comme il a son amour-propre il ne demandera pas d'aide. »* Elle revient aussi sur un souvenir douloureux : *« au collège on a rempli un PAP, en primaire il n'avait qu'un PPRE, en accord avec le professeur principal. En fonction des enseignants, c'est adapté très différemment. Certains pensent avoir compris, mais ils persistent à demander une orthographe correcte. Visiblement ils ne sont pas assez formés, pas assez informés. C'est une connaissance de surface. Ce qui est mal perçu par les professeurs c'est sa fatigue, en 6^{ème} au bout de 2 mois il était totalement épuisé, il fournissait un effort surhumain. Il finissait par se blesser dans la cour à cause d'un épuisement complet. Quand il n'a plus su le cacher il s'est mis à éclater en sanglot de fatigue et on a dû le retirer de l'école un bon moment. »* La mère de « E » partage aussi cette expérience. Même si elle relativise les choses aujourd'hui, elle a été confrontée en début d'année à de nombreux refus de la part des enseignants concernant

l'utilisation de l'ordinateur en classe. Ils ont fait pression sur elle pour que son fils ait des cahiers pour chaque matière, mais elle ne s'est pas découragée et leur a expliqué qu'elle n'achèterait aucun cahier à son fils dysgraphique, ne souhaitant pas le mettre en difficulté. Il s'agit selon elle de choses récurrentes, car malgré le dossier à la MDPH et l'acceptation de PAI et PPS par les établissements, certains cherchent à contourner les aménagements.

Pour toutes ces raisons, en plus du fait de devoir compléter les dossiers de demande d'aide à la MDPH, prendre des rendez-vous auprès des enseignants pour expliquer leur situation ou encore trouver des solutions à un problème, les familles ont le sentiment d'être réellement investies dans la scolarité de leurs enfants. Mais la tâche la plus difficile selon chacune d'elle reste cependant celle des devoirs. En effet, il s'agit d'un moment particulièrement difficile pour la mère de « T » qui dira : *« c'est toujours très compliqué, encore aujourd'hui, même si actuellement il y a le PAP qui fait que ça l'est moins grâce aux aménagements. Tout petit, il faisait des crises pour ne pas faire ses devoirs, il rentrait fatigué, le mot « devoir » donnait des crises interminables. »* La mère de « H » explique aussi que : *« le moment des devoirs est parfois très difficile pour lui, c'est compliqué, il s'énerve, angoisse... Puis il y a des larmes. Bon, moins maintenant, mais encore souvent cette année. Je dois toujours adapter, aider, réexpliquer, écrire pour lui, il faut que je sois avec lui sinon ça n'avance pas. »* La mère de « P » se sent aussi bien plus investie dans la scolarité de sa fille en comparant avec ses deux autres enfants et ajoute aussi : *« ce sont largement des heures que je passe avec elle, je connais tout le programme tout le temps, un tel temps à lui refaire les leçons, lui faire intégrer les choses. Heureusement que pour les deux autres ça roulait, je n'aurais pas pu faire ça avec les trois, je n'aurais pas supporté. »* Ce sentiment est d'ailleurs largement partagé par toutes ces mères qui se retrouvent souvent à devoir chercher des adaptations pour rendre les exercices ou les apprentissages faisables. Quant à la mère de « L », elle semble plus apaisée face à cette tâche mais explique tout de même ce besoin d'adaptation : *« je n'ai jamais lutter pour les devoirs, ce n'est pas particulièrement difficile, ça prend surtout plus de temps. Ça demande plus d'adaptation, il faut trouver l'entrée, le garder concentrer. Je n'ai pas eu de crises de larmes, forcément il y a du ras le bol quand on n'arrive pas à expliquer des choses évidentes, et on peut avoir le sentiment de ne plus avoir la force parfois. La 3^{ème} a été particulièrement difficile, c'est très éprouvant pour les parents et enfants, on doit toujours être en action avec son fils. »*

Selon ces mamans, l'attention particulière qui doit être donnée à leurs enfants impacte forcément la vie de famille ainsi que la vie de femme. Toutes sans exception ont dû mettre leur carrière de côté. Certaines ont choisi d'aménager leur temps de travail, passant d'un temps complet à un mi-temps. D'autres encore ont, malgré elles, été poussées à arrêter totalement leur activité, ou encore se sont reconverties pour un emploi moins chronophage ou avec des horaires modulables comme assistante maternelle ou AESH. Ce choix de devenir AESH est ainsi apparu chez trois de ces femmes, dont l'une dira : *« on se sent concernées et on veut aider les autres enfants qui en ont besoin. On sait s'adapter à leurs handicaps. Enfin, pour la plupart. Alors je trouvais ça intéressant d'en faire profiter ces élèves en difficulté. »* Avec regret, elles expliquent toutes néanmoins que le temps passé à faire les devoirs, ou à réexpliquer une leçon par exemple influe sur la disponibilité pour le reste de la famille. La mère de « H » dira que : *« ce handicap cognitif a forcément des répercussions sur la vie familiale, il y a souvent de l'incompréhension, on doit s'en occuper beaucoup, du coup je m'occupe moins des deux sœurs, mais je suis obligée, je ne peux pas le laisser comme ça. Son père a plus de mal à accepter tout ça, il est moins investi. »* La mère de « L » ajoutera : *« ça a très clairement joué sur la famille, car on ne s'est occupé que d'elle. J'ai deux autres enfants. Le frère, plus grand, n'accepte pas les difficultés de sa sœur. Ma fille vit aussi mal le fait que sa petite sœur sache plus de choses qu'elle alors qu'elle a 4 ans de moins, donc il faut toujours expliquer. Ce sont des choses difficiles, compliquées à gérer au quotidien [...]. Avec le papa, ça a été dure car il ne comprenait pas, il*

s'énervent encore pas mal quand on fait une leçon, qu'on pense que c'est intégrer et que deux jours après tout est parti. Mais il a fini par l'accepter. »

La mère de « A », quant à elle, se montrera très émue en évoquant l'impact que ce handicap peut avoir sur sa famille : *« heureusement que j'avais trois filles qui se débrouillaient bien, car je devais tout le temps m'occuper de lui. Même à l'heure actuelle il n'est pas autonome, on reprend les bases pendant les vacances, on ne fait pas de sortie, on refuse toutes les invitations par peur du jugement. Ma vie s'organise autour des troubles de « A » mais la prise en charge est prenante. Mes deux premières filles sont moins empathiques car il y a beaucoup d'écart entre les enfants. La plus petite nous rappelle souvent notre absence. J'ai un mari agriculteur, c'est un dys caché aussi, quand je le vois écrire... Il n'a jamais pris le relais même quand je travaillais. La vie de famille en prend un coup et j'en ai qu'un alors je félicite les parents qui en gère plusieurs »*. Plus tard dans l'entretien, elle ajoutera aussi : *« avec la plus petite de ses sœurs c'est compliqué, ils sont comme chien et chat, ils ont rarement des moments de complicité. Ils en avaient peut-être plus quand ils étaient vraiment plus petits, mais sa sœur a un gros problème de jalousie. Elle a un caractère très fort, et lui monte en pression rapidement, il ne peut pas se défendre par la parole, et elle va le pousser dans ses retranchements. Quand ça explose ils se tapent dessus, et « A », c'est compliqué de le faire redescendre en pression. A l'heure actuelle, je m'arrange pour ne pas laisser les deux seuls à la maison. Parfois il suffit d'un mot et ça part en bagarre. »* Pour finir, la mère de « L » expliquera les quelques regrets qu'elle a en raison du temps que la prise en charge du handicap occupe : *« on n'a jamais vraiment eu de difficulté de famille, on est plutôt une famille solide, il n'y a pas de conflit ou d'opposition. Avec sa sœur, plus petite, il peut y avoir des difficultés, il peut se montrer un peu maladroit, mais ça se passe bien. Mais c'est quand même lourd car on ne fait pas autre chose, on gère notre façon de travailler, on fait des choix professionnels. J'ai dû me mettre à temps partiel. On a moins de liberté, il faut courir chez les spécialistes mais on l'a accepté et on regarde le positif. Pour le moment on est content, il est solide et armé. Il faut garder la confiance et voir le futur. »* Malgré ces contraintes qui s'étendent à la vie familiale, toutes ces mères entretiennent de très bonnes relations avec leurs enfants. Un lien très fort les unit et les enfants se sentent réellement soutenus par celles-ci.

Avec tout l'investissement et la volonté que ces mères mettent dans l'éducation et le bien-être de leurs enfants, elles disent ne plus avoir de craintes pour leur futur. Elles les jugent capables de s'adapter aujourd'hui et de pallier leurs difficultés. Seule la mère de « H » admet en avoir parfois : *« j'ai la crainte d'une vraie autonomie totale, en grandissant ça se lisse, il nous montre qu'il peut se débrouiller. J'ai des peurs au niveau émotionnel, il voit une psy mais ça pourrait le renverser, il est fragile [...]. Mais j'ai confiance, c'est paradoxal car de nature je manque de confiance, comparée à mon mari. »* Mais aussi la mère de « V » qui explique avec rage : *« oui j'ai des craintes, peur que ça l'emmène trop vite vers une filière courte et par défaut, il pourrait être capable de faire un Bac pro, autant je n'imaginais pas du général car il va s'ennuyer. J'ai l'impression que le collège lance des manœuvres pour qu'il en parte avant le brevet, ils veulent augmenter leur taux de réussite en faisant sortir les plus faibles avant le diplôme. Ils nous ont déjà parlé de la MFR en internat, c'est complètement idiot avec sa phobie scolaire. Je remarque une fausse bienveillance de la part du collège, qui dit qu'ils prennent en compte les problématiques, mais refusent les adaptations, ils essayent de nous faire peur, en cherchant des moyens pour le sortir du système ordinaire. C'est déplorable et honteux de la part de la direction. »*

Pour terminer, les parents ont souhaité se prononcer au sujet du système scolaire actuel. Il en ressort de nombreuses critiques.

Tout d'abord, ils mettent en lumière les problématiques liées au diagnostic : *« il y a beaucoup de choses à revoir. Déjà, ça doit se faire plus vite, il faut être plus réactif au moindre problème. Nous, on a pu voir des médecins privés, mais il n'y a pas de remboursement. Il y a des familles qui ne peuvent pas payer alors on les laisse de côté. Il faudrait aussi des classes moins mélangées, il y a trop d'écarts dans les compétences de chacun. Ils sont tous dans le même paquet mais ce n'est pas bénéfique pour tout le monde. »*

Ils évoquent aussi le manque cruel de formation des enseignants dans la prise en charge de leurs enfants : *« les formations sont appliquées de façon aléatoire. Les enseignants ne sont clairement pas assez formés aux problèmes des dys, pourtant ils en verront forcément. Donc il faudrait mieux les former, par des gens qui connaissent le problème de l'intérieur comme les associations, pas par l'Education nationale. Ça permettrait d'alerter quand il y a un élève non diagnostiqué mais qui a des traits perceptibles. Le collège n'incite pas à faire un diagnostic mais propose une alternative facile, la MFR. Il faut aussi bien insister sur le fait de considérer les familles comme des partenaires, ils n'ont pas à mépriser les élèves, les faire taire, leur couper la parole, comme j'ai pu le voir. Notre CPE actuelle, quoi qu'on lui demande la réponse est non. Maintenant, je souhaite que mon fils soit dans un collège privé l'année prochaine alors que ce n'était pas du tout mon objectif. »*

Apparaît aussi la question du rythme donné par le programme scolaire, cette mère compare le système actuel avec celui dans lequel se trouvaient ses filles plus âgées : *« il faut arrêter de croire que tout le monde doit acquérir en même temps les mêmes compétences. On leur met trop de pression à ces enfants, plus le temps passe plus la pression est grande. Pour mes deux grandes filles, la maternelle, c'était plus dans l'apprentissage du graphisme. Pour la 3^{ème} qui a 15 ans de moins, en grande section il fallait déjà qu'elle connaisse toutes ses lettres, qu'elle sache associer des sons. La pression de la part des enseignants est lourde. Il y a tellement de chose à faire, il faudrait tout raser et reprendre autrement. »*

Une mère remet aussi en cause les apprentissages ainsi que les diplômes : *« ce système est totalement inadapté pour les enfants dys, je serais beaucoup moins craintive si le système faisait pour que ces enfants réussissent. Il pourrait valoriser la capacité à raisonner, pourquoi les pénaliser avec une dictée quand de toute manière il est incapable de le faire ? Il n'y a pas de moyens, on nous dit « école inclusive » mais rien n'est fait, ce sont des diplômes « sanctions », ils ne jugent pas de la valeur d'un élève réellement. Mon grand, il est bien dans le moule scolaire, mais ils ne mettent pas en valeur les enfants qui s'investissent, qui peinent, s'acharnent. C'est injuste. C'est très énervant car il ne fait rien mais il enregistre et ça lui suffit, alors que ma fille peine mais n'a aucune félicitation. Son professeur principal ne comprend pas du tout les heures de travail qu'il y a derrière. Mais encore une fois ce n'est pas leur faute, mais celui du système. »* Une autre ajoutera : *« avec le recul que j'ai, mes études et mon niveau, je remarque que ce qui est appris au collège n'a pas grand sens pour leur vie futur. On les farcie de connaissances en attendant qu'ils soient capables d'avoir des compétences utiles dans un certain métier. »*

Les parents s'interrogent également sur cette volonté d'inclusion qu'a l'Education nationale. Pour l'un d'eux : *« l'inclusion scolaire est une excellente idée. C'est génial, mais il faut mettre les moyens. La question se pose aussi, est-ce que tous les handicaps peuvent être inclus ? Actuellement, dans des classes de 40 c'est trop compliqué pour l'élève. Après, il faut comprendre qu'on n'aménage pas que pour un élève avec des troubles, et que ça peut aussi en aider d'autres. Il faut donc plus de classes et moins d'enfants par classe. On en sauverait peut-être déjà pas mal et ça permettrait de leur apprendre le respect de la différence. »* Une autre mère dira aussi : *« ça me fait ricaner quand le gouvernement parle d'inclusion alors qu'avec*

des dys il n'y arrive déjà pas. Il ne faut même pas y penser pour des handicaps complexes comme ceux de ma fille qui est polyhandicapée, c'est du gâchis. »

Pour finir, ils évoquent le manque de dialogue entre les différents partenaires qui encadrent leurs enfants. La mère enseignante explique : *« il n'y a pas de liens entre le personnel médical et les enseignants, on ne peut avoir les bilans qu'au bon vouloir des parents, alors comment faire progresser les enfants si on ne nous donne pas les pistes ? Je ne suis pas très positive, je suis désolée. Mais j'ai aussi l'impression que ces difficultés sont d'avantage présentes chez nous que dans d'autres départements. Vers Marseille ou Narbonne ça se passe mieux. Ici, on est bien arriérés, pour les enfants dys la MDPH ne fait rien, il n'y a pas de moyens. »*

IV. Entretiens des professionnels encadrant les élèves avec des TSA

La grille d'entretien

Pour élargir les recherches et comprendre au mieux les prises en charge des enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages, il était nécessaire de se tourner vers ces professionnels qui leur viennent en aide. Ainsi, les rencontres avec une éducatrice et également une psychomotricienne, une orthophoniste, une infirmière scolaire et une AESH ont permis de mettre en lumière certains dysfonctionnements de ce système scolaire, mais aussi et surtout leurs rôles indispensables auprès de ces élèves. Ces cinq professionnelles ont donc participé à ces entretiens semi-directifs orientés par la grille ci-dessous. Initialement prévues en visu, les rencontres se sont faites par téléphone en raison de la crise sanitaire actuelle.

1. Quel est votre métier ? Depuis quand exercez-vous ?
2. Quelle formation avez-vous suivie ? Avez-vous fait de nouvelles formations depuis ?
3. Quels types de difficultés pouvez-vous prendre en charge ?
4. Quel est votre rôle auprès des enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages ? Quelles aides pouvez-vous apporter à l'élève au niveau de sa scolarité ?
5. Quelle relation pouvez-vous entretenir avec les parents de ces enfants ? Et avec les enfants eux-mêmes ?
6. Pourquoi avoir choisi ce métier ?
7. Avez-vous le sentiment de contribuer à la réussite scolaire de ces enfants ?
8. Vous arrive-t-il de rencontrer des difficultés dans votre métier ? Lesquelles ?
9. Que pensez-vous de l'école inclusive ?
10. Quelles structures du secteur médico-éducatif vous mettent en relation avec l'école et les enfants que vous prenez en charge ?
11. Quels conseils pourriez-vous donner à des enseignants en difficulté face à des élèves présentant des TSA ?
12. Souhaitez-vous vous exprimer au sujet du système scolaire actuel ?

Les questions suivantes s'ajoutent au questionnaire mais sont uniquement destinées à l'AESH :

13. En tant qu'AESH ou AVS avez-vous pu apercevoir certaines difficultés chez les enseignants ou même établissements concernant la prise en charge des élèves porteurs de handicaps ?
14. Pensez-vous que les élèves dont vous êtes responsable sont assez soutenus par les enseignants et leur famille ?
15. Quelles sont selon vous les raisons du décrochage scolaire ? Diriez-vous que les élèves avec des troubles des apprentissages y sont plus susceptibles ?
16. Avez-vous le sentiment d'être en capacité de pouvoir aider tous les élèves qui vous sont confiés ? Vous êtes-vous déjà sentie dépassée ?

Il est d'abord important de souligner le fait que tous les professionnels rencontrés sont des femmes, cette observation peut donc ouvrir sur un questionnement au sujet de la parité dans ces professions. Par ailleurs, le choix d'un questionnaire unique pour ces différentes professions a permis de valoriser les actions de chacune dans cette prise en charge, mais aussi de mutualiser facilement leurs points de vue concernant le système scolaire actuel et la notion d'inclusion. Néanmoins, il semblait nécessaire d'accorder quelques questions spécifiques à l'AESH qui côtoie au plus près ces enfants de façon très régulière. Du fait de sa présence dans les classes, elle peut donc observer la mise en place et le respect des dispositifs suivant les enseignants.

Les points intéressants des entretiens avec les professionnels

Pour commencer, une présentation de chacune de ces professionnelles à travers leurs expériences et leurs rôles auprès de ces enfants présentant des handicaps est de rigueur.

L'éducatrice spécialisée est diplômée depuis six ans, elle explique que son rôle est principalement d'accompagner des enfants qui ont des difficultés de toutes sortes : scolaires, sociales et même familiales. Employée par le SESSAD⁴⁰, elle se rend dans les établissements mais également au domicile des enfants qu'elle prend en charge. Elle expose son travail : « *Ce n'est pas forcément orienté sur la pédagogie ni sur les apprentissages, mais on accompagne les enfants qui ont des difficultés. On accompagne de plus en plus les dys et ça peut concerner plusieurs types de dys, dysgraphie, dyscalculie, dysphasie qui entraînent différentes difficultés. Mais comme ça je ne peux pas dire précisément si ça nécessite des prises en charge adaptées.* » Puis elle confie aussi les raisons qui l'ont poussée à choisir ce métier : « *Au départ, je voulais être professeure des écoles, j'ai commencé par la psychologie et j'étais très intéressée. Ensuite j'ai passé le concours de professeur sans succès. J'aimais travailler avec les enfants ainsi que l'aspect pédagogique, c'est par hasard que j'ai fait l'expérience de l'aide à l'éducatif en association et ça a été une révélation. J'aime accompagner les personnes dans leur quotidien, c'est ce contact qui me plaît.* »

La psychomotricienne quant à elle, est nouvelle en poste puisqu'elle exerce depuis septembre 2019. Elle possède un Baccalauréat économique et social, puis elle a suivi une classe préparatoire pour passer le concours afin de réaliser ses trois années de formation à l'ISRP⁴¹ de Paris. Cette femme prend en charge des enfants autistes, déficients intellectuels, polyhandicapés, mais aussi des dys ou des enfants souffrant de TDAH. Elle explique ainsi son travail auprès d'un élève dysgraphique : « *Mon rôle c'est de lui donner des outils pour les*

⁴⁰ Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile, la structure privilégiée de l'aide à l'intégration scolaire.

⁴¹ Institut Supérieur de Rééducation Psychomotrice.

utiliser seul en classe. On fait un travail au niveau du graphisme, sur la prise correcte du crayon, mais aussi l'apprentissage des tables, le repérage dans la semaine. Il n'y a pas de notions nouvelles non, mais une autre approche oui, je suis beaucoup en lien avec les professeurs pour connaître les problèmes d'un enfant. Je cherche par exemple à mettre en place des jeux, comment tracer au compas mais de façon ludique par exemple, l'apprentissage est le même mais les méthodes sont différentes. » Cette profession est une vocation pour cette psychomotricienne. En effet, étant personnellement concernée par le handicap, elle raconte avoir pris l'habitude de construire des outils pour aider très tôt et qu'elle y a toujours pris du plaisir. Cette professionnelle occupe plusieurs postes : « Je travaille en IME, soit sur la structure soit à la CLEX⁴², une classe spécialisée dans le collège. Sinon je suis aussi en SESSAD, on se rend dans l'école de l'élève, on va dans une salle qui nous est confiée et qui est adaptée. [...] Au SESSAD, ils ont des conventions selon les handicaps (autisme, déficience intellectuelle) et ils nous rendent disponibles pour l'enfant. Il est alors pris en charge sur son lieu d'inclusion, dans sa famille ou à l'école, dans un milieu de vie ordinaire. Tous les professionnels, éducateurs, orthophonistes, psychomotriciens, et plus rarement kinésithérapeutes et ergothérapeutes sont appelés pour la prise en charge. Il faut aussi savoir que l'IME est financé par l'ADAPEI⁴³, le SESSAD également, mais le CAMSP⁴⁴ chez nous est public donc c'est l'État qui paie. »

L'orthophoniste exerce depuis 2002. Après un Baccalauréat scientifique, elle a passé son concours en même temps que ses études en Licence sciences du langage et a donc obtenu un DEUG. Elle prend en charge différentes pathologies : « Les orthophonistes en zone rurale, on est des généralistes, on rencontre toutes les pathologies du langage, en ville c'est plus spécifique. J'ai des tout-petits envoyés par le centre de Besançon avec de l'autisme et trisomie 21. J'ai aussi des enfants de deux ans avec des troubles de l'oralité alimentaire. Des enfants de quatre/cinq ans qui bégayaient, qui ont un retard de la parole et aussi des dysphasiques. Quand on monte un peu plus en âge, j'ai des dyslexiques, dysorthographiques, dyscalculiques, des ados bègues et j'ai aussi une personne dysphonique fonctionnelle, c'est d'ailleurs souvent des instits. [...] Un enfant aussi avec TDAH et des enfants en cours de diagnostic avec maladie génétique. Et aussi un enfant avec un trouble du comportement. Ce que je n'ai pas ce sont des surdités, car un centre sur Besançon, c'est le SESSAD, les prend en charge. » Elle évoque ensuite le rôle qu'elle a auprès des enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages, un rôle qui a une très grande importance dans la prise en charge de ces enfants : « Il est d'abord question du diagnostic de dys, en général les parents viennent me voir car ils s'inquiètent, ils peuvent avoir été alertés par des instits, un médecin pédiatre. Mon rôle est de vérifier si on est en présence d'un dys, un retard ou autre chose. Ensuite on a un rôle de rééducation directe avec différentes techniques on vient travailler les compétences de la mémoire, de la phonologie, de la flexibilité, tout dépend du patient, de ses difficultés et de ses compétences. » Cette professionnelle explique avoir choisi ce métier pour les différents aspects

⁴² Classe EXternalisée : c'est une classe permettant à des élèves handicapés mentaux de se familiariser à un contexte social plus ouvert.

⁴³ Association des Amis et Parents de Personnes Handicapées Mentales : l'Adapei est une association à but non lucratif française organisée en délégations départementales, avec une affiliation à l'Unapei qui œuvre en faveur des droits des personnes souffrant de handicap mental et de leurs familles, et pour favoriser leur intégration sociale.

⁴⁴ Centre d'Action Médico-Sociale Précoce : un établissement médico-social chargé de la prise en charge précoce des problématiques de handicap chez les enfants âgés de 0 à 6 ans. Il s'agit d'enfants présentant ou susceptibles de présenter un retard psychomoteur, des troubles sensoriels, neuro-moteurs ou intellectuels, des difficultés relationnelles.

communicationnels et scientifiques regroupés dans le soin à la personne, elle dit : « *Orthophoniste devenait une évidence.* »

L'infirmière de l'Education nationale est en poste depuis septembre 2007 dans un collège. Elle possède une formation d'infirmière, puis s'est spécialisée dans la puériculture pour enfin passer le concours d'entrée dans l'institution plus tard dans sa carrière. Cette femme aussi expose son rôle dans la prise en charge des élèves présentant un handicap : « *En fait on n'en a plus énormément en dehors du suivi, vérifier que tout se passe bien, à la limite voir si les aménagements sont bien mis en place. Depuis cinq ans à peu près on ne passe plus par nous pour tous les problèmes de dyslexie, et même les dys en général ce sont aux professeurs de les repérer. On ne leur demande pas un diagnostic, mais ils doivent faire remonter les informations qu'ils peuvent avoir. Puis on appelle certains parents pour faire des bilans. [...] Moi mon rôle en tant qu'infirmière, c'est de récupérer les bilans qui sont censés être de l'ordre confidentiel et faire passer au médecin. C'est compliqué car il est très peu présent, il est seul pour environ 10000 élèves, mais je fais transiter les informations. Moi je les répertorie, je leur demande comment ça se passe quand je les croise, des fois je vois les parents qui viennent se plaindre du manque de compréhension des enseignants et j'en réfère au principal adjoint qui s'occupe de la mise en place des dispositifs de tous les dys.* » Cette femme évoque également une période difficile à laquelle elle a dû faire face par manque de moyens et l'absence de médecin scolaire : « *Par contre quand on a des enfants en difficulté et qu'on n'a qu'une seule orthophoniste sur le secteur, des bilans en attente sur deux ans, c'est compliqué. Toutes les professionnelles du plateau étaient débordées, c'était la croix et la bannière pour avoir des bilans. A ce moment-là, oui on avait des enfants qui n'allaient pas bien, on a été dans des périodes compliquées. L'an dernier on n'avait pas de médecin scolaire et une seule orthophoniste en congé maternité, je ne suis pas orthophoniste donc tu repères les difficultés et tu ne peux rien faire. Les parents viennent aussi régulièrement se plaindre sur les difficultés à obtenir des bilans. On essayait d'aménager mais tant qu'on n'a pas de bilans c'est compliqué, là oui on avait des enfants en souffrance.* » Malgré tout elle ne regrette pas ce métier. En effet, cette professionnelle confie qu'après avoir fait quinze ans en tant qu'infirmière puéricultrice de nuit à l'hôpital, elle s'est naturellement tournée vers l'Education nationale pour la fin de sa carrière et ainsi se rapprocher de sa famille.

Pour terminer ces présentations, l'accompagnante d'élèves en situation de handicap quant à elle, exerce ce métier depuis mars 2011 rattachée à la Direction académique de l'Education nationale et a suivi la formation initiale qui lui a été proposée par l'Education nationale à l'époque. Sa situation est précaire, puisque les AVS appelé.e.s à tou.te.s devenir AESH étaient jusqu'à peu engagé.e.s en CDD d'un an. Son métier évoluant sur le chemin de la professionnalisation, elle bénéficie cette année scolaire d'un CDD de trois ans. Après avoir été pendant huit ans AVS individuelle, cette professionnelle est actuellement AESH collective dans une classe ULIS comprenant onze élèves présentant des troubles et besoins extrêmement différents. Elle gère ainsi des enfants présentant des TSA, mais aussi deux autistes et d'autres pathologies encore peu ou pas identifiées. Cette femme explique alors son rôle : « *J'aide dans la classe ULIS et travaille conjointement avec la référente de la classe, mais je suis principalement utilisée dans les classes pour accompagner les élèves quand ils sont en inclusion. J'essaie de leur apporter toute l'aide nécessaire pour qu'ils arrivent à suivre en cours, ça prend diverses formes en fonction de leurs difficultés. Pour certains j'écris les leçons, pour d'autres j'aide à la lecture ou encore je dois les reconcentrer ou gérer les crises.* » Elle raconte ensuite ce qui l'a poussée à faire ce métier : « *Quand j'étais jeune mon rêve c'était d'être institutrice, ce qui ne s'est pas réalisé à l'époque pour différentes raisons, je me sens bien avec les enfants et ils sont bien avec moi je crois. J'ai l'impression d'avoir un meilleur*

relationnel avec eux que bien des gens. Après avoir élevé mes enfants, c'est une opportunité qui s'est présentée grâce à une AVS qui m'a tendu la main et donné les bons contacts pour me faire une place dans ce métier. »

Ces professionnelles sont donc toutes passionnées par leur métier et sont habitées par ce besoin de venir en aide et de soutenir ces enfants présentant des handicaps. Néanmoins, elles ont une vision élargie de notre système scolaire et des lacunes de la prise en charge de ces élèves à besoins particuliers. Ainsi dans leurs discours, il ressort certaines critiques ou inquiétudes.

D'abord si certaines, comme l'orthophoniste, se sentent suffisamment formées pour prendre en charge toutes les pathologies qui leur sont confiées grâce à de nombreuses formations chaque année à travers des thèmes spécifiques et des journées complètes de formation à assister à des conférences de chercheurs dans différents domaines, ce n'est pas le cas pour toutes les professions. En effet, l'éducatrice comme l'AESH ressentent un manque cruel de formation, l'AESH commente : *« J'ai eu droit à une formation proposée par le rectorat sur l'autisme car je me suis occupée d'un enfant présentant des troubles autistiques, mais seulement la deuxième année où je m'occupais de lui. Donc la première année et bien j'ai fait ce que j'ai pu, j'ai cherché par moi-même, j'ai remis en question ma façon de faire pour trouver des solutions, car on ne m'a pas aidée. »*

D'ailleurs toutes ces femmes ont rencontré à un moment ou un autre des difficultés dans leur profession, certaines par manque de formation mais aussi par manque de solutions ou de moyens alloués par les établissements. L'AESH raconte avec dépit son année dans l'ULIS qui a ouverte cette année dans le collège : *« Cette année, je trouve qu'on a eu énormément de difficultés, on n'a pas d'aide de la hiérarchie et aucune formation ni pour moi ni pour l'enseignante coordinatrice, qui je précise n'a jamais fait ça. C'est du système D, donc avec la coordinatrice on a fait au mieux pour que ça fonctionne, maintenant, après sept mois de galère, nous deux et l'équipe éducative on aurait eu droit à une formation après sept mois d'attente, c'est vraiment dérisoire. On va dire que c'est mieux maintenant que jamais. On a des attentes au niveau de la hiérarchie qu'on a vraiment au compte-gouttes. Pour revenir aux années précédentes, j'étais AVS individuelle et c'était dans le même esprit, si ce n'est pas nous qui demandons des informations à la hiérarchie en prenant contact avec les bonnes personnes on ne sait jamais rien. Moi je privilégie les rencontres avec l'établissement et les parents car ce n'est pas la hiérarchie qui nous apporte des réponses sur les soucis auxquels on doit faire face. »* D'autres évoquent aussi un questionnement et une remise en question parfois pesante lorsqu'aucune solution n'est trouvée pour pallier une difficulté. Elles expliquent qu'elles doivent sans cesse se réadapter, puiser dans leurs ressources et mettre toutes leurs compétences au service de ces enfants pour leur permettre un jour de réussir à se passer d'elles. Leur plus grand souhait est de les rendre un maximum autonomes et surtout qu'ils puissent s'intégrer socialement.

Ces professionnelles attachent également une grande importance à la communication entre les différents partenaires, les professionnels, les parents, l'enfant et les enseignants doivent donc selon elles se trouver dans une constante discussion. Ce n'est qu'à ce prix disent-elles que l'enfant peut évoluer au mieux. Maintenir ces liens constants est d'ailleurs l'un des grands rôles de l'éducatrice, elle déclare : *« J'interviens dans la mise en place d'un projet PPS qu'on détermine avec la famille, je leur fais une proposition en expliquant comment on va intervenir auprès de l'enfant, j'accompagne aussi les familles à certaines réunions scolaires ou médicales. Je suis référente de six enfants, pour tous je rencontre la famille tous les quinze*

jours chez eux pour parler de l'évolution globale de l'enfant, il y a une certaine proximité. A l'école, je travaille au cas par cas selon comment les choses sont mises en place avec l'enseignant. Certains partenaires n'acceptent pas ma présence, pourtant si je suis là c'est justement pour aider. En récré, pour l'inclusion avec les autres, je travaille aussi avec l'enfant autour de la socialisation. » Chacune à sa manière contribue à ce dialogue, la psychomotricienne précise : *« Je fais des appels téléphoniques une fois par mois à tous les parents de mes patients, si ce n'est pas possible j'en réfère à l'éducateur. Je participe aussi à certains PPS en réunion de synthèse en accord avec les demandes des parents. En libéral l'année dernière, j'étais en contact avec les parents en début et en fin de séance, j'ai souvent dû rassurer et pallier leurs craintes. »* L'orthophoniste la rejoint en tous points. L'infirmière quant à elle, confie qu'elle est souvent médiatrice entre les différents acteurs, enseignants, parents, soignants et hiérarchie, mais aussi avec les centres médico-éducatifs comme la MDPH.

Par cette démarche et leur investissement toutes les professionnelles ont plus ou moins le sentiment de contribuer à la réussite scolaire de ces élèves. Toutefois, elles se montrent très nuancées sur ce point. Si effectivement chacune peut avoir cette impression, elles émettent toutes des réserves à ce sujet. L'AESH expose son point de vue : *« Je dirais que pour une partie des enfants, oui je contribue à leur réussite mais ce n'est pas pareil cette année. Quand j'étais AVS individuelle, je contribuais c'est certain, suivant leurs capacités ils évoluaient quand même toujours. Par contre, en classe ULIS la réussite scolaire ce n'est plus l'objectif, il est ailleurs. Pour certains je peux les amener à une certaine réussite d'apprentissage, pour d'autres c'est davantage une aide sociale, on cherche surtout à ce qu'ils s'intègrent dans la vie de l'établissement. »* Et l'orthophoniste ajoute : *« Je ne sais pas, honnêtement. Je pense que oui indirectement je contribue à leur réussite, mais il y a des enfants qui ne s'investissent pas toujours, d'autres n'ont pas la capacité à évoluer de manière générale. Avec les petits pas qu'ils font, je pense qu'il y a des répercussions au niveau du travail scolaire, je pense que oui, mais ça dépend des patients. »*

En ce qui concerne la grande question de l'inclusion scolaire, les propos de ces femmes coïncident. Globalement elles considèrent qu'il s'agit d'une très bonne idée, mais que celle-ci n'est pas aboutie et qu'il manque des dispositifs de prise en charge. L'orthophoniste reste concise et dit : *« Ça me semble juste normal et indispensable de mettre les enfants présentant des troubles des apprentissages en classe normale. Mais je n'aurais pas le même discours pour les handicaps plus lourds. Pour les dys, ce sont des enfants intelligents et c'est juste normal qu'ils aient une scolarité normale avec leurs aménagements. »* La psychomotricienne complète : *« Je suis partagée, je trouve que c'est une très bonne idée, dans le cas où l'enfant peut être bien psychologiquement et se sentir inclus. Il y a des situations où le collège abrite une CLEX et ça se passe bien. Mais le lieu, avec des temps partagés et un mélange des pathologies peut entraîner encore plus de mal-être. Il faudrait aussi penser à montrer aux enfants les structures adaptées, on ferait alors de l'inclusion inversée pour développer l'empathie. »* Concernant les autres professionnelles, elles se montrent plus virulentes et plus clivées dans leur réponse, l'éducatrice spécialisée déclare : *« Sur le papier c'est super et c'est une nécessité que l'inclusion se mette en place, c'est génial car pendant longtemps le handicap était moins visible, mais pour moi ces enfants ils ont le droit d'avoir leur place et d'être avec les autres. Dans la réalité, sur le terrain on a tout à construire, ça va prendre du temps et c'est plus compliqué que prévu. Pour les jeunes inclus ça peut être compliqué à vivre à certains moments. Ça peut même mettre certains enfants en grande difficulté et il faut mettre des dispositifs en place pour les aider. C'est aussi difficile pour les enseignants, manque de*

formation, il faut en créer un métier, pérenniser les postes d'enseignants spécialisés et former les gens, c'est la base et ça ne s'improvise pas. Il faut aussi sensibiliser les jeunes, idéalement il faut préparer leur arrivée. Ça demande aussi plus d'efforts pour le jeune qui a un handicap, l'autisme par exemple ça ne se voit pas de prime abord mais ce handicap nécessite énormément d'adaptation. C'est bien mais il faut y mettre les moyens. » L'infirmière la rejoint et ajoute : *« Je pense que les enfants d'ULIS ont toute leur place au sein du collège, ça ne me choque pas, mais je pense qu'avant de mettre une telle chose en place il faut former le personnel, aussi bien éducatif que pédagogique et même nous en tant qu'infirmier de l'Education nationale on ne sait pas tout. Ce n'est pas parce que je suis infirmière puéricultrice que je connais tous les handicaps loin de là. Je pense qu'ils auraient dû former les gens avant de mettre en place cette classe. »* L'AESH clôt cette réflexion en donnant son ressenti : *« Comme beaucoup, j'imagine que c'est une très bonne idée sur le papier mais qu'il manque l'aide financière et matérielle pour y arriver, mais sinon je suis tout à fait pour cet esprit de l'école inclusive. Ce qui me manque en classe Ulis c'est évidemment de la formation et de l'aide humaine, je me sens esseulée : je ne peux pas être partout et ce sont les élèves qui en pâtissent. Il faudrait une deuxième AESH pour permettre une bonne inclusion dans les classes ordinaires. L'idée c'est inclure ces élèves plus ou moins selon leurs capacités, mais ils ont besoin d'être accompagnés dans ces classes, mais on les laisse tout seuls en inclusion, ils vont au casse-pipe et ça me fait mal au cœur. Avec tout mon bon vouloir je ne peux pas les accompagner tous, ils sont en demande continuellement pour qu'on vienne les aider dans leur classe d'inclusion, mais on n'a pas la capacité de le faire. »*

L'AESH complète l'ensemble de ces entretiens en répondant aux questions qui lui sont destinées.

Elle explique notamment avoir pu observer certaines difficultés chez les enseignants et dit : *« Ils font souvent appel à moi pour me demander quel est le profil de l'élève, ses capacités pour comprendre telle ou telle matière, ou lire tel ou tel document. Ils me demandent les aptitudes à pouvoir faire d'un élève et m'interrogent sur un aménagement qui peut être mis en place pour lui. Par rapport aux évaluations, la plupart des Ulis en ont des très différentes mais pas forcément les dys, souvent ils nous mettent au fond de la classe ou même dans une autre salle pour pouvoir faire l'évaluation tranquillement sans avoir besoin de chuchoter de peur de déranger. J'interviens seulement si les enseignants en font la demande et on cherche des solutions ensemble, ce n'est pas toujours la meilleure façon de faire qui est appliquée, mais je ne peux pas trop m'imposer en tant qu'AVS, ce n'est pas forcément bien vu ce qui peut se comprendre. Mais il faut dire que j'ai la chance d'être bien intégrée dans l'équipe, ce qui me permet de pouvoir échanger facilement avec les profs et mon avis ou mes recommandations sont pris en compte. Par contre, je dois reconnaître que ça n'est pas évident avec tous les profs. Il arrive parfois que quelques-uns, mais c'est très peu d'entre eux, n'acceptent pas volontiers ma présence dans leur classe, ils appréhendent de peur certainement de se sentir jugés par un autre adulte. Et puis il y en a aussi qui ne comprennent pas bien les troubles dys et ne mettent en place que peu d'aménagements pour aider ces élèves. Ça se voit encore plus avec les élèves qui ont des handicaps plus difficiles comme l'autisme, là ils sont un peu plus nombreux à ne pas comprendre ce que ces élèves font en inclusion car je le vois bien, les profs sont complètement désarmés. »* Elle ajoute aussi que dans son collège l'équipe enseignante est plutôt soudée et qu'elle fait de son mieux pour aider ces élèves à s'intégrer dans l'établissement. Cependant, elle fait également le triste constat que toutes les familles ne sont pas présentes de la même façon. Elle raconte que certaines familles communiquent énormément avec les

enseignants alors que d'autres ne sont pas visibles et ajoute : « On a certains élèves de la classe pour qui les familles sont quasiment absentes, certains rencontrent des difficultés sociales et deux de nos élèves sont en famille d'accueil, ils sont donc très défavorisés. »

Cette femme donne aussi son point de vue au sujet du décrochage scolaire des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages : « Je pense que les élèves qui sont dys ou autres sont plus susceptibles de décrocher, surtout s'ils n'ont pas le soutien de leur famille. Il faut vraiment que la famille soit derrière, sinon c'est trop difficile pour un élève dys, l'école lui coûte beaucoup. S'il ne doit compter que sur l'aide des enseignants, ça va être très difficile pour lui. En plus il faut qu'il tombe sur des enseignants bienveillants qui ont mis en place des aménagements pour le soulager et l'épauler avec une famille qui suit derrière. Mais je pense qu'il faut toutes ces conditions-là à mon avis. » En outre, elle se remet en question quant à ses capacités à prendre en charge ces élèves constamment et comme tout travailleur social s'interroge sur les réactions qu'elle a pu avoir : « J'ai déjà été dépassée par des situations auxquelles j'ai dû répondre au mieux sur le moment, mais j'ai dû revenir dessus après avec ma coordinatrice, des collègues ou des enseignants parce qu'on n'a peut-être pas agi de la bonne façon. Chaque humain est différent, avec sa sensibilité, sa façon d'être et ses capacités, sans formation on fait de notre mieux. Malgré tout je crois que j'ai réussi à tous les aider, pas forcément dans la même mesure ni autant qu'il aurait fallu, mais j'ai fait de mon mieux. Je dirais que les fois où je me suis sentie dépassée, c'était plutôt avec les troubles autistiques. » Elle parle aussi de la motivation qu'elle peut ressentir avec les différents élèves qu'elle accompagne, mais aussi du fait qu'il est difficile pour elle de trouver le juste milieu lorsqu'elle leur vient en aide et raconte : « Je dirais que certains veulent vraiment bien faire avec les capacités qu'ils ont et d'autres s'en fichent davantage. Je pense que ça a un lien avec les familles, un lien aussi avec leur estime d'eux. Certains ont besoin de montrer de quoi ils sont capables, montrer la valeur qu'ils ont alors que d'autres n'en ressentent pas le besoin. En plus de cette différence de motivation, certains ont tendance à trop se reposer sur moi. En tant qu'AVS c'est difficile de trouver la limite, savoir quand on les aide trop. On essaie de leur faire comprendre qu'ils doivent faire seuls, on doit leur faire retrouver un peu d'estime pour eux-mêmes. Pour ça, même si on les aide trop au début, c'est pour après lâcher gentiment, qu'ils se responsabilisent et qu'ils essaient de travailler de plus en plus de manière autonome. »

Pour clore leur entretien, toutes ces professionnelles se sont exprimées au sujet du système scolaire actuel, certaines expliquent que leur point de vue est très éloigné du système normal, c'est pourquoi elles ne jugent que le système actuel d'inclusion. La psychomotricienne commente ainsi : « Ça rejoint un peu l'inclusion, le système classique garde une vision de loin, même si les méthodes d'apprentissage commencent à s'adapter à l'enfant en les rendant de plus en plus ludiques, je maintiens qu'il serait bien d'avoir de l'inclusion inversée. Baigner les enfants dans le handicap, ça ne les rendrait que plus tolérants. Pour le non ordinaire, il faut vraiment adapter les objectifs et on finit par voir les résultats. Ce qui serait le mieux, ça serait de la scolarité partagée, que ces enfants aillent en classe ordinaire pour un objectif de sociabilité pour un bien-être avec des enfants de leur âge. Mais il ne faut pas chercher à leur faire acquérir les mêmes objectifs en même temps que les autres, c'est impossible. » D'autres, plus proches du système ordinaire, ne peuvent que relever les manquements du système actuel. L'une d'entre elles avoue même : « On peut dire qu'on pense qu'il faut tout changer ? Il faut en tout cas faire des choses au niveau humain et financier, on se retrouve toujours coincé par le fait qu'on n'est pas assez formé, qu'il n'y a pas de moyens financiers et humains et aucun soutien de là-haut (sous-entendu la hiérarchie). Ce sont toujours les mêmes problèmes qui

reviennent au fil des années, l'école inclusive pourrait très bien fonctionner si on avait les moyens, car c'est une très bonne idée. »

TROISIEME PARTIE : RESULTATS DE L'ETUDE

Cette partie a pour vocation d'apporter des réponses aux questionnements ayant émergé de cette recherche. Il est question ici de croiser les différents points de vue observés durant les entretiens et de rendre compte des relations de cause à effet qui existe dans ce vaste sujet qu'est l'inclusion scolaire. Pour étoffer cette recherche et étayer les propos de chacun, une mise en lien sera aussi effectuée avec les observations faites en classes spécialisées ULIS et SEGPA dans un collège du département, mais aussi avec les dires du coordinateur des AESH du département du Doubs, en étroite relation avec l'inspectrice de l'Education nationale, spécialisée dans l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés à Besançon. N'ayant pas eu de réponse de l'inspectrice, les statistiques concernant le nombre d'élèves présentant un handicap ou des troubles spécifiques des apprentissages dans l'ensemble du département n'ont pu m'être transmises par le coordinateur. Cependant, en tant que responsable, il fut formel au sujet du nombre d'AESH et AVS, soit 650 pour venir en aide à environ 850 élèves de tout âge. Cet ancien professeur des écoles occupe ce poste depuis 2016, et c'est pourquoi son double point de vue, institutionnel d'une part, et éducatif d'autre part, est intéressant dans cette recherche. Pour débiter cette partie, il est indispensable de valider ou réfuter les hypothèses faites au début de ce travail. Ciblées sur l'un ou l'autre des acteurs de ce sujet, elles permettront ensuite de venir répondre au mieux à la grande question de cette recherche, à savoir : Pourquoi les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages ne sont-ils pas mieux accompagnés à l'école et quelles sont les raisons de leur échec scolaire et de leurs difficultés sociales ? Enfin de cette réponse découleront certaines recommandations pouvant remédier aux difficultés évoquées.

I. Réponses aux hypothèses

La première hypothèse : « ***les enseignants se sentent désarmés face à ces élèves à besoins spécifiques, ressentent un manque de connaissances et de formations à ce sujet*** » est validée par cette étude. En effet, les enseignants évoquent systématiquement qu'ils n'ont pas eu de formation à ce sujet dans leur enseignement initial, à l'exception des nouveaux en poste qui, malgré tout, ne se sentent pas mieux armés avec le peu d'informations qu'ils disent avoir eu. De plus, ils disent que les formations continues sont trop peu, difficiles d'accès en raison du manque de place, et surtout du refus de la hiérarchie en cas de non-remplacement de l'enseignant. Aussi, certains ajoutent que ces formations, souvent proposées trop tardivement, ne ciblent pas suffisamment les problématiques rencontrées généralement. Pour les professionnels, la formation de l'AESH sur les troubles autistiques ne se résume qu'à sa deuxième année de travail, auprès d'un enfant autiste. La coordinatrice de classe ULIS n'eut quant à elle droit à une formation qu'au bout de 7 mois, qui, bien que lui ayant nécessité plusieurs demandes, n'aboutira pas en raison du confinement en cette fin d'année scolaire. A cause de ce manque de formation les enseignants se sentent désarmés, ne pouvant compter que sur leurs propres recherches, une « auto-formation » qui ne suffit pas d'après eux. Le coordinateur des AESH qui dans cette recherche fait un lien avec l'institution est d'ailleurs conscient du manque de formation de certains enseignants.

L'hypothèse : « ***malgré la connaissance des troubles, il est difficile pour les enseignants d'en prendre conscience et de s'y adapter. Les enseignants peuvent se sentir agressés par ces élèves ou remettre leurs pratiques en question.*** » est elle aussi véridique puisque certains enseignants peuvent se sentir agressés, comme l'une des enseignantes de

primaire qui dit avoir vécu une période difficile avec un élève présentant un TDAH. Malgré une certaine connaissance des troubles, comme le montre la mère d'un enfant dys, elle-même enseignante en maternelle, il en ressort que la prise en charge n'est toujours pas évidente car chaque enfant est différent. Les troubles ne sont pas présents de la même façon chez chacun, et c'est pourquoi elle remet ses pratiques en question continuellement et essaie de s'adapter au mieux. L'enseignante de mathématiques au collège, n'ayant eu qu'un enseignement sommaire de ces troubles, démontre quant à elle qu'ils sont encore trop méconnus, puisqu'elle en nie l'existence et avoue ne pas s'y adapter, ne prenant en compte que les besoins d'adaptation des documents contenus dans les PAI.

L'hypothèse suivante : « **les enseignants ne sont pas tous sensibles de la même façon à ces élèves présentant des TSA** » est elle aussi validée. Les enseignants disent tous se sentir concernés par le sujet étant donné qu'ils sont confrontés à ce type d'élèves de plus en plus fréquemment. Cependant, l'étude montre bien que chacun met plus ou moins en place les aménagements stipulés dans les projets des élèves. Certains se montrent également plus sensibles et plus à l'écoute de ces élèves ayant des besoins spécifiques. Les mères évoquent d'ailleurs plusieurs fois le fait qu'en fonction des années elles aient pu se retrouver avec des enseignants très bienveillants, comme avec des enseignants ne faisant preuve ni de compréhension, ni de la moindre capacité d'adaptation. Les élèves observent aussi que cette sensibilité diffère en fonction des enseignants, qui agissent tous différemment malgré le diagnostic et le PPS accepté par l'établissement et les enseignants. Ils remarquent également de grosses différences concernant la mise en place des aménagements, ainsi que l'acceptation des outils spécifiques, comme l'ordinateur en fonction des enseignants. Les enseignants ont donc tous une opinion différente au sujet du handicap cognitif et de la prise en charge des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages. Si certains essaient de s'adapter aux capacités de chacun et tiennent compte des aménagements, d'autres n'en voient pas l'utilité et considèrent les élèves ayant des besoins spécifiques de la même façon que tous les autres élèves.

L'hypothèse : « **il est difficile pour les enseignants de déceler les différences entre les élèves présentant des TSA, un élève en difficulté passagère ou encore un manque de travail. (Repérer les troubles)** » est validée. Les enseignants s'accordent pour dire qu'il n'est pas évident de faire la différence entre ces deux types de difficultés, mais malgré cela tous ont une certaine vision des troubles spécifiques, chacune leur est propre bien que certaines se rapprochent. Pour certains, un trouble de l'apprentissage est ciblé à certaines matières, certaines notions, mais cela n'empêche pas les enfants qui en souffrent d'exceller dans d'autres domaines. Pour d'autres au contraire, un enfant présentant des troubles des apprentissages aurait un faible niveau partout, en raison d'un manque de discipline ou de concentration qui découlerait nécessairement des troubles. Tous évoquent aussi le fait que les difficultés passagères soient souvent le fruit de problématiques personnelles, familiales, sociales ou économiques, et qu'une fois celles-ci résolues, les difficultés passagères disparaissent, contrairement aux troubles qui eux perdurent. De même, tous évoquent avoir du mal à repérer ces troubles, mais avec l'expérience et une certaine connaissance des troubles, ils se sentent plus aguerris, comme l'enseignante de français au collège ou l'enseignante de maternelle qui mettent en place des critères et des stratégies de repérage des troubles. Pour terminer, selon ces enseignants, ce qui est le plus difficile à distinguer est la différence entre TSA et difficulté passagère étant donné que ces deux types d'élève se conduisent de la même manière.

Pour poursuivre avec les enseignants, l'hypothèse : « **les enseignants connaissent très peu les outils pédagogiques spécifiquement conçus pour les enfants présentant des TSA. (Adaptation des textes, des modalités, des évaluations)** » est validée elle aussi. Si certains enseignants ont conscience que la connaissance des troubles a augmenté ces dernières années avec l'émergence de nombreux outils, tous se sentent tout de même démunis face à ces outils

manquants ou non accessibles. Il a été observé que la plupart des enseignants savent qu'il faut adapter la police et la taille des documents pour un dyslexique par exemple mais seulement deux enseignants peuvent citer un logiciel spécifique pour la création de documents adaptés aux dyslexiques. La mauvaise connaissance des troubles entraîne forcément une mauvaise connaissance des outils adéquats pour chacun des troubles. Ils ajoutent aussi qu'avoir la connaissance de ces outils ne suffit pas car selon eux il existe aussi des freins matériels et financiers à leurs utilisations.

L'hypothèse : « ***un manque de temps et une peur de ne pas avancer assez vite se font ressentir chez les enseignants qui ont des élèves à besoins spécifiques dans leur classe*** » est réfutée. En effet, les enseignants évoquent souvent un manque de temps pour aider les élèves à besoin particulier en raison de la pression du programme. *A contrario*, ils ne ressentent aucune différence sur le rythme de travail du groupe classe lorsqu'un élève présentant des TSA est présent, beaucoup trouvant d'ailleurs des aspects positifs à leur présence car souvent, une entraide se met en place, et certains outils peuvent alors s'avérer bénéfiques à d'autres élèves. Seule l'enseignante de maternelle évoque cette peur de ne pas avancer assez vite en raison de l'attention particulière qu'elle doit accorder à cet élève, surtout si celui-ci présente des troubles du comportement ou qu'il n'est pas accompagné par une AVS alors qu'il présente un handicap. Dans cette étude, il ressort donc que plus les élèves sont jeunes plus la prise en charge est couteuse pour l'enseignant, raison pour laquelle la classe peut en pâtir, bien qu'une fois les troubles pris correctement en charge, cette problématique disparaisse.

L'hypothèse suivante ne se centre plus sur les enseignants mais sur les élèves : « ***les élèves se sentent incompris par leurs enseignants et leurs camarades, ce qui entraîne une perte de confiance en l'école, ils peuvent alors devenir perturbateurs ou encore décrocheurs*** » est validée. Les enfants qui ont été entendus lors de cette recherche ont tous été sujets à des violences verbales de la part de leurs camarades, qui ont parfois contribué à développer une phobie scolaire chez ces élèves déjà fragilisés par leurs handicaps. Aucun d'entre eux ne prétend être perturbateur mais il est vrai que leurs différentes façons de gérer les conflits et leurs frustrations peuvent provoquer certaines crises qui tendent alors à en faire des perturbateurs au regard du grand public. De plus, ces élèves ont aussi pu faire face à de l'incompréhension de la part de certains professeurs, refusant ainsi de mettre en place leurs aménagements, et leurs parents évoquent le fait que des enseignants ont pu utiliser des mots blessants durant leur scolarité. Les élèves souffrants de troubles spécifiques des apprentissages ne se sentent donc pas suffisamment compris, ni par leurs camarades, ni par leurs enseignants, et c'est pourquoi certains ont pu décrocher durant une période. Les souffrances psychiques vécues par ces élèves sont donc nombreuses.

L'hypothèse : « ***les élèves ressentent une injustice à l'école car ils doivent souvent fournir plus d'efforts que leurs pairs pour atteindre le but donné par l'enseignant*** » est quant à elle réfutée. Lors de cette étude les enfants entendus ont des sentiments très divergents quant aux efforts qu'ils doivent fournir. Si les élèves rattachés à la classe ULIS ont plutôt le sentiment de moins travailler que les autres en raison des objectifs qui sont adaptés à leur niveau de développement, ce n'est pas le cas des élèves dans le cursus général. Ces élèves ayant uniquement des adaptations en classe ordinaire ont le sentiment de devoir travailler de la même façon, voire plus, le rythme étant trop soutenu. Pour autant, aucun élève n'éprouve de sentiment d'injustice tant que les aménagements sont respectés, ils semblent s'être adaptés à la situation, considérant comme normal au vu de leur handicap de travailler plus pour atteindre les mêmes objectifs. Il faut aussi tenir compte de l'âge des élèves entendus, il s'agit de collégiens et il est possible que ceux-ci n'aient pas un recul suffisant pour comparer leur travail à celui de leurs camarades puisque seul le lycéen évoque ce sentiment d'avoir dû travailler plus pour atteindre les objectifs. Cette idée est d'ailleurs renforcée par les parents qui assurent que leurs enfants

présentant des troubles fournissent des efforts bien plus conséquents dans leurs apprentissages comparés au reste de la fratrie.

Pour terminer avec les élèves arrive l'hypothèse : « **les élèves présentant des TSA se confrontent souvent à des difficultés d'intégration sociale, maladroitement renforcées par l'enseignant qui le fait percevoir par les autres comme différent** ». Cette hypothèse est validée par cette recherche car plusieurs élèves racontent qu'ils ont pu subir du harcèlement scolaire de la part de leurs camarades, mais qu'ils rencontrent encore aujourd'hui certaines difficultés à s'intégrer dans leur classe en raison de la présence d'une AVS ou à cause de leurs troubles. En effet, certains troubles comme ceux dysexécutifs entraînent des difficultés sociales, causant une certaine incompréhension des codes sociaux. Certains enseignants peuvent aussi percevoir cette difficulté d'intégration sociale dans leur classe. Selon eux, lorsque le handicap ne se voit pas, il est difficile pour les enfants de comprendre et se montrent bien moins empathiques que lorsque le handicap est physique. De plus, certaines mères évoquent des réactions de la part des enseignants pouvant nuire à l'intégration au groupe classe. L'une d'elles évoquera par exemple le fait que son enfant ait été mis dans le couloir afin qu'il travaille. Pour terminer avec cette hypothèse, les observations menées dans la classe ULIS montrent aussi que ces élèves lors des temps de repas et de récréation restent entre eux. Très peu rejoignent des élèves de leurs classes de références.

L'hypothèse suivante : « **les parents ont des difficultés à comprendre ces troubles et accepter que leurs enfants soient considérés en situation de handicap** » est elle aussi validée. Les parents disent tous avoir été perdus lors des premiers signes évocateurs des troubles spécifiques des apprentissages. Une fois le diagnostic posé, ils se sont sentis soulagés de pouvoir mettre un mot sur ces difficultés mais aussi pouvoir trouver des solutions adaptées à ces troubles. Cependant, malgré ce soulagement l'état de choc est souvent important, l'acceptation du terme « handicap » a pris du temps, et les pères de ces enfants ont d'ailleurs montré plus de difficulté à accepter le handicap de leurs enfants. L'étape la plus difficile pour ces mères dans l'acceptation du handicap a été la rédaction du dossier MDPH car toutes avaient conscience du fait qu'avec ce dossier leurs enfants seraient reconnus comme porteurs de handicap tout au long de leur scolarité. De plus, grâce aux diagnostics toutes ces mères ont cherché à se documenter, afin de savoir réagir et s'adapter en fonction du handicap. Malgré cette auto-formation aucune n'a le sentiment de réellement comprendre les troubles de son enfant, cette compréhension n'étant acquise selon elles que par le vécu.

La dernière hypothèse : « **les parents se sentent abandonnés face aux difficultés rencontrées par leurs enfants et cherchent à les aider au maximum dans leur réussite scolaire. Ce sont souvent des parents très investis dans les apprentissages de leurs enfants** » est quant à elle validée. Les parents évoquent de longs moments de questionnement avec parfois des enseignants qui ont minimisé leurs observations à propos des problématiques des enfants. Le manque d'information donné par le corps enseignant qui bien souvent n'a pas su aiguiller ces parents entraîne une errance médicale, couplée à un manque cruel de professionnels, aboutissant à des délais d'attente importants dans notre région. De plus, ces parents se sentent abandonnés financièrement car pour la majorité les frais des diagnostics et des prises en charges, non remboursées par la MDPH, ont été avancés de leur poche afin que leur délai soit drastiquement réduit. Malgré tout cette investissement ces mères se sentent d'autant plus abandonnées face au handicap de leur enfant lorsque le dossier est refusé et que leur enfant qui selon le professionnel doit bénéficier d'aide humaine et matériel doit suivre sa scolarité sans aménagements suffisants. Les femmes rencontrées cherchent toutes à aider au mieux leurs enfants dans leur scolarité. Elles expliquent passer des heures à faire les devoirs avec eux, trouvent des stratégies pour atténuer leur handicap, se rendent disponibles pour les réunions ou se battent même pour obtenir la mise en place des PPS avec tous les enseignants. Certaines

allant jusqu'à changer l'école de leur enfant afin de garantir leur bien-être. Elles sont donc très investies dans leur scolarité mais aussi dans leurs apprentissages puisqu'elles participent activement à la répétition des leçons, écrivant même parfois à leur place suivant les troubles dont ils souffrent. Pour terminer, cet échantillon montre bien le travail et l'investissement conséquents que les familles peuvent avoir, mais il n'est pas totalement représentatif étant donné que les familles ayant accepté de réaliser ces entretiens se sentent forcément concernées par le sujet, sans quoi elles n'auraient pas participé à cette recherche. C'est la vision des enseignants qui permet de ne pas percevoir ces cas comme une généralité, puisque la plupart évoquent un certain clivage chez ces familles, se montrant soit très investies, soit totalement absentes, une absence qui favoriserait également le décrochage de ces élèves à besoins spécifiques.

II. Réponses à la question de recherche

Les réponses à ces hypothèses vont maintenant permettre de répondre à la grande question qui régit toute cette recherche : ***Pourquoi les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages ne sont-ils pas mieux accompagnés à l'école et quelles sont les raisons de leur échec scolaire et de leurs difficultés sociales ?*** Cette réponse synthétise la totalité des points importants abordés lors des entretiens. Cette recherche de terrain contraste avec les volontés ministérielles concernant l'inclusion scolaire des jeunes ayant des besoins spécifiques.

Pour rappel : « *L'École inclusive vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers. Depuis la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005, des avancées majeures ont été réalisées pour une École plus inclusive.* »⁴⁵ Du point de vue statistique, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés dans les établissements scolaires en France a quasiment triplé, passant d'environ 118 000 en 2006 à plus de 340 000 en 2018. Le nombre d'élèves bénéficiant d'une aide humaine quant à lui, a été multiplié par 6, passant de 26 000 en 2006 à 166 000 en 2018. Toutefois, il est difficile de trouver des chiffres correspondant aux différents types de handicaps. Le handicap cognitif est très peu étudié, il n'a donc aucune statistique à apporter à cette recherche. A propos de l'aspect financier, au cours des deux dernières années, le budget dédié à la scolarisation des élèves en situation de handicap a augmenté de 25 %, ce montant s'élève donc aujourd'hui à 2,4 milliards d'euros. Cependant lors de cette étude, il s'avère que les moyens alloués sont très peu visibles puisque le manque a été mentionné de nombreuses fois par les différents acteurs.

Le coordinateur des AESH du département met en avant ces avancées concernant la prise en charge des élèves à besoins spécifiques et explique : « *Pour moi tous les objectifs, et les volontés ministérielles sont là pour que ça se passe dans les meilleures conditions possibles. L'INE du Doubs travaille dans ce sens-là, et fait tout son possible pour que ça se passe bien avec les moyens qu'elle a. Malheureusement on se heurte à certaines mentalités chez nos collègues qui pensent que ces élèves n'ont rien à faire dans un milieu ordinaire.* » Cette dernière remarque confirme que l'institution ne semble pas observer les mêmes problématiques que ce que cette étude sur le terrain fait ressortir. En effet, la recherche a mis en évidence de nombreuses raisons pouvant expliquer le manque de prise en charge des élèves présentant des

⁴⁵ Extraits de l'article « 2018 : Bilan positif pour l'Ecole Inclusive » disponible sur le site référence [éducation.gouv.fr](http://education.gouv.fr)

handicaps. Manifestement, il en ressort un manque d'investissement de la part du corps enseignant, si certains comme le dit le coordinateur manquent d'ouverture d'esprit : *« C'est une tendance générale, inscrite dans la culture professionnelle des enseignants, en général leurs visions évoluent, changent avec les différentes lois. Mais c'est long de faire évoluer les mentalités, on espère que les nouvelles générations auront des pratiques directement orientées dans ce sens-là. Pour les anciens c'est difficile de bouleverser leurs pratiques, on a une certaine habitude. Pour beaucoup d'entre eux ils gardent une vision vieillotte, si on maintenait les enfants avec des besoins spécifiques dans ces établissements spécifiques ça ne serait pas plus mal. Cette vision va à l'encontre de l'école inclusive. »* Ce manque d'ouverture d'esprit a en effet été rencontré une fois lors de cette étude, pourtant l'inattendu est qu'il s'agit en réalité d'une enseignante récemment diplômée. Cette observation ne rassure donc pas quant à l'évolution des mentalités espérée par le coordinateur des AESH avec l'arrivée de la nouvelle génération. Malgré tout, ce manque d'ouverture d'esprit est surtout assimilé à une autre problématique, les enseignants s'interrogent sur leurs capacités à accueillir ces élèves présentant des besoins spécifiques dans leur classe. Nombreux sont ceux qui se sentent démunis face à ces profils particuliers auxquels ils ne sont pas habitués. Le manque d'investissement peut aussi être expliqué par le manque de temps éprouvé par la plupart des enseignants et parfois perçu par les parents. Ils ressentent tous une pression importante de la part de la hiérarchie qui les pousse à finir à tout prix le programme dans des conditions peu favorables avec des classes surchargées. Ils ont le sentiment de ne pas pouvoir en faire suffisamment pour ces élèves présentant des troubles des apprentissages ou tout autre handicap en raison de tous les autres impératifs qu'ils doivent gérer dans un temps réduit.

Lors des entretiens, tous les adultes expliquent le manque d'accompagnement de ces élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages par le manque de financement. Cette réalité est par conséquent à l'origine de nombreuses problématiques telles que le manque de formation, les difficultés d'accès aux diagnostics, la mise en place d'aménagements adaptés, ou encore la prise en charge par la MDPH et l'orientation inadaptée de ces élèves.

En ce qui concerne le manque de formation, la totalité des enseignants se sent abandonnés face à ces élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages sans aucune compétence pour les prendre en charge. Les parents ainsi que certains professionnels les rejoignent sur ce sujet et disent avoir le même ressenti. Effectivement, en raison du développement de l'inclusion scolaire, les enseignants doivent accueillir dans leur classe des enfants avec des profils de plus en plus hétéroclites et doivent s'y adapter seuls puisque d'après leurs propos, très peu de formations sont proposées. Lorsqu'elles le sont, elles ne sont pas facilement accessibles du fait d'un manque de place ou d'un remplacement pour la journée qui n'est pas envisageable. De plus, les demandes de formation de la part des enseignants sont rarement prises en compte ou alors très tardivement. Pour exemple, l'enseignante de l'ULIS qui n'a eu de cesse de demander des formations pour gérer cette classe spécialisée, un poste auquel elle n'avait jamais été confrontée auparavant, a dû faire face à ses nouvelles responsabilités sans aucune aide de la part de la hiérarchie et sans formation proposée à la rentrée. Cette enseignante a d'ailleurs évoqué son besoin de réflexion et souhaite prendre un congé sabbatique pour prendre du recul sur cette année extrêmement difficile pour elle. Le coordinateur des AESH est bien conscient de ces problématiques de formation et se justifie en déclarant que souvent l'année d'ouverture d'une classe ULIS dans un établissement, le manque d'enseignants spécialisés expliquait le fait que la classe soit gérée par un enseignant non spécialisé comme c'est le cas ici. Cependant, ne pas être spécialisé est une chose mais ne pas avoir été formé sur les différents troubles que cette enseignante doit encadrer en est une autre. Les observations réalisées dans cette classe ne font que valider ce manque de formation, car les élèves sont régulièrement laissés seuls sur des petits

exercices. Les profils étant tous tellement différents, l'enseignante ne sait comment mettre en place des enseignements adaptés à chacun tout en privilégiant la socialisation. Ce manque de formation influe donc considérablement sur la prise en charge de ces élèves qui disent d'ailleurs le ressentir. Ce sentiment de manque pousse certains enseignants très impliqués à chercher par eux-mêmes des solutions et des outils adaptés. Le manque de connaissance des troubles n'est pas la seule problématique liée à la formation, car même les enseignants en ayant la connaissance se retrouvent dans une impasse en raison du manque de connaissance des outils adaptés, dont la pluralité est encore trop restreinte selon eux, ainsi que leur utilisation dans leurs pratiques. De plus, nombreux sont ceux qui nécessitent un matériel numérique trop important ou un financement. Néanmoins, cette démarche d'autoformation n'est pas une généralité et encore aujourd'hui beaucoup d'enseignants se contentent d'adapter uniquement les supports de travail sans chercher à avoir plus d'informations concernant ces élèves. Certaines mères évoquent d'ailleurs le fait que certains des enseignants de leur enfant n'ont jamais lu les PPS ou PPRE de leurs élèves, ce qui révèle un véritable manque de compréhension et de connaissance au sujet de ces troubles spécifiques des apprentissages. Pour terminer sur ce manque de formation, les personnels comme les AESH travaillant pourtant aux côtés de ces élèves se sentent eux aussi abandonnés, seule une formation de base de 60 heures leur est dispensée alors que chaque trouble nécessite des prises en charge très spécifiques. Du reste, il en est de même pour les enseignants, ces formations spécifiques sont souvent proposées très tardivement. Cette réalité met l'accompagnant comme l'enfant dans une situation délicate ne favorisant pas le bien-être scolaire. Compte tenu de ce manque de formation, la sensibilité et la façon d'être de chacun est à considérer dans cette inclusion, certains cherchent à aider au maximum ces élèves alors que d'autres refusent d'adapter leur enseignement et n'acceptent pas volontiers les outils numériques de ces élèves dans leur classe. Sur ce dernier point, cette réticence est compréhensible car certains élèves n'ont pas une pratique suffisamment aisée de l'ordinateur et du clavier, si bien que son utilisation en classe devient une complication supplémentaire pour les enseignants. Il existe donc une énorme disparité de prise en charge en raison de ce manque de formation. Les enseignants s'adaptent comme ils le peuvent, cette attitude pose problème au niveau de l'égalité des chances, elle n'est ici visiblement pas possible.

Le manque de financement influe sur une autre problématique importante dans la prise en charge de ces enfants à besoins spécifiques, c'est le diagnostic. Du reste, le manque de formation énoncé plus tôt est en lien étroit avec cette problématique puisqu'il affecte le repérage des premières difficultés scolaires liées aux troubles spécifiques des apprentissages. Les enseignants confient dans cette recherche qu'en raison du manque de formation il leur est difficile de faire la différence entre des troubles et des difficultés passagères, et étant donné que chacun a ses propres critères, cela peut retarder la prise en charge de l'enfant. Le diagnostic est nécessaire à la mise en place des aménagements, ils sont propres à chaque enfant même s'il existe certaines récurrences en fonction des troubles et découlent d'une série de tests et de diagnostics. Les parents, les professionnels et les enseignants soulignent l'importance d'effectuer ce diagnostic le plus tôt possible pour soulager l'enfant en souffrance dans ce milieu scolaire inadapté. Cependant, le manque de financement de la part de l'État a des répercussions sur l'accès à ce diagnostic. En effet, il s'écoule souvent plusieurs années entre le repérage des premiers signes des troubles et le diagnostic à cause du manque de praticiens pouvant réaliser les tests nécessaires, mais aussi du coût engendré par le diagnostic qui reste à la charge des parents. Certes, l'État a mis en place une instance en lien avec l'école permettant de diagnostiquer les enfants de façon moins coûteuse en relation avec le psychologue et le médecin scolaire. Néanmoins, les parents refusent fréquemment de passer par cette instance car ils estiment que le temps d'attente pour une prise en charge est beaucoup trop longue, laissant leur

enfant en souffrance souvent plusieurs années. De nombreux parents ont d'ailleurs évoqué une certaine errance médicale car très peu d'enseignants ont su les orienter vers les bons professionnels pour effectuer les tests nécessaires de façon autonome. Une fois le diagnostic réalisé, le dossier pour la MDPH, le seul organisme permettant de faire reconnaître le handicap de l'enfant dans l'institution scolaire, est lui aussi dense et réclame de nombreux tests auprès de différents praticiens. De surcroît, un remboursement partiel des frais engagés n'est obtenu qu'en cas d'acceptation du dossier. Le diagnostic n'est donc pas facilité par le manque de professionnels ni par le financement personnel qu'il engendre, pourtant il est crucial à la prise en charge de l'enfant.

Le manque de financement octroyé par l'État est aussi à l'origine des lacunes concernant la mise en place des aménagements nécessaires à l'accompagnement des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages. En effet, cette problématique rejoint les deux précédentes, il existe une réelle corrélation entre elles. Les enseignants et les personnels accompagnants n'étant pas suffisamment formés, les aménagements demandés au travers des PPS, PAI et PPRE suite à un diagnostic long et au parcours semé d'embûches, ne sont pas forcément respectés par les enseignants. Le coordinateur des AESH lui aussi partage ce point de vue au sujet de la mise en place des aménagements et le lien avec le risque de décrochage scolaire de ces élèves et explique : *« S'ils ne sont pas bien encadrés, qu'il n'y a pas de différenciation péda, que l'enseignant ne s'est pas adapté, s'ils ne bénéficient pas du matériel nécessaire, ils peuvent être perdus et arriver dans des situations d'apprentissage catastrophiques. Chez ces enfants il n'y a pas de problème d'intelligence mais si le support n'est pas adapté ils ne seront pas capables de réaliser certaines tâches. Au contraire, les élèves bien accompagnés peuvent avoir de bons résultats. Mais malheureusement c'est assez inégal selon les profs, il n'y a pas les mêmes efforts d'adaptation. »* Ces aménagements sont donc essentiels pour ces élèves en difficulté scolaire qui s'épuisent à pallier leurs difficultés, toutefois ils ne sont pas toujours adaptés aux besoins de chacun, car le manque de moyens dans les écoles peut engendrer des problématiques récurrentes. L'observation en classe spécialisée a mis en lumière le problème des formats d'impression et des quotas imposés à chaque enseignant dans de nombreux établissements. Cette restriction nuit à la bonne mise en place des aménagements, notamment pour les élèves ayant besoin de documents appropriés avec une police agrandie et une certaine organisation structurée des photocopies pour faciliter la lecture. Si bien que la réalisation de ces documents appropriés ne peut pas toujours être respectée sans léser les autres élèves. Régulièrement les élèves à besoins spécifiques sont confrontés à de nombreux documents qui ne leur sont pas adaptés, tout comme certains objectifs d'apprentissage ou même certains devoirs. Ces défauts d'application peuvent à terme entraîner un découragement de la part de l'élève qui risque de décrocher ou d'entrer en échec scolaire suite à un épuisement.

Cette problématique est directement liée à une autre problématique, la prise en charge de ces élèves à besoins particuliers par la MDPH qui subit elle aussi le manque de moyens et donc de financement. Le manque de moyens alloués à la MDPH la contraint à faire des choix qui peuvent parfois mettre les enfants dans des situations difficiles. Un budget est accordé chaque année à cette instance, une commission examine les dossiers et décide de quels enfants bénéficieront d'aménagements, d'aide matérielle, d'aide financière et d'aide humaine. Pour leur attribution, la MDPH traite les dossiers au cas par cas et prend notamment en compte les revenus des parents, la gravité du handicap certifiée par les bilans des professionnels et le projet personnel qui met en évidence les évolutions et les motivations de l'élève. Bien souvent le handicap cognitif n'est pas considéré comme un handicap lourd, c'est pourquoi certains enfants peuvent recevoir d'une année à l'autre des aides différentes. L'instance peut ainsi convenir de ne pas concéder d'aide matérielle type ordinateur alors que celui-ci est préconisé par les

praticiens, c'est alors aux parents de fournir le matériel adéquat s'ils souhaitent épauler leur enfant dans sa scolarité. Ce manque se fait ressentir à tous les niveaux, l'accompagnement humain par exemple nécessite un lourd investissement puisqu'il faut engager et former ces personnes avant de les rendre disponibles, leur nombre est donc limité. Certains parents relatent d'ailleurs que d'une année à l'autre l'aide humaine leur a été retirée en fonction des besoins sans qu'ils n'aient d'autres solutions de prise en charge, la majorité a donc fait appel de cette décision pour obtenir une réponse adaptée à leur enfant. En outre, si les enfants entendus disent aimer venir à l'école et apprendre, ce sentiment est conditionné par l'application des adaptations, dans le cas contraire ce sentiment s'inverse.

Pour terminer avec les problématiques liées au manque de financement, une autre problématique entre en jeu, il s'agit de l'orientation. Elle est généralement complexe pour ces élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages car suivant la gravité du handicap, les enfants n'ont pas les mêmes capacités, de plus tous ne compensent pas leur handicap de la même façon. Malheureusement, encore bien trop souvent cette problématique rend difficile les apprentissages attendus par l'école et les pénalise. Les observations en classe ULIS ont démontré qu'il s'agit davantage d'une classe dans laquelle sont regroupés différents profils complexes à intégrer dans les classes ordinaires que d'une classe permettant le développement des compétences de chacun. L'inclusion de ces élèves est d'ailleurs très variable, certains sont inclus dans pratiquement toutes les matières et par conséquent l'enseignante s'interroge sur la place de ceux-ci dans la classe ULIS alors que d'autres ne sont inclus que dans quelques matières avec pour seul objectif la socialisation. Pour ces élèves-là, ni l'enseignante, ni ses collègues n'ont l'impression de réussir à leur apporter des connaissances et des compétences. Il est à noter également qu'il s'agit d'enfants à besoins spécifiques, pourtant certains doivent se rendre en inclusion seuls, cette réalité les met en difficulté car une seule AESH est présente pour les onze élèves de la classe. Tous auraient besoin d'accompagnement en inclusion, cependant la coordinatrice de la classe est obligée de faire des choix en fonction des besoins, cela reflète bien ce manque cruel de moyens. De surcroît, dans cette classe certains élèves présentent des handicaps conflictuels, le bruit est l'un des facteurs principaux, certains ressentent le besoin de faire du bruit alors que d'autres ne le supportent pas, créant des tensions et rendant la gestion de la classe très ardue. A contrario, la classe SEGPA remplit bien ses fonctions puisqu'elle propose des objectifs atteignables par les élèves. Toutefois, les problématiques sont différentes étant donné que cette classe regroupe principalement des élèves possédant un niveau plus faible dans toutes les matières et ne sont pas inclus dans d'autres classes ordinaires. Pour poursuivre dans ce sens, certains parents évoquent également le fait que certains établissements cherchent à pousser ces élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages hors de la scolarité classique. Selon eux, certaines décisions d'orientation ne sont pas pensées pour le bien-être de l'élève mais pour faciliter la prise en charge de celui-ci. Une mère raconte ainsi que l'établissement de son enfant cherche à le mettre en MFR alors que cet enseignement ne correspond aucunement à son projet de vie ni à ses capacités. Cette orientation visant à faire sortir ces enfants présentant des troubles des apprentissages du cursus habituel semble être de mise. En effet, cette étude est révélatrice de la présence de nombreux enfants dans ce cas dans les petites classes, en revanche au lycée les enseignants semblent ne pas en rencontrer beaucoup. Le manque de financement explique donc ces dysfonctionnements, l'orientation de ces élèves semble être aiguillée pour faciliter les prises en charge. En voulant regrouper toutes les problématiques dans une même classe, certes de nombreuses économies sont réalisées sur le matériel et l'aide humaine mais ne favorisent aucunement le bien-être des élèves, ce procédé peut même entraîner l'échec scolaire.

Au-delà des problèmes financiers à l'origine de nombreuses problématiques, d'autres aspects s'ajoutent à cette prise en charge défectueuse des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages à l'école et expliquent les raisons du décrochage, de l'échec scolaire et des difficultés d'intégration sociale.

Ce handicap cognitif et invisible provoque une incompréhension générale de la part des enseignants comme vu précédemment, mais aussi de la part des parents qui mettent souvent du temps à accepter le handicap de leur enfant dont le moral peut en être impacté. Il existe également une incompréhension de la part des camarades. Ces enfants ont en effet du mal à s'intégrer dans leur classe en raison de leurs difficultés, la présence d'une AESH peut renforcer l'exclusion de l'enfant, même si à l'inverse elle peut créer un lien avec les autres élèves. Les enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages ont malgré tout le sentiment d'être différents, ils ont d'ailleurs tous dû faire face à des insultes, des moqueries qui ont parfois pu pousser un élève à développer une phobie scolaire entraînant un décrochage scolaire. Si en réalité ces élèves sont inclus dans les classes ordinaires, ils n'en sont pas moins stigmatisés par leurs aménagements car la présence d'un ordinateur ou l'allègement des évaluations peut susciter des jalousies. A contrario, lorsque les aménagements ne sont pas mis en place, l'élève se fatigue et n'est plus en capacité de suivre l'enseignement. Cette défection peut facilement entraîner une surcharge cognitive et alimenter un sentiment d'incapacité chez l'enfant. De manière générale, les enfants présentant des handicaps ont ordinairement très peu confiance en eux, ils sont souvent fragiles et doivent affronter des remarques parfois blessantes du fait de ce manque de compréhension. En outre, leur propre acceptation du handicap joue un rôle primordial. En effet, selon l'AESH, plus l'élève assume son handicap plus il s'intègre aisément, lorsqu'il est capable d'en parler et de l'expliquer les camarades manifestent davantage de bienveillance. Par contre, dans le cas où l'enfant cherche à cacher son handicap à ses pairs, il peut en venir à refuser des aménagements bénéfiques pour lui afin de ne pas être considéré comme différent et finira par s'épuiser et décrocher. Les aménagements sont par conséquent indispensables à la réussite scolaire de l'élève mais peuvent devenir un frein à son intégration sociale surtout lorsque l'enfant n'accepte pas son handicap.

Un autre facteur important dans la prise en charge du handicap cognitif, des risques d'échec scolaire et l'exclusion sociale est l'investissement des parents. Il existe bel et bien une inégalité des chances en fonction de l'aide et du soutien apportés par les parents à ces enfants. En effet, les parents jouent un rôle crucial dans leur scolarité, ils organisent d'abord toutes les rencontres nécessaires à l'élaboration du diagnostic puis échafaudent le dossier pour la MDPH. Ce dossier requiert d'ailleurs un gros investissement à long terme puisqu'il doit être renouvelé chaque année, accompagné de nouveaux bilans et la rédaction d'un projet de vie mis à jour. De plus, d'après les parents et les enseignants, ce type de handicap est réellement un frein dans la scolarité et peut conduire à un décrochage s'il n'est pas correctement pris en charge. L'aide apportée par les parents lors des devoirs est primordiale, ils sont acteurs de l'apprentissage de leur enfant. Selon les profils, le moment des devoirs peut être un moment difficile et problématique déclenchant des crises. Toutefois, les parents déterminés finissent par percevoir les bienfaits de cet investissement, ils apprennent à s'ajuster aux capacités de leur enfant, adaptent et élaborent des outils pour favoriser leur apprentissage. Ils assurent aussi la transmission des tests et diagnostics réalisés par les professionnels à l'établissement afin d'installer ces aménagements au travers de réunions, puis rencontrent les enseignants pour vérifier la bonne mise en place des dispositifs et le respect du projet adopté. La scolarité des élèves présentant des troubles peut donc s'avérer très compliquée lorsqu'ils ne sont pas soutenus par leurs parents, que ceux-ci n'acceptent pas le handicap ou ne donnent pas d'importance à l'école. Cet aspect confirme que pour une meilleure prise en charge des enfants présentant des

troubles spécifiques des apprentissages, l'investissement des parents est déterminant car les efforts de l'institution ne suffisent pas et ces élèves s'exposent à terme à un échec scolaire.

Pour conclure, le manque de dialogue entre les différents partenaires est aussi à l'origine de cet accompagnement boiteux des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages à l'école. Par ailleurs, la prise en charge par les professionnels sur le temps extra-scolaire, le midi pour certains, sur le temps scolaire ou à la sortie de l'école pour d'autres, est une barrière au développement des relations sociales de ces élèves. Les enseignants dans leurs entretiens évoquent le fait qu'ils sont très peu en relation avec les professionnels qui accompagnent ces élèves en dehors de leur classe. Pourtant ils ressentent ce besoin et aimeraient pouvoir dialoguer avec ces professionnels, discuter des problématiques auxquelles ils sont confrontés afin d'y remédier et favoriser le développement de ces enfants. Malheureusement, le système actuel ne privilégie pas ces relations, si bien que l'enseignant ne dispose que des informations mentionnées dans le PPS ou le PPRE de l'élève. Il est obligé de contacter les parents s'il souhaite des éclaircissements sous réserve que ceux-ci soient investis dans la scolarité de leur enfant. Ce manque de dialogue n'encourage pas non plus l'utilisation des outils mis en place et travaillés avec l'enfant lors de ses séances d'orthophonie ou de psychomotricité. Ces outils n'ont une utilité bénéfique que lorsque l'enfant est apte à les réinvestir en classe, un dialogue permettrait de prolonger ces adaptations en classe plus aisément. La prise en charge de ces enfants par des professionnels est fondamentale, cependant lors de l'observation des élèves de l'ULIS, nombreux sont ceux qui sont sortis de classe pour effectuer une séance avec un praticien, ils sont donc d'autant plus stigmatisés. Dans le cas où cette prise en charge a lieu en dehors du temps scolaire, elle vient nuire à l'intégration sociale de ces enfants car certains sont pris en charge sur la pause déjeuner, les enfants sont investis, ils ne se reposent pas et ils ne développent pas leurs compétences sociales étant donné qu'ils passent peu de temps à déjeuner avec leurs amis. Ils reviennent en classe fatigués ce qui ne permet ni un bon apprentissage ni une bonne socialisation. Le problème reste le même lorsque l'enfant est pris en charge après le temps scolaire car il est déjà épuisé par sa journée, n'intègre plus les notions, est privé d'un temps de socialisation comme jouer dehors avec ses amis et doit encore faire ses devoirs une fois la séance terminée. Ces enfants sont très fatigables, par conséquent cette sollicitation importante peut contrarier leur développement social et initier un burn-out qui aura des répercussions sur la scolarité.

Pour synthétiser et répondre plus simplement à la question de recherche, les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages ne sont pas mieux accompagnés à l'école car il existe un réel manque de moyens et de financement mis à disposition des écoles, mais également des instances prenant en charge ces élèves telles que la MDPH. Il subsiste un manque de compréhension de ces troubles et cette réalité entraîne un manque de recherche sur ce sujet. Ainsi, très peu de statistiques sont réalisées, cette carence nuit à leur visibilité et donc à la mise en place d'accompagnements adaptés. Les enseignants comme les professionnels encadrants tels que les AESH ne se sentent pas assez formés pour prendre en charge ces élèves. De surcroît, les enseignants n'ont pas suffisamment de temps à leur consacrer considérant toutes leurs obligations et le nombre considérable d'élèves dans leur classe. Les difficultés liées au diagnostic, que ce soit l'accès aux soins ou leur financement, retardent aussi l'accompagnement de ces élèves. Si bien que les aménagements ne sont pas toujours très bien adaptés ni correctement mis en place par ces enseignants peu sensibilisés. Ce manque de moyens a également une incidence dommageable sur l'octroiement des aides matérielles et humaines ainsi que sur les adaptations pourtant cruciales dans la réussite scolaire de ces enfants présentant des difficultés dans les apprentissages. De plus, l'orientation de ces enfants est souvent aiguillée de manière à favoriser leur prise en charge en dépit de leurs besoins et de leurs projets. Ce

comportement de la part des institutions est adopté dans le but de faire des économies, il s'agit donc bien d'une problématique entraînant de nombreux effets négatifs sur la prise en charge de ces élèves. De réelles inégalités existent également à l'égard de ces enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages en fonction de la sensibilité et de la compréhension de chacun des enseignants, mais aussi de l'investissement des parents dont le rôle est essentiel dans la mise en place des aides et de la réussite scolaire de ces enfants, l'institution n'y suffisant pas. En outre, ce handicap invisible suscite des problématiques d'ordre social, provoquant incompréhension et jalousie chez les pairs et pouvant occasionner un harcèlement scolaire. Ces élèves sont également stigmatisés par leurs aménagements et leurs prises en charge par les professionnels, très envahissants dans leur vie quotidienne. Ce manque d'accompagnement scolaire, de suivi, de considération et ces inégalités peuvent ainsi conduire à un décrochage scolaire. En effet, l'enfant peut se mettre en échec ou développer une phobie scolaire, ces obstacles contribuant aux difficultés d'intégration sociale déjà présentes en fonction du handicap cognitif

III. Recommandations

Cette partie n'a pas pour vocation de former les différents acteurs à la prise en charge des enfants présentant des troubles des apprentissages mais bien de donner quelques pistes pour remédier aux problématiques mise en lumière par cette recherche. Pour les adaptations lambdas à destination des troubles spécifiques des apprentissages comme les dys un « *guide de survie du professeur confronté à des élèves dys* »⁴⁶ est en ligne sur le réseau Canopé et vient apporter quelques solutions et adaptations préconisées par l'Education nationale afin de faciliter la prise en charge en classe.

La plus grande problématique observée dans cette recherche est le manque de financement et de moyens humains et matériels donnés aux différents acteurs pour favoriser la prise en charge des enfants présentant des troubles dys. Une première recommandation pourrait donc être de donner plus de moyens à ces acteurs afin que ces enfants puissent être mieux accompagnés dans leurs handicaps, à l'école comme au sein de la famille. Mais, cela étant purement utopique, d'autres solutions peuvent être envisagées dès maintenant pour pallier les différentes problématiques énoncées, telles que la formation des enseignants et des accompagnants comme les AESH et les infirmières scolaires. Cette formation, non pas proposée par l'institution mais réalisée par des associations comme APEDYS, directement concernées par ce type de handicap, permettrait une meilleure compréhension de la part de ces acteurs et garantirait donc une meilleure prise en charge. En effet, l'institution étant très éloignée du sujet, les formations ne font souvent qu'exposer les divers types de handicaps ainsi que leurs caractéristiques, alors que les principaux intéressés sont surtout à la recherche de solutions pour les prendre en charge. L'association APEDYS effectue par exemple des ateliers appelés « Dans la peau d'un dys » qui favorisent la compréhension des troubles. Des manipulations sont à effectuer dans la peau d'un dyspraxique avec des gants et des lunettes, rendant les tâches du quotidien difficiles. Ces opérations contribuent grandement à la prise de conscience de chacun

⁴⁶ Disponible sur le lien suivant : https://www.reseau-canope.fr/blog-savoirs-cdi/wp-content/uploads/2015/09/guide_de_survie_pour_les_profs1.pdf

et sont ouvertes à tous, les encadrants de ces enfants devraient pouvoir y participer, et en découlerait alors des aménagements bien mieux adaptés à chaque trouble.

Pour contribuer au bien-être de chacun et à une meilleure prise en charge de ces élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages, la préparation des enseignants est primordiale. Sans formation, ces enseignants ne sont pas en capacité de gérer une classe spécialisée et c'est pourtant ce qui aujourd'hui leur est demandé. D'ailleurs, cette jeune enseignante en classe ULIS démontre l'importance de la formation dans la gestion émotionnelle. Les élèves ne sont pas assez suivis, et l'enseignant se sent dépassé, allant jusqu'à abandonner certains dispositifs pourtant bénéfiques mais demandant trop d'investissement au détriment des enfants. Ce mal-être et ce sentiment d'incapacité peuvent pousser un enseignant à prendre du recul ou à démissionner de son poste. Une cellule d'écoute et des entretiens entre enseignants pour pouvoir exposer leurs doutes, leurs problématiques, leurs difficultés pourrait donc être envisagée. Elle permettrait un suivi, une entraide, et diminuerait les risques liés à une mauvaise gestion émotionnelle.

Un autre point qui peut être travailler pour favoriser la prise en charge des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages est le diagnostic de ces troubles. Le dispositif actuel n'étant pas suffisant, la prise en charge s'avère trop lente. Pourtant, il s'agit d'un des éléments cruciaux dans la mise en place des aménagements. Il faut que l'école puisse diriger les parents vers les bons praticiens pour éviter l'errance médicale qui a été évoquée, et surtout qu'elle se montre capable de repérer les premiers signes des troubles afin qu'ils puissent être pris en charge le plus rapidement possible et éviter le découragement et la perte de confiance chez l'élève. Cela revient au sujet de la formation des enseignants, mais il est tout de même possible pour eux de trouver des informations et des outils simples dans de nombreux articles et ouvrages facilitant le repérage de ces enfants.

Un travail avec les professionnels, les enseignants et les parents doit aussi être envisagé, celui-ci permettant de mettre en place un réel suivi et une continuité logique entre les différents espaces de vie de l'élève. Un dialogue entre ces différents acteurs permettrait d'abord de faire état des problématiques et des difficultés de l'enfant pour que la mise en place des dispositifs et des aménagements soit respectée à leur domicile et à l'école. Les parents doivent transmettre à l'école et surtout à l'enseignant de l'enfant toutes les informations permettant une meilleure prise en charge, et tout en préservant le secret médical ils doivent pouvoir informer les enseignants des troubles cognitifs dont souffre l'élève. Les professionnels peuvent aussi venir en aide aux enseignants, AESH et parents en leur donnant quelques outils pour faciliter la prise en charge des troubles. Expliquer les exercices qu'ils réalisent lors de leur séance avec l'enfant pour qu'ils puissent être réutilisés en classe aboutirait à une meilleure compréhension des dispositifs mis en place. De même, les enseignants doivent pouvoir faire confiance aux AESH qui ne sont pas présents dans leurs classes pour juger de leur travail mais pour venir en aide à un enfant ayant des besoins particuliers. L'enseignant ne doit donc pas hésiter à demander des conseils aux AESH, ainsi qu'aux parents qui, connaissant l'enfant, sont aptes à répondre aux questionnements concernant leur capacité et leurs besoins.

Le contenu des PPS et PPRE est très restreint et ne donne que de brèves directives aux enseignants quant à la prise en charge des enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages. Les enseignants ne doivent pas hésiter à adapter leurs pratiques, ces adaptations s'avérant même le plus souvent bénéfiques à d'autres élèves présentant certaines difficultés de compréhension ou d'apprentissage. Laisser libre accès à un outil tel qu'une calculatrice ne doit

pas devenir un problème pour les enseignants, ces adaptations permettent bien souvent le développement de nouvelles compétences. Les représentations académiques sont souvent trop éloignées de ces aménagements, le système demandant une certaine rigueur de la part des enseignants qui se sentent souvent restreints dans leur liberté pédagogique, n'osant pas proposer ces adaptations à la classe entière alors qu'elles permettraient justement une autre approche de l'apprentissage. Il faut aussi que l'enseignant adapte ses attentes et objectifs à l'élève, sans pour autant le mettre de côté. Un élève présentant des troubles spécifiques des apprentissages est tout à fait capable d'acquérir les mêmes connaissances que les autres élèves, mais les supports doivent lui être adaptés, et c'est là toute la difficulté pour les enseignants qui doivent trouver quels outils fonctionnent avec tel élève. Certaines adaptations sont communes à tous les troubles spécifiques des apprentissages, bien souvent ces élèves ont besoin de logique dans les apprentissages, besoin de comprendre pourquoi cet apprentissage est utile, pourquoi la notion est travaillée à ce moment-là dans la séquence. Tous les enfants ont besoin de cette clarté afin d'entrer dans les apprentissages, mais ce besoin est d'autant plus présent chez les enfants présentant des TSA, ayant besoin d'une certaine rigueur pour faciliter leurs apprentissages. Le cours se doit d'être structuré, le plan pouvant même être donné à l'avance afin de faciliter le suivi. Pour finir, les apprentissages par cœur sont à bannir, en effet les enfants atteints de troubles des apprentissages ont souvent des troubles de la mémorisation, ce qui rend cette tâche très difficile. C'est pour cette raison que l'enseignant ne doit donc pas hésiter à échanger avec son élève, puisqu'il a conscience de ses propres difficultés et que, plus il grandit, plus il est en capacité d'expliquer quels outils lui sont bénéfiques.

Les aménagements ne doivent pas non plus devenir un frein au développement social de l'élève présentant des TSA, c'est à l'enseignant de veiller lors de sa prise en charge à ne pas stigmatiser l'élève. Plusieurs recommandations peuvent venir éclairer l'enseignant dans sa pratique. Tout d'abord, il faudrait éviter de laisser l'élève en question seul à une table. Pour aider à sa sociabilisation, l'enseignant doit expliquer au mieux les troubles de l'élève à ces camarades. Ainsi fait, les enfants se montrent souvent plus compréhensifs et favorisent l'entraide. La mise en place d'une inclusion inversée, comme énoncé dans l'un des entretiens, peut aussi être bénéfique tant pour les élèves lambdas que pour les élèves à besoins spécifiques. Le fait de faire venir des élèves volontaires dans les classes spécialisées permet de valoriser l'entraide et la tolérance tout en favorisant les relations sociales. Ces explications et ce dispositif d'inclusion inversée permettent aussi de diminuer les risques de moqueries et de harcèlement de la part des pairs. Si l'enfant est accompagné d'une AESH ou d'une AVS, une organisation en ilot peut permettre de laisser cet élève en contact avec ses camarades malgré la présence de l'adulte. La mise en place d'une classe flexible peut être bénéfique à ces enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages, la mobilité et la liberté résultant de cet aménagement permettent à l'élève de se sentir plus libre sans être stigmatisé, puisque les aménagements sont disponibles à tous les élèves. La tolérance des déplacements, du bruit, des positions est souvent bénéfique pour ces élèves à besoins particuliers mais l'est aussi pour tous les élèves. Par exemple, le fait de rester assis dans une même position durant plusieurs heures est difficile pour tous mais d'autant plus lorsqu'ils sont atteints de TSA alors que ce principe n'a plus raison d'être aujourd'hui. Ce dispositif favorise l'autonomie des élèves, et la diversité des méthodes d'apprentissage, la mise en place d'un coin calme peut aussi être bénéfique. Mais il faut à tout prix éviter de mettre ces élèves présentant des TSA seule à une table au fond de la classe, ou devant le bureau de l'enseignant.

Une autre recommandation qui semble importante pour le bien-être de l'élève et permettant d'éviter son échec scolaire ou son décrochage est de le valoriser dès que possible. Tous les enfants ont besoin de percevoir qu'ils sont capables, mais c'est encore plus important

pour ces enfants atteints de handicaps cognitifs car ils ont conscience de leurs lacunes et ressentent un certain besoin d'être rassurés. Pour ce faire, l'enseignant comme les parents, ne doivent pas hésiter à lui confier des tâches qu'il est capable de réaliser, la mise en avant de cette capacité profitant alors au développement de sa confiance en soi et à son épanouissement personnel. Cette approche permet aussi aux pairs de percevoir les capacités de l'enfant et de le considérer autrement que comme porteur de handicap. Ces enfants étant fragiles dans certains domaines et excellents dans d'autres, il faut mettre en avant le positif.

Des dispositifs d'aide aux devoirs pour ces enfants peuvent aussi être bénéfiques pour ces élèves, de grandes inégalités existant dans l'investissement des parents. Le fait de leur donner accès à cette aide peut contribuer à la réussite de ces élèves qui n'ont pas le soutien des parents, mais pour permettre une bonne prise en charge il faut aussi que l'aide aux devoirs soit faite par un enseignant spécialisé pour que les méthodes d'apprentissage soient adaptées à l'enfant, ce qui n'est pas le cas actuellement.

La dernière recommandation est liée à l'orientation, en effet trop souvent les choix sont réalisés en fonction des troubles non pas par l'enfant mais par les parents ou l'école qui par peur de l'échec cherchent une filière adaptée au handicap. Pourtant, laisser l'enfant choisir son orientation est nécessaire pour son épanouissement personnel et contribue à sa motivation, venant diminuer les risques d'échec scolaire et de décrochage. Ainsi, un enfant présentant une dyslexie peut choisir de faire des études musicales malgré ses difficultés à lire une partition par exemple, car chacun de ces enfants présentent des aptitudes à compenser les troubles, ce qui leur permet de réaliser les choses par d'autres biais. La volonté permet souvent de surpasser le handicap, c'est pourquoi sortir ces enfants du général alors qu'ils ne le souhaitent pas n'est pas une solution, mettre un enfant avec des difficultés en MFR alors qu'il ne le souhaite pas non plus ne fera qu'accentuer son décrochage scolaire.

CONCLUSION

L'évolution de la société au sujet du handicap, la massification de l'école combinée à la politique d'inclusion des personnes handicapées ainsi que le développement des recherches sur les handicaps cognitifs ont permis de mettre en lumière les troubles spécifiques des apprentissages. Ce n'est qu'à partir de la loi du 11 février 2005 que ce type de handicap fut reconnue dans la société et que l'intégration pu laisser place au nouveau concept d'inclusion, plus en phase avec les volontés politiques. L'enseignant est dès lors positionné au centre de cette politique d'inclusion scolaire et doit ainsi se montrer capable de prendre en charge des élèves présentant des troubles des apprentissages au sein de sa classe. Malgré cette volonté politique et les différentes prescriptions ministérielles, accompagnées d'outils de prise en charge de ces troubles, il subsiste sur le terrain de nombreuses difficultés. Le manque cruel de statistiques à propos de ce handicap en est un premier signe, très peu d'études semblant avoir été menées sur cette population. Ces troubles sont omniprésents mais une mauvaise visibilité rend la prise en charge difficile. En effet, il est encore aujourd'hui impossible de déterminer le nombre de personnes présentant un handicap cognitif en France, tout comme le nombre d'élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages pris en charge dans l'académie. Il n'existe qu'un recensement de tous les handicaps sur l'année. Dans son bilan de rentrée 2018, le Ministère de l'Education se félicita des dispositifs d'accompagnement des élèves présentant des handicaps, mais actuellement, le ressenti sur le terrain est souvent tout autre. De nombreux ouvrages mettent en lumière le manque de prise en charge de ces élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages à l'école et évoquent le décrochage scolaire et l'exclusion social de ces enfants malgré la mise en place des nouveaux dispositifs d'inclusion.

Cette recherche a donc été élaborée dans le but de faire apparaître les problématiques affectant la prise en charge et l'accompagnement des élèves présentant des troubles des apprentissages à l'école, mais aussi les raisons de l'échec scolaire et des difficultés d'intégration sociale de ces enfants. Pour comprendre ce système complexe, et les relations de cause à effet, un protocole de recherche sur le terrain a été mis en place. Des grilles d'entretiens ont été élaborées pour chacun des partenaires visés, à savoir les élèves atteints de TSA, les parents d'élèves présentant un handicap cognitif, des enseignants de différents niveaux, maternelle, primaire, collège et lycée mais aussi des professionnels prenant en charge ces élèves à besoins spécifiques. Cette étude est qualitative car l'important ici est de faire état du ressenti et des problématiques auxquels chaque acteur doit faire face dans cette inclusion. Le sujet étant particulièrement sensible, les entretiens semi-directifs ont permis de recueillir les informations nécessaires pour répondre à la question de recherche tout en laissant chacun libre de s'exprimer sur certains points. Ces entretiens ont eu lieu dans des espaces rassurants et familiers pour chaque acteur, certains enseignants ont été rencontrés dans leurs établissements respectifs tout comme certains élèves dans leur classe ULIS, d'autres ont été rencontrés à leur domicile, tout comme les parents, les professionnels et quelques enseignants, tout cela afin que chacun puisse se livrer sereinement. Ces personnes ont été contactées par différents biais, certains enseignants sont d'anciennes connaissances, d'autres ont été sensibilisés par un affichage dans leurs établissements, la majorité des parents quant à eux font partie de l'association APEDYS et ont été contactés par mail, et les professionnels ont été contactés grâce à différentes relations. Cette recherche regroupe donc trente-six entretiens ayant pour vocation de faire émerger les problématiques, difficultés et interrogations qui existent sur le terrain, les sentiments étant omniprésents dans ce sujet, certains entretiens ont été difficiles à mener. Les entretiens de sept enseignants, de onze élèves, de cinq professionnels encadrants ces élèves mais aussi de sept familles ayant un enfant présentant des troubles dys et du coordinateur des AESH du Doubs ont

apporté un regard neuf sur les problématiques concernant la mise en place de l'inclusion des élèves présentant des TSA. Pour venir étayer cette recherche, des observations ont aussi été réalisées dans les classes spécialisées ULIS collège et SEGPA pour observer la mise en place des dispositifs d'inclusion, percevoir les relations sociales de ces élèves, ou encore juger du respect des aménagements.

Différentes adaptations ont été faites au cours de cette recherche, les premiers entretiens des enfants ont été menés avec la présence des parents mais ceux-ci pouvant se montrer trop intrusifs, ou l'enfant ayant plus de difficulté à se livrer en leur présence, la méthodologie a donc été changée. Les entretiens suivants ont donc été réalisés avec l'enfant seul puis le parent seul pour que l'un n'interfère pas avec l'autre. De plus, en raison de la crise sanitaire du COVID-19 et du confinement obligatoire, certains entretiens initialement prévus au domicile ont été réalisés en visio-conférence ou par téléphone, ce changement de méthodologie ayant pu engendrer un certain biais quant à la fiabilité des réponses obtenues. Certains n'étant pas habitués à ces nouvelles technologies ont pu se montrer plus concis dans leurs réponses, ne se sentant pas à l'aise avec cette modalité d'échange. Cette crise a aussi rendu impossible l'entretien prévu avec l'inspectrice de l'Éducation nationale en charge de l'éducation spécialisée, et c'est pourquoi le coordinateur des AESH, en lien étroit avec elle, a été entendu. Sa participation à la recherche a permis de mettre en lien le ressenti de l'équipe éducative avec les instructions ministérielles et l'investissement de l'institution au niveau départemental. Il explicite aussi les relations étroites qui existent entre les différentes instances de prise en charge MDPH, ITEP et classes spécialisées, toutes chaperonnées par l'inspectrice.

La recherche a soulevé de nombreuses perspectives au sujet de l'inclusion, certains entretiens ayant pu durer jusqu'à trois heures. Les parents se sont particulièrement livrés sur ce sujet qui touche leurs enfants et qui bouleverse leur vie de famille. Ils se sont principalement épanchés sur la découverte des premiers troubles et les démarches qu'ils ont dû entreprendre jusqu'aux diagnostics, mais aussi sur les problématiques de prise en charge de leurs enfants tant par la MDPH que par les enseignants. Les enseignants évoquent principalement leur manque de formation pour mener à bien leur mission d'inclusion ainsi que leur faible connaissance des troubles spécifiques des apprentissages. Leurs entretiens ont duré quarante-cinq minutes en moyenne. Les professionnels quant à eux ont été plus concis, les entretiens ont duré une trentaine de minutes, et contiennent principalement des informations au sujet des différents outils qu'ils peuvent mettre en place pour ces enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages. L'AESH étant plus concernée par le système scolaire évoquera elle aussi le manque de formations, les problématiques de mise en place des aménagements en fonction des enseignants, mais parlera aussi des difficultés liées à son statut parfois mal accepté par les enseignants. Les élèves se sont également montrés très concis dans leurs réponses, les entretiens ont duré environs vingt minutes. Ils y évoquent principalement leurs difficultés dans les relations sociales avec la présence du harcèlement, et les problèmes liés au non-respect de leurs adaptations par les enseignants.

Ces différents entretiens se complètent souvent les uns les autres. De nombreux points sont soulevés par chacun des acteurs, comme le manque de formations flagrant ressenti par chacun, y compris le coordinateur des AESH, ou encore le manque d'outils à la disposition des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages. Les dires des uns viennent étoffer ou expliquer ceux des autres, comme la mauvaise mise en place des aménagements en classe que les enseignants expliquent par un manque de temps ou un manque de moyens. Chacun

s'accorde aussi sur le fait que l'inclusion à ses limites et qu'aujourd'hui tous les handicaps ne peuvent pas être pris en charge par le système ordinaire.

Les réponses à la question de recherche ont émergé grâce au croisement des différents entretiens avec les directives ministérielles et les observations menées en classes spécialisées. Les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages ne sont donc pas mieux accompagnés à l'école en raison de multiples problématiques auxquelles doivent faire face les différents acteurs, la problématique principale étant le manque de financement accordé par l'État pour mettre en place un dispositif d'aide suffisant. Ce manque de financement conduit à un manque de formation des enseignants et des encadrants, entraînant des problèmes de compréhension des troubles, un retard dans leur repérage ainsi que des difficultés d'adaptations. Il est aussi source d'errance médicale et de délais conséquents pour l'obtention d'un diagnostic, mais aussi d'un manque de matériel impactant la mise en place des aménagements. Enfin, cette problématique impacte aussi la prise en charge de ces enfants par la MDPH qui ne peut assurer la totalité des demandes d'aide. Certains enfants doivent donc suivre l'enseignement ordinaire sans les aides matérielles (ordinateur) ou humaine (AVS/ AESH) dont ils ont besoin pour entrer convenablement dans les apprentissages. L'orientation de certains de ces jeunes est aussi dû au manque de financement, le manque d'aide humaine ou matérielle poussant à la mutualisation, certains élèves auraient les capacités de suivre en classe ordinaire avec une aide à temps plein mais sont orientés en classe spécialisée avec une AESH pour une dizaine d'élève. Il n'y a pas qu'un manque de financement flagrant qui intervient dans la mauvaise prise en charge des ces élèves présentant des TSA, l'égalité des chances n'est pas respectée car il existe aussi beaucoup de disparité. En effet, les chances ne sont pas les mêmes pour ces enfants en fonction de l'investissement de leurs parents, qui doivent se démener pour réaliser le diagnostic, maintenir les soins nécessaires, monter un dossier MDPH tout en réalisant la tâche des devoirs très fastidieuse en raison du handicap cognitif. Pour finir, le manque de dialogue entre les différents partenaires contribue également à cette mauvaise prise en charge. Ce manque de compréhension des troubles et les problématiques de prise en charge et d'accompagnement à l'école entraînent nécessairement un décrochage ou un échec scolaire mais également des difficultés d'ordre social car ces enfants sont encore stigmatisés dans leurs classes, et les nombreux rendez-vous médicaux les éloignent d'autant plus de ces relations sociales.

Cette recherche a donc bien mis en avant les différentes problématiques expliquant pourquoi les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages ne sont pas mieux accompagnés à l'école, et donne les raisons de leur échec scolaire et des problèmes d'intégration sociale. Elle a mis en lumière certains points inattendus, comme le manque de prise en charge par la MDPH ou le manque de dialogue entre les différents partenaires qui empêche la continuité des soins au sein de l'école et de la famille. Aujourd'hui, l'inclusion est laissée à la sensibilité de chaque enseignant et à l'investissement des parents. Cette recherche à cependant ses limites, l'échantillon étant minime et l'étude qualitative ne permettant pas de vérifier la véracité des propos à grande échelle. Les entretiens permettent effectivement de faire émerger les différentes problématiques liées à l'inclusion des enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages à l'école mais il serait intéressant de poursuivre cette recherche en élargissant le panel, en augmentant principalement le nombre d'entretiens des enseignants de primaire et de lycée trop peu représentatif dans cette étude. D'autres entretiens avec des lycéens sont aussi à envisager, ceux-ci ayant plus de recul et de réflexion au sujet de leur propre handicap et de sa prise en charge. La rencontre qui n'a pas aboutie avec l'inspectrice de l'Éducation nationale en charge de l'inclusion dans le département peut aussi venir compléter cette recherche. Il est aussi possible d'envisager une rencontre avec le directeur de la MDPH dans le Doubs pour rendre visible les problématiques auxquelles l'institution doit faire face

ainsi que les critères utilisés pour accepter ou non un dossier. Tout comme il semble intéressant de rencontrer le responsable de l'association APEDYS de Franche-Comté pour obtenir certaines statistiques mais aussi connaître son point de vue sur l'inclusion des enfants dys à l'école. Pour finir, une étude quantitative peut être envisagée pour faire apparaître les statistiques manquantes comme le nombre d'élèves présentant un handicap cognitif dans le département ou le nombre de personnes touchées par les troubles spécifiques des apprentissages, mais aussi pour faire état du sentiment général des parents concernant la prise en charge de leurs enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages dans le département.

Bibliographie

- Apprentissage. (2019). In *Larousse. Encyclopédie*. Consulté le 10/02/2019 à l'adresse <https://www.larousse.fr/encyclopedia/divers/apprentissage/22390>
- Bessac, J. (2016). *Troubles des apprentissages : dictionnaire pratique : dyslexie, dysphasie, dyspraxie, TAC, dyscalculie, dysorthographe, TDA/H, autisme, scolarisation, insertion professionnelle*. (2ème édition). Paris : Tom pousse
- Calin, D. (2017, 30 janv). Loi de 1909 : Création des classes de perfectionnement. Repéré à http://dcalin.fr/textoff/perf_1909.html#n1
- Chauché, C., & Gonzalez-Monge, S. (2017). *Aide aux dys : comment optimiser les chances des enfants dys ? Quels intervenants ? Qu'attendre d'eux ?* Paris : Tom Pousse.
- Classe pour l'inclusion scolaire. (2018, 21 déc). Dans *Wikipédia*. Repéré le 20/04/2019 à https://fr.wikipedia.org/wiki/Classe_pour_l%27inclusion_scolaire
- *Contribution à la définition, à la description et à la classification des handicaps cognitifs*. (2011, 6 nov.). Consulté le 12/03/2019 à l'adresse <http://www.ffdys.com/wp-content/uploads/2012/09/Handicap-cognitif-version-2011-11.pdf>
- Direction du service des ressources humaines. (2014). *Une relation élève-enseignant de qualité : Favorisant la réussite éducative en vue d'une qualification reconnue* (p. 3-10) [Référentiel]. Consulté à l'adresse Commission scolaire website : <http://www.formationsorel-tracy.qc.ca/GUIDE%20ENSEIGNANT%20FP%20LOUISE/Annexe%2014%20-%20R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20%20relation%20%C3%A9l%C3%A8ve-enseignant.pdf>
- Ferréol, G., Dugas, É., & Université de Bordeaux (1441-1970) (Éd. 2015). *Oser l'autre : altérités et éducabilité dans la France contemporaine*. Louvain-la-Neuve : EME éditions.
- Ferréol, G., & Laboratoire C3S (Éd. 2019). *Décrochage et persévérance scolaire*. Louvain-la-Neuve : EME éditions.
- Fougère, S., & Boudgourd, V. (2017). *To dys or not to dys : dans la tête d'un ado dyslexique*. Paris : Tom pousse
- Gavin, R. (2010). *Enfants en difficulté d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.
- Gillig, J.-M. (2003). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod.
- Gregoire, J. (2008, déc.). Les indices du WISC-IV et leur interprétation. *Le journal des psychologues*, (n°253). Consulté à l'adresse <https://www.jdpsychologues.fr/article/les-indices-du-wisc-iv-et-leur-interpretation>
- Habib, M (2013). *Remédiation musicale : Une nouvelle voie dans le traitement des troubles spécifiques d'apprentissages* [Présentation PowerPoint]. Repéré dans l'environnement Resodys : <http://www.resodys.org/IMG/pdf/toulousejuin13red.pdf>
- Handicap.fr. (2013, 1 avril). L'histoire du handicap. Repéré à <https://informations.handicap.fr/a-histoire-handicap-6026.php>
- Hernandez, E., & Leleu-Galland, E. (2017). *Dictionnaire des besoins éducatifs particuliers*. Paris : Nathan.
- Jeanne, Y. (2007). Désiré Magloire Bourneville, rendre leur humanité aux enfants « idiots ». *Reliance*, (n°24), 144-148. doi:10.3917/reli.024.0144.

- Klinger-Vetter, O. (2005). Enseigner en CLIS. *Contraste* (22-23), 249-256. doi:10.3917/cont.022.0249.
- Korff-Sausse, S. (2005). Un exclu pas comme les autres. Handicap et exclusion. *Cliniques méditerranéennes*, (n° 72), 133-146. doi:10.3917/cm.072.0133.
- Le Duigou, N. (2009, 27 nov.) *Qu'est-ce qu'un trouble spécifique du langage et des apprentissages ?* Repéré à <http://clap.chu-nancy.fr/qu-est-ce-qu-un-trouble-des-apprentissages/troubles-des-apprentissages-en-general/diagnostic-positif-diagnostic-differenciel-et-co-morbidite/qu2019est-ce-qu2019un-trouble-specifique-du-langage-et-des-apprentissages>
- Lelièvre, J. (2006). *L'enfant inefficace intellectuel : premiers et deuxièmes cycles universitaires*. Paris : Bréal.
- Lhéréte, H., Marmion, J.-F., & Cyrulnik, B. (2018). *Les troubles de l'enfant*. Auxerre : Science Humaine édition.
- L'histoire du handicap. (2013, 1 avril). Consulté le 10/04/2020 à l'adresse <https://informations.handicap.fr/a-histoire-handicap-6026.php>
- Marsollier, C. (2009). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette.
- Ministère de l'Education Nationale. (2019, Avril). *La scolarisation des élèves en situation de handicap*. Repéré le 10/04/2019 à <https://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>
- Moret, A. (2018). *Les troubles dys : en finir avec les idées reçues* (Enfance). Malakoff : Dunod
- Pouhet, A. (2011). *S'adapter en classe à tous les élèves dys: dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA-H...* Poitiers : SCEREN CNDP-CRDP
- Psychomédia (2013,16 mai). *DSM-5 : diagnostics de troubles neurocognitifs léger et majeur*. Repéré à <http://www.psychomedia.qc.ca/dsm-5/2013-05-16/troubles-neurocognitifs-leger-et-majeur>
- Ramond, F. (2012). *Dire, lire, écrire, compter au quotidien*. Dijon : CRDP de l'académie de Dijon.
- Stievenart, M. (2004, 3 déc). Histoire des institutions : et Les notions d'adaptation et d'intégration scolaires. Repéré le 09/03/2020 à https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienpompey/sites/ienpompey/IMG/pdf/Histoire_du_handicap.pdf
- Tremblay, M. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Trouble d'apprentissage. (2019, 28 Mars). Dans *Wikipédia*. Repéré le 20/04/2019 à https://fr.wikipedia.org/wiki/Trouble_d%27apprentissage
- Vandecasteele, G. (2017). *Un nouveau défi pour l'école : gérer les élèves à besoins spécifiques* (Tome 2). Bruxelles : De Boeck.
- Ventoso y Font, A., & Fumey, J. (2016). *Comprendre l'inclusion scolaire*. Réseau Canopé Éditions.

Historique des structures mises en place pour les élèves porteurs de handicaps

<i>Périodes</i>	<i>Repères historiques</i>	<i>Structures et prises en charge</i>
Durant l'Antiquité	Les personnes handicapées, et particulièrement les enfants, étaient totalement exclues de la société . Considérées comme impures ou victimes d'une malédiction divine , certaines étaient tuées dès la naissance ou utilisées pour mendier , le handicap attisant la compassion .	Aucune prise en charge
Au Moyen-Âge	Au début du Moyen-Âge, l'Église avec sa doctrine de l'aumône attribuait aux mendiants handicapés une place dans la société en tant qu'objet de charité chrétienne, certains pouvaient donc obtenir une modeste rente. Toutefois, les plus nombreux étaient itinérants, des marginaux voués à un sort indigne et misérable. A la fin de cette époque la mendicité dérange, le handicap et la situation de cette catégorie de population suscitent la peur , c'est pourquoi la société répond au besoin de s'occuper de la différence par l'enfermement . Le terme utilisé pour définir le non normal était « folie ».	Les « Hôtel-Dieu » et autres hospices sont mis en place pour accueillir les infirmes, les pauvres, les déficients, les malades mentaux et les miséreux de la société . La Cour des Miracles était le fief parisien des mendiants, infirmes et voleurs de multiples origines. Il s'agit d'un lieu insalubre et uniquement fréquenté par cette population oubliée.
XVIIème siècle : Le siècle de la « Raison »	En 1656, Louis XIV ordonne la création de l'Hôpital Général de la Salpêtrière et de l' Institution des Invalides pour l'accueil des soldats invalides ou âgés en 1670. La séparation sociale et l' enfermement dans les centres appelés asiles deviennent de plus en plus stricts. On parle de maladie mentale et d' incurabilité , l' enfermement devient systématique . Une ségrégation s'amorce cependant entre l' anormal (folie) et le non normal (infirmes).	L'Hôpital de la Salpêtrière est destiné au « renferment » des mendiants . Il devient un lieu de détention et de correction où les personnes enfermées sont confrontées à elles-mêmes. La Cour des Miracles et tout espace semblable sont détruits à la demande du Roi . Les maisons sont rasées, les résidents envoyés aux galères, marqués au fer rouge, pendus ou enfermés dans les établissements de l'Hôpital Général .
XVIIIème siècle : Le siècle des « Lumières »	Après la mort de Louis XIV , le système répressif et la politique d'enfermement perdent du terrain au profit des hygiénistes et des médecins . Le concept d'éducabilité émerge avec DIDEROT , un des plus grands philosophes du siècle qui publia des essais cherchant à démontrer l'égalité des	L'Abbé de L'Épée fonda une école pour les sourds-muets et inventa des signes méthodiques pour leur permettre de communiquer.

	esprits pourvu qu'on leur consacre suffisamment d'instruction et d'éducation. Ses recherches ont permis la médicalisation des asiles et l'apparition de systèmes substitutifs pour pallier le handicap. En 1793, se met en place le processus de normalisation : PINEL libère les « fous » des asiles.	En 1785, Valentin Haüy fonda de son côté l'institution des jeunes aveugles et inventa des caractères en relief pour leur ouvrir l'accès à la lecture. Philippe Pinel inventa la psychiatrie et des traitements doux pour remédier aux violences dont les personnes déséquilibrées étaient victimes.
XIXème siècle	Dès 1824, J.E. BELHOMME entreprend la première tentative de scolarisation des « idiots » <i>« en les soumettant, dès l'enfance, à une éducation tout à la fois intellectuelle et médicale »</i>⁴⁷. En 1828, ITARD distingue deux états de débilité mentale, générale et partielle. En 1881, les lois de Jules FERRY marquent le début de l'obligation scolaire et donc les questionnements autour de la prise en charge des élèves atteints de handicaps. C'est à Désiré-Magloire BOURNEVILLE, médecin aliéniste à l'Hôpital Bicêtre et à la Fondation Vallée, que l'on doit les premières interventions auprès des pouvoirs publics, après 1882, pour obtenir la création de classes spéciales dans l'instruction publique.	Les prémices d'une prise en charge médico-pédagogique, hors instruction publique. Belhomme sépare les enfants en trois groupes : les premiers, totalement invalides bénéficient principalement de soins d'hygiène, pour les autres, la petite école dispense une éducation motrice et sensorielle tandis que la grande école les familiarise avec les disciplines de l'enseignement primaire. Ces groupes de niveaux sont pensés en fonction des aptitudes physiques, valides ou invalides, et des aptitudes intellectuelles. La distinction ne porte pas sur la pathologie mais sur le niveau de développement de l'enfant. Il plaide également pour que les enseignants reçoivent une formation infirmière et envisage la création d'un corps professionnel d'enseignants-infirmiers.
XXème siècle	Les mesures de l'intelligence de BINET et SIMON vont permettre la scolarisation de tous les enfants et de la création des classes de perfectionnement grâce à la loi du 15 avril 1909. Les textes distinguent deux types d'organisation : ils envisagent d'une part des classes de perfectionnement annexées aux écoles primaires et d'autre part des écoles autonomes regroupant plusieurs classes de perfectionnement. Pourtant, le projet de Bourneville est détourné car les classes de perfectionnement ne sont pas destinées à des enfants de l'asile, mais à des élèves	Création des classes de perfectionnement à destination des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. En 1944, l'accès à ces classes évolue, on compte environ 470 classes spécialisées regroupant au total 7050 enfants pour une population de 190 000 enfants déficients. Les commissions médico-pédagogiques doivent orienter vers les classes annexées et les écoles autonomes les enfants « susceptibles d'éducation scolaire et pratique,

⁴⁷ Lelièvre, J. (2006). *L' enfant inefficent intellectuel: premier et deuxième cycles universitaires*. Bréal. p 182

repérés dans les classes ordinaires considérés comme lents et à la demande des enseignants. Après la guerre, la mobilisation des médecins et des magistrats vient en aide aux enfants avec une certaine défiance à l'égard de l'Éducation nationale. A cette époque naissent les premières écoles d'éducateurs. C'est à cette époque également que la réglementation des classes de perfectionnement fait clairement référence à l'Échelle métrique de l'Intelligence de Binet et Simon. En 1948, on assiste à la fixation des conditions d'agrément des établissements et à la création de la première Association des Parents d'Enfants Inadaptés à Lyon par KOHLER. On commence à parler d'enfants récupérables ou semi-éducables avec la première convention en 1951. En 1955, apparaît la définition des IMP⁴⁸ avec la notion de $QI < 50-70$, les enfants ne sont plus « inadaptés » mais déficients. A partir des années 60, se manifeste une remise en cause de la conception classique de la débilité avec les travaux de MANNONI et MISES. A la fin du siècle, la volonté d'une mise en concordance des réglementations émanant du ministère de la Santé et du ministère de l'Éducation nationale s'amorce avec la loi de 1975 sur les personnes handicapées. En 1989, le ministère de l'Éducation nationale donne la nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages, qui est explicitement inspirée de la classification internationale des handicaps. Depuis 1995, la politique d'intégration scolaire des élèves en situation de handicap a connu, en partie sous la pression des associations de parents, un fort développement, qu'il s'agisse d'intégrations individuelles ou d'ouvertures de CLIS.	c'est-à-dire les débiles mentaux, dont le niveau d'intelligence restera compris à l'âge adulte entre le niveau de 7 ans et celui de 10 ans à l'Échelle Binet-Simon »⁴⁹. Les classes de perfectionnement ne reçoivent plus les élèves avec de simples retards scolaires ou des élèves étrangers. A partir du milieu des années 1970, les orientations en classes de perfectionnement diminuent, une volonté de la part des responsables du secteur de réduire le nombre de ces classes en maintenant dans les classes ordinaires le plus grand nombre possible d'élèves. Le 18 novembre 1991, création des CLIS, destinées à des élèves pour lesquels il est possible d'établir une relation déterminante entre des difficultés scolaires importantes et des troubles ou retards du développement mental exprimés par une simple déficience intellectuelle ou des états déficitaires. Ces classes comme les classes de perfectionnement sont tenues par des enseignants spécialisés.
---	---

⁴⁸ Institut Médico-Pédagogique

⁴⁹ Paule Mézeix, inspectrice générale chargée de l'inspection des classes et écoles de perfectionnement.

XXIème siècle	La loi du 11 février 2005 sur les personnes handicapées vient renforcer la tendance d'intégration, elle vise une réelle disparition des classes de perfectionnement, les moyens en personnels enseignants ainsi libérés sont utilisés à l'ouverture de CLIS. Ces classes favorisant principalement l'intégration et non l'inclusion des élèves, à compter du 1^{er} septembre 2015, elles sont donc remplacées par des ULIS. Un terme déjà utilisé pour les classes de collège et lycée depuis la circulaire du 18 juin 2010. Le concept de la classe ULIS apparaît 10 ans après la loi sur les personnes handicapées, date butoir de la mise en place des dispositifs favorisant l'accessibilité des établissements recevant du public, des transports publics, des bâtiments d'habitation et de la voirie pour les personnes handicapées et visant à favoriser l'accès au service civique pour les jeunes en situation de handicap qui réaffirme cette volonté d'inclusion.	Les CLIS sont des classes à part entière, elles accueillent des enfants dont le handicap ne permet pas d'envisager une scolarisation individuelle continue dans une classe ordinaire mais qui peuvent bénéficier, dans le cadre d'une école, d'une forme ajustée de scolarisation. Chaque enfant accueilli dans une CLIS bénéficie, selon ses possibilités, de temps de scolarisation dans une classe de l'école où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves. Il peut se rendre dans différentes classes en fonction de ses capacités pour les différentes matières. Les ULIS regroupent des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés (plurihandicap ou maladies invalidantes). A la différence des CLIS, les élèves ont une classe de référence ordinaire et n'approfondissent en ULIS que les enseignements pour lesquels leur niveau est trop faible pour suivre dans leur classe d'inclusion. Ils sont souvent accompagnés d'aide humaine ou matérielle dans leur classe de référence.
-----------------------------	---	--

Table des sigles

ADAPEI : Association des Amis et Parents de Personnes Handicapées Mentales
AES : Adaptation et Education Spécialisée
AESH : Accompagnants d'Élèves en Situation de Handicap
AIS : Adaptation et Intégration Scolaire
AP : Accompagnement Personnalisé
AVS : Assistante de Vie Scolaire
CAMSP : Centre d'Action Médico-Sociale Précoce
CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CIF : Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé
CIH : Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicap
CLEX : CLasse EXternalisée
CLIS : Classes pour L'Inclusion Scolaire
CMPP : Centres Médico-Psycho-Pédagogiques
DSM : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
IMP : Institut médico-pédagogique
INPES : Institut National de Prévention et d'Education pour la Santé
INSERM : Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale
ISRP : Institut Supérieur de Rééducation Psychomotrice
ITEP : Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique
IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées
OMS : Organisation Mondiale de la Santé
PAI : Projet d'Accueil Individualisé
PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé
PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative
PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation
SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SESSAD : Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile
SLI: Specific language impairment
TDA/H : Trouble de Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité

TSA : Trouble Spécifique des Apprentissages

ULIS : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

WISC: Wechsler Intelligence Scale for Children

ZPD : Zone Proximale de Développement

Résumé

Les mots clefs : Inclusion, Troubles Spécifiques des Apprentissages, Dys, Entretiens, Etude qualitative, Aménagements, Prise en charge, Intégration sociale, Décrochage.

La politique d'inclusion oblige aujourd'hui l'école à s'adapter. Différents handicaps sont pris en charge, cependant le handicap cognitif est l'un des derniers reconnu grâce à la fameuse loi du 11 février 2005. Les troubles spécifiques des apprentissages sont encore mal connus du grand public entraînant une prise en charge défectueuse des élèves qui en subissent les conséquences à l'école. Toutefois, les raisons de cette mauvaise prise en charge restant obscures, cette recherche a pour vocation d'éclairer les différentes problématiques en lien avec l'inclusion des élèves présentant des TSA. Une recherche qualitative a été menée au travers d'entretiens semi-directifs auprès de 36 personnes directement concernées par ce sujet, des parents d'enfants atteints d'un handicap cognitif, des enfants, des enseignants de tous niveaux spécialisés ou non ainsi que des professionnels prenant en charge ces enfants. Des observations dans une classe SEGPA et une classe ULIS ainsi qu'un entretien avec le coordinateur des AESH du Doubs complètent également cette recherche afin de confronter les points de vue de chacun avec les directives ministérielles à propos de l'inclusion. Il ressort de cette recherche un réel désarroi de la part des différents acteurs, tous décrivant principalement le manque de financement alloué pour accompagner ces élèves dans leur scolarité, mais aussi le caractère très inégal relatif aux prises en charge et à la mise en place des aménagements provoquant des répercussions tant sur la réussite scolaire de ces élèves que sur leur intégration sociale.

Key words: Inclusion, Specific Learning Difficulties, "Dys"-type, Interviews, Qualitative Study, Special Help, Care, Social Integration, Dropout.

Nowadays the inclusive education policy compels schools to adapt. Various handicaps are cared for, yet learning disability was one of the last to be recognised thanks to the famous law of 11 February 2005. Specific learning difficulties are still not well-known by the general public inducing poor management of the pupils who then suffer from the repercussions at school. However, the reasons for failing to cater for these special educational needs remaining obscure, the purpose of this study is to highlight the different issues concerning the inclusion of children displaying SpLDs. A qualitative study was led through semi-structured interviews with 36 people directly concerned by this topic: parents of children suffering from a learning disability, children, specialised or non-specialised teachers of all levels as well as professionals taking care of these children. In order to compare the viewpoints of each person with the ministerial directives about inclusion, this research was also reinforced by observations in a SEGPA class (general and vocational adapted learning section) and a ULIS class (inclusive school local section) as well as by an interview with the Doubs AESH (professionals accompanying pupils with disabilities) coordinator. What emerges from this study is a deep dismay from the different people involved, all mainly decrying the lack of funding allocated to support these pupils in their school years, but also decrying the very uneven nature in the way these pupils are cared for and in the way special help is provided to them, thus causing implications for both their academic achievement and their social integration.