

Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale
Région PACA

LA DYSLEXIE, UN HANDICAP TRANSPARENT :
Approche des représentations sociales chez les enseignants

Présenté par : Pierre Paul GIANNOTTI
Sous la direction de : Hassan HAJJAJ

Session de décembre 2010

Centre associé
Institut Régional de Travail Social PACA et Corse

SOMMAIRE

Première partie

Avant propos	6
1. Le fonctionnement	7
2. Lire : un passeport.....	16
3. Construction de la problématique.....	22
4. Autour des concepts.....	34
5. Le fait institutionnel.....	40
6. Hypothèse.....	49
7. Conclusion de la première partie.....	50

Deuxième partie

1. Projet d'enquête.....	52
2. Conclusion de la seconde partie.....	63

Troisième partie

1. Recueil des résultats et analyse	64
2. L'école et les enseignants.....	78
3. La formation des professeurs des écoles.....	90

Conclusion.....	98
------------------------	-----------

Table des matières.....	101
-------------------------	-----

Bibliographie.....	104
--------------------	-----

Annexes.....	109
--------------	-----

TABLE DES SIGNES ET ABREVIATIONS

AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire

BO : Bulletin Officiel

CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées

CLIS : Classe d'Intégration scolaire

CMPP : Centre Médico Psycho Pédagogique

DEPP : Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance

DISS : Direction des Interventions Sanitaires et Sociales

DYS : sujet dyslexique

CG : Conseil Général

EN : Education nationale

INSERM : Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

RASED : Réseau d'Aide aux Elèves en Difficulté

TH, PH : Travailleur handicapé, Personne Handicapée

ULIS : Unité Localisées pour l'Inclusion Scolaire

UPI : Unité Pédagogique d'Intégration

INTRODUCTION

En France, 6 à 8 % des enfants d'une même classe d'âge (soit plus de 170 000 élèves de la grande section au CM2) présentent des troubles langagiers importants, notamment pour le traitement du code écrit : le terme de dyslexie recouvre des notions autour du décodage, de la transcription, et plus encore, de l'accès au contenu d'un texte. Ces troubles sont tels, que parvenus adultes, une part importante de ces sujets se trouvera en grande difficulté pour intégrer le monde du travail et participer à la vie de la Cité. C'est ainsi que l'on peut parler d'une véritable question sociale à propos de ce public.

La loi du 11 février 2005, dite *pour l'égalité des droits et des chances* les a fait entrer dans le champ du handicap. Ceci est de nature à modifier leur accompagnement à l'école ; en effet, une reconnaissance de ce désavantage permet l'attribution d'aides et de moyens spécifiques financés par la collectivité. Elle permet en outre un autre regard sur l'enfant, qui bien souvent se construit d'année en année sur le mode de l'échec.

Des entretiens préliminaires auprès d'enseignants ont montré des disparités d'approche sur ce thème. Pour les uns, on parlera de difficulté scolaire. Pour d'autres, il s'agit réellement d'un handicap, au sens établi par le législateur. L'interrogation de départ porte donc sur ces perceptions contrastées d'un même phénomène, et sur *le pourquoi* de cette différence.

L'hypothèse de travail retenue avance que des représentations sociales originales chez les enseignants pourraient expliquer ces approches dissemblables. Après avoir examiné le fonctionnement de l'école (la place du maître, le rôle de l'institution, son lien avec les politiques éducatives), le concept principal a été développé. Il explique entre autres que les représentations sociales permettent à un individu de s'agréger à une réalité collective et de partager un socle culturel commun.

Pour tenter de vérifier la validité de cette supposition, un outil sera mis en place. Il s'agit d'un questionnaire comportant quarante affirmations, censées balayer les

représentations des enseignants. La structure du formulaire explore les thèmes des apprentissages, du handicap, des troubles écrits, et pour finir de la citoyenneté.

La diffusion sera essentiellement numérique, alliant une aisance pour répondre et une rapidité de dépouillement. Ce dernier sera effectué par traitement logiciel.

On le verra, les résultats vont confirmer la proposition de départ, pour la presque totalité des items. Il semble bien que les cultures professionnelles et le type de public côtoyé soient de nature à forger des schémas mentaux particuliers.

En fin de travail, quelques propositions feront l'objet de préconisations, pour un retour correspondant au référentiel du DEIS, et concernant la recherche-action. Elles porteront sur des suggestions concrètes, susceptibles d'améliorer le quotidien des élèves porteurs de ce fameux handicap transparent ; certaines pourraient même être utilisées au bénéfice du plus grand nombre.

Il sera enfin question de la construction de soi dans un univers où la performance classe les individus, oriente leur devenir, conditionne leur destin, et parfois ignore leurs capacités transversales. Le moment est venu d'aborder enfin le sujet.

PREMIERE PARTIE

Avant propos.

Il y a environ 5 000 ans, un événement majeur pour l'histoire de l'humanité se produisait en Mésopotamie : l'homme inventait l'écriture. Elle apparut comme un instrument d'enregistrement comptable, un outil administratif au service du pouvoir, comme le dépôt de la parole divine ou le support d'un dialogue avec l'invisible. Partout, chez les Égyptiens, les Mayas, les Aztèques et bien d'autres, furent imaginées diverses modalités scripturales ; elles rendaient la pensée visible.

Les historiens ont pour usage de marquer par cette découverte le passage des sociétés orales préhistoriques à celles qui, dès l'antiquité, utilisèrent ces nouveaux systèmes graphiques. Aujourd'hui, les écritures que l'on rencontre sont alphabétiques ou idéographiques. « L'écriture naît du besoin de fixer des messages et de consigner faits et pensées de façon durable. Elle fonde l'ordre social et politique, garantit le pouvoir de quelques-uns.»¹

De nos jours, l'accès à l'écrit constitue un acquis indispensable, qui permet d'échapper à une forme de marginalisation liée à l'impossibilité de maîtriser le code écrit : « sur les 461 000 personnes franciliennes en situation d'illettrisme, 58% seulement ont une activité professionnelle.»²

A la lisière de ces événements, une fraction de la population scolaire présente des difficultés originales, qui entravent l'acquisition des codes de communication : Les élèves porteurs de Troubles Spécifiques du Langage (TSL). 6 à 8 % des enfants d'une même classe d'âge, soit plus de 170 000 sujets de la grande section au CM2 en sont porteurs, 1% présentant les formes les plus graves.³

¹ Bibliothèque Nationale de France, *l'aventure des écritures*, <http://classes.bnf.fr/dossiecr/in-ecrit.htm>.

² Source : INSEE, L'Enquête Information et Vie Quotidienne (IVQ) de l'INSEE Ile-de-France, « *Plus de 900 000 franciliens en difficulté face à l'écrit* » - INSEE Ile-de-France, A la page, février 2007.

³ INSERM, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, bilan des données scientifiques*, Février 2007, p 66.

Ces troubles sont définis comme *spécifiques* car ils échappent aux déterminismes classiquement évoqués quand il est question d'échec scolaire : ils ne souffrent d'aucune déficience cognitive, et leur profil psychologique, leur environnement familial ou socio-économique ne présentent guère de particularité susceptible d'apporter une explication à propos des troubles constatés à l'école.

A moyen terme, sur une décennie, 1 700 000 personnes vont se trouver concernées. Pour mesurer les effets d'échelle, à la rentrée 2007, 38 000 élèves scolarisés en troisième présentaient un retard de deux années et plus.⁴ Ces chiffres montrent l'importance quantitative de ces troubles, mais leur définition permet de comprendre leur origine et les conséquences pour l'enfant ou l'adolescent qui les rencontre au quotidien.

1. Le Fonctionnement

1.1. Modèle explicatif

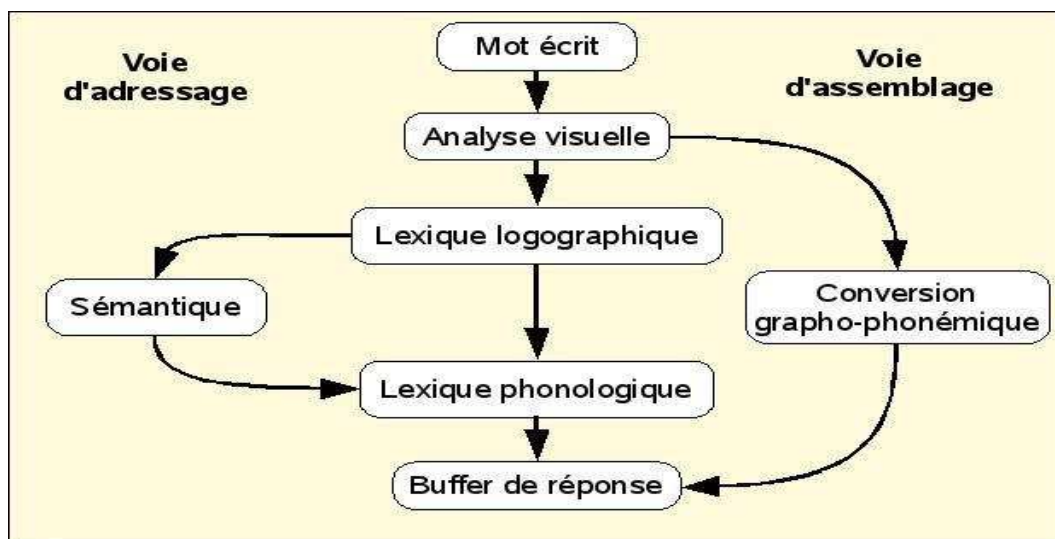
Quand ces désavantages entraînent des perturbations sévères de la communication orale, on parle de dysphasies : l'enfant s'exprime avec difficulté, comprend parfois mal, et surtout l'interlocuteur peine à saisir le sens de son propos. Dans le domaine de l'écrit, les dyslexies représentent plus de 80% des cas.⁵ Leur sévérité peut conduire à une impossibilité de transcription ou d'accès au contenu d'un texte. Ce tableau prévalent va principalement concerner notre propos. Par convention, et selon un usage désormais répandu, nous nommerons les enfants porteurs de tels troubles les « dys ». Sur un plan comportemental, sont en outre rapportés des états dépressifs réactionnels, des conflits avec le milieu familial, ou avec l'environnement scolaire et social. Remarquons l'évolution des esprits quand, en 1989, on préconisait de laisser un flou autour de l'appellation elle-même : « toute définition risque de figer dans des

⁴ http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATCCF07111

⁵ Habib M., *Inventaire des diagnostics portés lors de 209 cas successifs reçus dans un centre de référence pour les troubles d'apprentissage*, RESODY, CHU de Marseille, 2003.

classifications rapidement inadéquates des catégories dont la principale caractéristique est qu'elles sont mouvantes et relatives. Cette absence de définition a pour fonction de rendre les dispositifs prévus par la loi flexibles et adaptables selon les progrès scientifiques en cours ou à venir. »⁶

La dyslexie figure dans la *Classification internationale des maladies*⁷ de l'Organisation Mondiale de la Santé comme entité clinique reconnue. Bien qu'insuffisants et critiqués, ces outils présentent l'avantage de permettre des comparaisons entre différentes études menées sur le plan international et d'utiliser un langage commun. Cependant, elles sont souvent ignorées sur le terrain, aussi bien par les cliniciens que par les chercheurs qui utilisent leurs propres catégorisations. Alors que la classification internationale établit sa nomenclature sur des *faits observables*, à l'image de la nosographie médicale, les linguistes utilisent un *modèle fonctionnel* à partir des processus de lecture eux-mêmes. Ce schéma peut être ainsi représenté, assorti de quelques éclaircissements :



Modèle cognitif de lecture habile d'après Morton et Patterson (1980)

⁶ Fontan Michel, professeur et directeur du CTNERHI, in introduction au colloque « *classification internationale des handicaps: du concept à l'application* ». CTNERHI, n° hors série PUF 1989.

⁷ La *CIM 10* et le *DSM-IV* sont des tests normalisés et des nomenclatures techniques.

- *Au cours de la procédure d'adressage*, les mots familiers font l'objet d'une analyse visuelle. Chaque mot familier dispose d'une unité mémorisée. Cette activation permet d'accéder au sens du mot et de retrouver sa forme au niveau du lexique.
- *Au cours de la procédure d'assemblage*, les mots non familiers font l'objet d'un découpage en unités. A chacune de ces unités orthographiques est ensuite associée une unité phonologique⁸. Enfin ces différentes unités sont assemblées.

Ces deux procédures de lecture aboutissent au final à un « stock tampon ». Il s'agit d'une mémoire de travail dans laquelle des séquences de phonèmes sont enregistrées temporairement, comme les retenues lors d'opérations de calcul. Chez le lecteur expert, les deux voies coexistent. Néanmoins, la lecture courante repose essentiellement sur la procédure d'adressage. Moins coûteuse et plus rapide, elle permet un accès direct au contenu. Chez le lecteur dyslexique, il apparaît un déséquilibre dans l'utilisation de ces deux voies. Les études neuropsychologiques ont permis d'identifier plusieurs types de dyslexies selon le type de voie de lecture altérée.

1.2. Un cerveau singulier.

Les neurosciences (plus particulièrement les techniques d'imagerie numérique) ont mis en évidence diverses spécificités de l'architecture neuronale chez les dyslexiques (comme une asymétrie des lobes temporaux, ou des anomalies de migration cellulaires au cours de la phase embryonnaire), décrites dans le rapport de l'INSERM⁹ consacré à cette question. Il y est écrit: « On reconnaît notamment aujourd'hui que ce sont essentiellement les déficits (probablement très précoces et pour une partie d'entre eux à composante génétique) de certains processus langagiers

⁸ L'unité phonologique est la plus petite unité linguistique non significative.

⁹ Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale, INSERM, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, bilan des données scientifique*, Février 2007.

(en particulier phonologiques), qui sont à l'origine des troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture. »¹⁰ Concernant l'origine génétique de la dyslexie, les études sur les jumeaux homozygotes montrent une probabilité d'atteinte de 70%, alors qu'elle n'est que de 45% pour les fratries dizygotes. L'écart, bien que visible, doit être manipulé avec précaution. Evoquer une cause exclusivement génétique n'a aucune justification méthodologique. En revanche, la concordance d'arguments en faveur d'une participation génétique à certains troubles d'apprentissage constitue une avancée vers une meilleure compréhension de ces troubles.

En préambule, ce même rapport mentionne : « L'implication de facteurs socio-économiques, pédagogiques, linguistiques, psychologiques à l'origine des troubles n'apparaît pas en contradiction avec un modèle neurocognitif ou génétique si l'on admet un modèle pluricausal. »¹¹ Autrement dit, même si le substrat physiologique est désormais reconnu, les dimensions psychologiques et personnelles sont pensées comme facteurs associés.

Les troubles retentissent sur l'ensemble des activités sociales, et ne concernent plus que la sphère scolaire. Des actes de la vie ordinaire qui peuvent paraître simples vont s'avérer extrêmement difficiles à accomplir : obtenir son permis de conduire, lire la carte d'un restaurant, en consulter l'addition. Pour appréhender la globalité de la problématique, il faut imaginer la personne dans son parcours futur. Comme V. de Gaulejac¹² le propose, les phénomènes sociaux ne peuvent être pleinement appréhendés que si l'on intègre la façon dont les individus les vivent, se les représentent, les assimilent et contribuent à les reproduire.

La multiplicité des facteurs une fois affirmée, les chiffres issus de collectes statistiques peuvent nous permettre d'approcher la réalité, et de prendre une mesure plus quantitative des faits. Parallèlement, l'accompagnement de ce public va réclamer des ressources multiples à financer, dont l'ampleur a mal été estimée, ou budgétée avec une relative imprécision.

¹⁰ INSERM, *ibid.* p 71.

¹¹ *Ibid.*, p 2.

¹² Professeur de Sociologie à l'UFR de Sciences Sociales de l'Université Paris 7- Denis-Diderot.

1.3. Un coût social.

Les estimations sont rares, mais en 1987, le rapport Andrieu¹³ mentionne que le coût de ces carences frôlerait 100 milliards de francs par an : environ 60 milliards par an sont consacrés aux 200 000 jeunes qui sortent chaque année du système scolaire et qui sont orientés vers des formations diverses. Par ailleurs, 25 milliards par an sont consacrés au seul redoublement, 8 milliards correspondent au surcoût entraîné par les prolongations de scolarité et l'ensemble des formations associées. Après conversion, ces chiffres représentent 15 milliards d'Euros. Il est toujours d'actualité qu'une fraction de la population débutant sa scolarité montre une forte probabilité d'aller vers l'échec scolaire voire l'exclusion, soit un enfant sur vingt. Ces informations sont à rapprocher du coût moyen d'un élève du premier degré, qui s'élèverait selon l'INSEE¹⁴ à 5 350 € par an.

Le Dr M. Habib, pour le RESODYDYS,¹⁵ apporte une information complémentaire : « Un exemple, parmi d'autres, est le poids financier des actes de psychomotricité et d'ergothérapie qui s'avèrent au fil des années une nécessité pour une grande partie de ces enfants, les plus sévèrement touchés, soit environ 1% de la population d'âge scolaire. Si l'on devait généraliser la prise en charge de ces frais, on peut calculer que cela représenterait au bas mot une dépense de 1000€ par enfant, soit environ pour 10.000 nouvelles personnes par an, 10 millions d'€. »¹⁶

La politique envers le handicap relève dorénavant des compétences du département : il pourra subventionner des aides comme des matériels spécifiques, ou l'appel à des praticiens non conventionnés, comme les ergothérapeutes. Les Caisses de Sécurité Sociale de leur côté, continuent à assumer leur mission initiale, et financent le volet thérapeutique.

¹³ Conseil économique et social, 1987.

¹⁴ http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07303

¹⁵ Réseau régional troubles du langage et déficits d'apprentissages, <http://www.resodys.org>.

¹⁶ <http://www.apedys.org/dyslexie/article.php?sid=872>

Demain, ces jeunes seront des adultes. Leur situation ne sera pas repérable dans les chiffres du chômage, alors que les porteurs de TSL s'inscrivent dans un processus durable, avec des effets permanents. Sur un marché du travail tendu, la place de ces personnes se pose en terme d'accès au monde du travail ; la notion reste d'ailleurs valable pour l'ensemble des personnes en situation de handicap¹⁷. Quel peut être l'intérêt d'une recherche théorique dans cette conjoncture ? Il n'est pas rare de remarquer que le public fait encore référence à une vision déficitaire du handicap. Le nouveau cadre législatif peut ainsi apparaître en avance sur son temps dans notre pays, alors que pour un Etat comme la Suède, il repose sur « un État providence dont l'assise repose sur un véritable consensus, un rôle primordial accordé aux syndicats et aux associations, une politique de l'emploi active, un système universel d'assurance sociale redistributif accompagné d'une forte fiscalité. »¹⁸ Examinons les grandes lignes de la loi du 11 février 2005 qui redéfinit la notion de handicap et apporte ce qu'on pourrait nommer un préjudice social.

1.4. L'esprit de la loi.

Sur le principe « d'égalité des droits et des chances », le législateur a relativement bien pris en compte les difficultés rencontrées par les personnes dys. Pour leur permettre de bénéficier de dispositifs d'aide, et d'avoir leur différence enfin reconnue, la loi du 11 février 2005¹⁹ a fait entrer ces troubles dans le champ du handicap. Elle se compose de 101 articles et donne lieu aujourd'hui à la rédaction de plus de 80 textes d'application. Elle apporte de nombreux changements dont l'ampleur est conditionnée par le contenu des textes et les précisions qu'ils apportent.

¹⁷ Personne Handicapée. L'acronyme PH sera utilisé dans le texte.

¹⁸ <http://www.sante.gouv.fr/drees/rfas/rfas200304/200304-art15.pdf>

¹⁹ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, J.O. du 12/02/2005.

Les rubriques qui la composent sont ainsi composées :

- Le droit à compensation
- Les ressources
- La scolarité
- L'emploi
- L'accessibilité
- La citoyenneté et participation à la vie sociale
- Les aménagements divers

Dans le domaine de la scolarisation, la principale innovation est d'affirmer que tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école de son quartier (dite établissement de référence). Il pourra être accueilli dans une autre structure, selon les besoins, en fonction du projet personnalisé de scolarisation (PPS) élaboré pour lui. Ne nous leurrions pas : *inscription* ne signifie pas *fréquentation*, et l'histoire a montré que bon nombre de dys furent orientés par défaut vers des filières inadaptées.

De nombreux parents de sujets dys opposent un refus à l'intervention de la MDPH²⁰ pour leur enfant, quand pour eux, il ne présente aucun marqueur de handicap : ils refusant ce qu'ils qualifient de *label*. Leur appréciation de ce vocable semble toujours connoté à des notions d'infirmité ou d'anomalie. Pour réduire l'impact de ce phénomène, la nouvelle législation peut jouer un rôle novateur au prix d'une communication efficace envers usagers et professionnel. Mais à l'inverse, elle peut produire des effets indésirables : nous verrons qu'un enfant en échec scolaire correspond à une catégorisation pour sa famille et ses maîtres. Pour sa famille, ses enseignants, il est parfois difficile de le percevoir autrement que comme un enfant « en panne ».

En toile de fond de cette recherche, la question est de savoir si cette requalification *a changé la donne, et si non, quelles peuvent être les clés d'une évolution des esprits*. Par ailleurs, est supprimé le clivage traditionnel entre l'éducation ordinaire et l'éducation spéciale (le terme est abandonné dans le texte), afin de promouvoir la

²⁰ Maison Départementale des Personnes Handicapées.

complémentarité des interventions auprès de l'enfant ou de l'adolescent handicapé. Dans ce cadre, la scolarisation dans des établissements relevant du secteur sanitaire ou médico-social devient subsidiaire ou complémentaire. Dans ce texte, la définition du handicap tempère les effets de celle retenue par l'OMS : « Est appelé handicapé celui dont l'intégrité physique ou mentale est progressivement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouve compromise. »²¹

L'article 2 insiste sur la participation, et stipule :

*« 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 trouble de santé invalidant. »*²² Dans son esprit, la loi du 11 février 2005 marque une avancée indéniable qui reflète le profond bouleversement conceptuel et normatif qui s'est opéré dans le domaine du handicap au cours des trente dernières années.

Une nouvelle approche a été introduite par Philip Wood, pour le compte de l'OMS dès 1980. L'attention, focalisée jusque-là sur le strict diagnostic s'ouvre aux besoins de la personne, plus considérée dans son originalité individuelle. Wood distingue la *déficience*, altération d'une fonction, du *désavantage*, qui reflète plutôt le préjudice humain et social.

La compensation pour chacun découle de cette analyse. Pour les dys, elle est mise en œuvre en projets divers (PPS, PAI²³) dans les écoles ou les instituts médico-pédagogiques. Cette prestation *au plus près* de l'utilisateur correspond à l'esprit et à l'injonction de la loi. Le prix Nobel Amartya Sen a milité pour que les *capabilités* (parfois traduit par le néologisme de *capabilités*) soient reconnues : à l'inverse de la

²¹ Liberman R., *Handicaps et Maladies mentales*, Que sais-je ?, PUF, 2003, p.36.

²² Ministère de la Santé et des Solidarités, 17/06/2006

http://www.handicap.gouv.fr/rubrique.php3?id_rubrique=3,

²³ Projet Personnalisé de Scolarisation, pour les élèves handicapés, Projet d'Accueil Individualisé, pour ceux souffrant de troubles de santé.

capacité, ce terme évoque l'individu dans un environnement favorable. Il précise : « Ignorer les distinctions entre les individus peut en réalité se révéler très inégalitaire, en dissimulant qu'une considération égale pour tous implique peut-être un traitement très inégal en faveur des désavantagés. »²⁴

Pourtant, certains, bien qu'étant en très grande difficulté, n'entrent pas dans la « bonne » catégorie ; soit parce qu'aucun diagnostic n'a été posé (s'agissant notamment de jeunes enfants) soit parce que la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) ne leur reconnaît pas le statut d'enfant en situation de handicap. On passe ainsi d'un niveau global (le handicap) à son traitement local (les instances départementales), avec l'application d'un guide barème pas toujours assez finement discriminatif : la reconnaissance du trouble se produit à la demande des parents. La majorité des enfants dyslexiques ont un taux d'incapacité inférieur à 50% bien que les dyslexies sévères et très handicapantes puissent être reconnues au-delà de ce seuil. Cette reconnaissance administrative est importante. En effet, cette notification justifie les aides mises en place : attribution d'un ordinateur avec correcteur orthographique, synthèse vocale, AVSI.²⁵ Sans reconnaissance officielle, la dyslexie qui est un handicap invisible, est trop souvent prise en compte selon le niveau de connaissance de la question et les représentations qu'en ont professionnels et partenaires de terrain.

C'est ainsi que l'on peut parler d'une véritable *question sociale* autour de ces enfants dys. Elle concerne bien sûr l'éducation, la formation des enseignants, la recherche menée par neurosciences. Existente aussi des interrogations autour de l'accès à l'emploi et de la menée d'une discrimination positive envers ce public cible.

Au cours du chapitre qui va suivre, nous allons donc examiner plus en détail « l'inconvénient à ne point lire », et les modalités de prise en charge des publics dys offertes par l'école et le monde institutionnel.

²⁴ Sen A. *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil, Collection l'Histoire immédiate, 2000, p 17.

²⁵ L'AVS-i est un Auxiliaire de Vie Scolaire Individuelle, c'est une aide humaine qui intervient auprès d'un enfant dans sa classe et dans le cadre des activités scolaires.

2. Lire : un passeport.

2.1. Un dépistage

En 2007, lors de la Journée d'Accueil et de Préparation à la Défense (JAPD)²⁶, 67 500 jeunes ont été détectés en situation d'illettrisme²⁷, sur 683 000 jeunes accueillis, soit un taux d'environ 10%.²⁸ Il faut ajouter que ce « contingent » est constitué de jeunes qui ont pratiquement tous été scolarisés jusqu'à l'âge légal de seize ans. Ceux qui ont quitté le système scolaire sans réelle compétence à lire sont présents, les deux tiers de ce groupe étaient probablement constitués de dys, avec tous les facteurs de discrimination que cela suppose. M. Canto-Sperber pose la question d'un avenir qui peut leur sembler totalement fermé : « Quand le présent n'a d'autre horizon que lui-même, il est difficile d'inscrire la jeunesse comme apprentissage d'une autre dimension de l'humanité que celle de la vie vécue. »²⁹

Ces notions font référence au facteur humain et renvoient aux propos qui sont bien souvent formulés en entretien avec ces jeunes et leur famille : quelles perspectives d'emploi, comment se construire malgré les échecs, comment trouver aide et conseil. Le philosophe Axel Honneth suppose que « l'exigence diffuse d'être soi-même soumet en quelque sorte les individus à une pression psychique excessive; l'obligation permanente de tirer de sa propre vie intérieure la matière d'une réalisation authentique de soi exige des sujets une incessante introspection qui doit tôt ou tard déboucher sur du vide. »³⁰

Par ailleurs, l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme produit des données dans lesquelles les « dys » font les frais d'un lissage des courbes. Elle révèle que

²⁶ Etape du "parcours de citoyenneté", la JAPD est obligatoire pour les garçons et les filles entre la date de recensement et l'âge de 18 ans, et permet, lors d'un rapide examen, de détecter les jeunes « mauvais lecteurs ».

²⁷ L'illettrisme désigne les sujets qui ont suivi une scolarisation, et qui restent incapables d'appréhender un texte simple. A contrario, le terme d'analphabétisme correspond à ceux qui n'ont pas bénéficié d'un parcours scolaire. Ce point sera développé au § 2.2.

²⁸ <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/pop-japd.asp>

²⁹ Canto-Sperber M., Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, Tome 1, paris, PUF, 2004, p 361.

³⁰ Hanneth A., La société du mépris, Paris, La Découverte/Poche, 2008, p 322.

3 100 000 personnes scolarisées, soit 9% de la population de 18 à 65 ans se trouve en situation d'illettrisme.³¹ De plus, 74 % de ces personnes utilisaient exclusivement le français à la maison à l'âge de 5 ans, chiffre qui infirme l'hypothèse du déficit langagier pour des non francophones. Enfin, 26% de ces personnes sont en 2007 allocataires du RMI.

Ces données reflètent une réalité fondamentale : être dys réduirait les chances d'accéder à un emploi qualifié, le risque de sortie du système scolaire sans qualification étant réel. L'INSEE indique qu'« en moyenne sur le deuxième trimestre 2009, le taux de chômage au sens du BIT s'établit à 9,5 % de la population active en France (incluant les Dom). »³²

2.2. L'accompagnement.

De nos jours, comme le souligne un rapport au Premier ministre³³, les illettrés sont bien reconnus comme les laissés pour compte du système éducatif. Se trouvent maintenant officialisés un glissement sémantique et un néologisme. En effet, jusque-là le mot « illettré » était synonyme d'« analphabète » : il désignait une personne ne connaissant pas les lettres (de l'alphabet), et, par conséquent, ne sachant ni lire ni écrire. Désormais, les deux notions se séparent. « Analphabète » garde son sens originel, alors que « illettré » désigne plutôt un individu ayant été scolarisé, mais qui n'a pas acquis la lecture.

Les auteurs lui confèrent la même signification que ce que l'Unesco a nommé en 1960 l'« analphabétisme fonctionnel », à savoir être incapable de lire et d'écrire en le comprenant un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne. Le rapport indique lui-même que cette définition n'est pas opératoire et qu'elle ne rompt pas avec le flou qui accompagne les usages courants du terme illettré. Les dys font donc potentiellement partie de ces illettrés. Leur prise en charge est très disparate, les intervenants connaissent des désaccords, et les méthodes sont parfois empiriques.

³¹ http://www.anlci.fr/fileadmin/Medias/PDF/EDITIONS/ivq_4pages.pdf

³² <http://www.insee.fr/fr/themes/indicateur.asp?id=14>

³³ Espérandieu V., Lion A., Bénichou JP, *Des illettrés en France*, rapport au Premier ministre, Paris, la Documentation française, 1984.

En dehors de l'école, voire à sa marge, ces enfants sont pris en charge par plusieurs intervenants : praticiens divers, psychologues, rééducateurs de réseaux d'aide (les RASED)³⁴, enseignants spécialisés de CLIS³⁵ spécifiques. Dans mon exercice quotidien d'orthophoniste puis de chef de service éducatif, je rencontre ces acteurs et nous échangeons régulièrement sur nos pratiques. Or, je constate une disparité dans les approches que ces professionnels présentent. Selon les cas, il pourra être question de grande difficulté scolaire pour le monde scolaire, alors que le milieu médical parlera plutôt de pathologie : prise en charge éducative différenciée contre modalités adaptées de traitement.

Pour illustrer cet écart, j'ai vu un enseignant refuser de noter un adolescent auteur de dizaines de fautes sur un devoir de sciences, au motif que « les termes scientifiques s'écrivent correctement. » Si l'orthographe reste lié à l'apprentissage du français (matière dite fondamentale), il influe directement l'ensemble des matières : être dans l'incapacité de prendre connaissance d'un énoncé de géométrie pourrait aisément l'illustrer. Inversement, s'opposer à la notation, pour éviter un effet de marquage peut produire des effets inverses. Le travail scolaire appelle une sanction, qui se nomme *la note* ; elle reste un nombre qui ordonne, une sorte de Graal pour l'élève. Elle induit la notion de classement, évoque en filigrane l'école du mérite. Il y a des années, on a bien tenté de substituer aux notes des indicateurs alphabétiques (A, B, C), mais l'effet ordinal a subsisté dans l'esprit du public.

Il faut à nouveau insister sur le caractère bien souvent « transparent » des dys : leur *symptôme* ne se voit pas de prime abord, et ne fait donc l'objet d'aucune stigmatisation immédiate. Ce sont les premières acquisitions, les fameux prérequis, qui vont servir de révélateur et attirer l'attention dès la maternelle, lors de la première étape constituée par le repérage.

Il en résulte probablement une vision décalée, qui établit une dissonance entre la conception traditionnelle et les nouvelles approches que la loi cherche à impulser.

³⁴ Réseaux d'Aides Spécialisées pour les Enfants en Difficulté, créés en avril 1990.

³⁵ Classes d'Intégration Scolaire, en novembre 1991.

Les enfants TSL se retrouvent alors au cœur d'une problématique mêlant l'école et ses usagers, les représentations des professionnels, et les préconisations issues de la loi de 2005. Les maîtres décrivent assez bien ces tensions, et les rencontrer a fait apparaître les points qui ont permis d'élaborer ce travail.

2.3. Plusieurs regards.

Quelques entretiens préliminaires ont bien mis en avant ces variations de point de vue qui ne sont pas que superficielles. J'ai ainsi interrogé plusieurs enseignants sur ces questions : tous m'ont fourni des réponses certes nuancées, mais laissant apparaître un *noyau dur*, marque possible d'une communauté de pensée. Leur récit m'a permis de constituer l'ossature de travail de collecte de données ; il en sera fait état au moment d'aborder l'élaboration de l'outil de recherche. Ces acteurs présentent des réponses assez différentes, en reflet de l'explication qu'ils accorderont au trouble, et qui conditionne la remédiation qu'ils envisagent. Ainsi, j'ai relevé qu'une dyslexie sévère peut être « d'une certaine façon handicapante », et qu'un enfant dys « n'en devient pas moins un handicapé pour autant », ou que le terme « est peut-être exagéré ». Ces dernières phrases, qui émanent d'un tout jeune professeur des écoles (et donc récemment formé) met en lumière l'écart historique qui existe entre l'enseignement et le soin, l'apprentissage et ses écueils, que de récentes évolutions tentent de réduire. En effet, tout ceci se déroule dans un paysage en pleine évolution :

La classe se révèle le lieu de transmission d'une culture et d'un savoir. Les cabinets libéraux, les CMPP³⁶, les RASED, certains SESSAD³⁷ étaient consacrés au soin ou à l'accompagnement différencié ; ce cadre cloisonné est invité à se remanier, les soignants pourront en conséquence agir au sein de l'école, sachant que le pilotage des MDPH³⁸ devient la règle. Leur intervention va impliquer un partenariat nouveau, qui pourrait contribuer à remanier ces fameuses représentations. En d'autres termes,

³⁶ Centre Médico Psycho Pédagogique.

³⁷ Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile.

³⁸ Maison Départementale des Personnes Handicapées.

l'école gèrait des actions envers les publics à besoins spécifiques ; elle devient un partenaire transversal, à parité théorique égale avec d'autres participants.

En novembre 2008, la HALDE³⁹ a publié une étude sur la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire⁴⁰. Il ressort que seuls 29% des directeurs d'école ont reçu une formation pour l'accueil de ces enfants. Selon cette même publication, les élus seraient 54% à estimer que leur scolarisation n'est pas prioritaire. Bon nombre des responsables scolaires et des décideurs politiques ne seraient ainsi pas encore pleinement en capacité de jauger ce nouveau domaine, et d'accompagner les orientations en faveur des enfants handicapés.

La question sociale de ce travail concerne donc le champ du handicap, et de façon « gigogne », les élèves dys. Les enseignants (leur culture, leur formation) se trouvent de fait désignés comme des acteurs fondamentaux pour la mise en œuvre de la loi de 2005. Ils devaient transmettre des savoirs, ils doivent en outre participer à la prise en charge auprès d'élèves nouvellement reconnus handicapés. Toutes ces notions amènent à rappeler que la conception de la loi, sa mise en œuvre et l'évaluation de ses effets relèvent du domaine des politiques publiques, que l'on peut à présent définir. Les enjeux éthiques que soulève leur élaboration interpellent sur les procédures démocratiques de décision, et sur les principes de justice qui peuvent les animer.

2.4. Les politiques publiques.

P. Muller qui nous dit qu' « elles sont le lieu où les sociétés définissent leur rapport au monde et à elles-mêmes.⁴¹ » Y. Mény et JC Thoenig⁴² proposent cinq critères qui fondent l'existence d'une politique publique :

³⁹ Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et l'Egalité.

⁴⁰ http://www.halde.fr/IMG/pdf/Synthese_Sondage_handicap.pdf, novembre 2008.

⁴¹ Muller Pierre, *les politiques publiques*, paris, PUF, 2008, p35.

⁴² Meny Y. et J.C. Thoenig, « politiques publiques », Paris, PUF, 1989.

- La présence d'un ensemble de mesures concrètes.
- Un pouvoir plus ou moins marqué de coercition, assorti d'une détermination de l'accès au droit.
- L'existence d'un cadre global d'action, qu'il soit posé initialement ou reconstitué a posteriori par le chercheur.
- La réalité du public concerné,
- La fixation d'objectifs ou de buts à atteindre.

L'inscription sur l'agenda politique de questions qui font débat est une notion fondamentale « pour comprendre les processus par lesquels les autorités politiques s'emparent d'une question pour construire un programme d'action. »⁴³ Edgar Morin écrit que l'on « ne peut poser la relation entre éthique et politique qu'en termes complémentaires, concurrents et antagonistes. »⁴⁴ L'antiquité romaine parlait de *mores*, pour décrire la morale. Les grecs disposaient du mot *ethos*, qui a donné éthique, mais aussi comportement (éthologie), attitude. Si la morale reste collective et partagée, l'éthique appartiendrait plutôt au registre personnel, bien que l'on trouve ces deux termes employés de façon indistincte. Pour les discerner, une nuance peut être avancée, selon que l'on met l'accent sur ce qui est estimé bon ou sur ce qui s'impose comme obligatoire. Plus prosaïquement, la morale ignore la nuance, elle est binaire, tandis que l'éthique admet la discussion, l'argumentation, les paradoxes.

Ces critères posés, on peut avancer que la question des dys et le cadre de la loi pour *l'égalité des droits et des chances* plantent en quelque sorte le décor qui nous intéresse. D'un côté des acteurs qui mettent en application les textes et directives réglementaires ; de l'autre, une loi qui peut bouleverser des conceptions, car elle affirme la réalité d'un handicap, là où bon nombre d'enseignants ne voient qu'échec ou difficulté scolaire. Tandis que les prescriptions législatives et les strates de la décentralisation fixent le contexte, les acteurs contribuent à façonner un quotidien plus réaliste. Ils y contribuent avec ce qui les constitue : formation, expérience, mais aussi conception du monde et *représentations sociales* : elles seront spécifiquement abordées dans ce travail. Au moment de le conclure, il sera temps de proposer des

⁴³ Muller P. opus cité p 29.

⁴⁴ Morin E., *La méthode*, Vol 6, *Ethique, Essais*, Paris, Seuil, 2004, p 97.

recommandations envers les publics concernés, et vraisemblablement à destination des multiples professionnels qui les accompagnent. Ce retour praxéologique renvoie à une définition de la recherche sociale qui « correspond à la nécessité d'arrimer l'instrumentation scientifique à celle de l'intervention sociopolitique. »⁴⁵ Si des représentations peuvent être l'explication des postures observées, les transformer ne sera possible qu'au prix de modifications dont seul le cadre politique peut être simultanément l'auteur et l'agent. Malgré cette idée, la polyarchie déclinée à travers de multiples échelons (Etat, région, département, commune, et maintenant agrégats intercommunaux) ne facilite pas l'articulation des rouages, leur transparence et leur complémentarité.

Le moment est venu de proposer la problématique de ce travail. Pour mettre à jour les tensions qui pourraient apparaître, une approche historique va d'abord être avancée. Elle sera suivie par l'exposé des causes (supposées ou réelles) de TSL mises en avant par les acteurs, et l'effet stigmatisant qui peut en résulter. Tout cela nous amènera à formuler une question de recherche et à suggérer pour finir une hypothèse de travail.

3. Construction de la problématique

3.1. La valeur

La notion de handicap renvoie souvent à un schéma organiciste. Sa représentation a longtemps appartenu au monde médical, autour de la défaillance et de l'invalidité. Ce dernier terme est significatif : étymologiquement, il a pour racine *valere*, qui a donné *valoir*, *valide* et *valeur*. L'invalidité est donc encore pour beaucoup connoté comme *dévalué*. Le pictogramme de la PH⁴⁶ ne représente-t-il pas une silhouette sur un fauteuil roulant ? Cette image qui suggère la gêne physique ou l'entrave motrice, ne nous dit rien du désavantage social, et du droit à la compensation qui est le corollaire direct de ce statut. Elle illustre et paradoxalement isole. Elle rappelle des siècles de

⁴⁵ Chopart J.N. et Bouquet B., in *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*, Paris, Bayard, 2006, p 490.

⁴⁶ PH : Personne Handicapée.

pratique où le retrait des déviants était la norme : M. Foucault relate que l'asile a ainsi présenté une fonction plus morale que médicale, dans le but de confiner la maladie dans un endroit délimité. « Son exclusion doit l'enclorre », affirme-t-il.⁴⁷

Pour comprendre comment toutes ces notions s'articulent, intéressons nous tout d'abord aux origines du terme *handicap* et aux évolutions qu'il a connues. Cette approche historique va mettre en lumière non pas le déficit, mais sa possible compensation.

3.2. La main dans le chapeau.

Le mot serait apparu pour la première fois dans la langue anglaise au XVIIe siècle. « Le nom de handicap a été donné à une sorte de jeu comportant une part de chance, dans lequel une personne propose d'acquérir un objet familier qui appartient à une autre personne, en lui offrant, en échange quelque chose qui lui appartient.»⁴⁸ Un arbitre est désigné pour apprécier la différence de valeur entre les deux objets. Lorsqu'il a fixé le montant, la somme d'argent correspondante est déposée dans un chapeau ou une casquette (Hand i'cap ou Hand in the Cap, *la main dans le chapeau*). Plus tardivement, en 1754 le mot est appliqué aux courses de chevaux. En 1827, le terme traverse la Manche, en conservant la terminologie spécifique au monde hippique. Une course à handicap est une course ouverte à des chevaux dont les chances de vaincre, naturellement inégales, sont, en principe égalisées par l'obligation faite aux meilleurs de porter un poids plus grand.

Le sens originel de l'anglicisme « handicap » est celui d'une course où l'on rétablit par un artifice, les inégalités naturelles. En d'autres termes, étaient lestées (littéralement handicapées) les meilleures des bêtes ; subtil glissement sémantique du dictionnaire, qui désigne comme « handicapé » celui qui se trouvait au départ le meilleur...

⁴⁷ Foucault M., *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard, coll. Tel, 1972, p 26.

⁴⁸ Hamonet Claude. *Les personnes handicapées*. Paris : PUF, Que sais-je ?, 1990 p 7 à 9.

Par la suite, la notion d'égalité aurait dû dominer, mais c'est celle de désavantage qui l'emportera des années durant. Le terme a fonctionné comme un stigmat, cristallisant le déficit, ne retenant que l'aspect minoré.

Les politiques envers les publics « à besoins particuliers » ont de fait amorcé un retour étymologique. Le latin *compensare* signifie solder une dette ; le but est bien de compenser l'écart, rétablir une égalité de principe généralisée : soin, enseignement, formation, transports, habitat, et plus encore, citoyenneté. Le handicap ainsi redéfini implique de nouveaux comportements, mais ne dit rien de l'étiologie des troubles. Comment expliquer les TSL et plus particulièrement la dyslexie ? Comment cette explication conditionne-t-elle les attitudes des enseignants ? Quelles sont les causes mises en avant ?

3.3. Des explications, des causes.

Il y a quelques décennies, grande était l'influence de la psychanalyse, et l'on voyait fleurir de multiples spéculations symbolistes à propos de la dyslexie. L'importance des liens affectifs dans le développement de l'enfant est toutefois à porter au crédit de cette discipline, par le biais de la « théorie de l'objet » : ceci est intéressant pour évoquer la façon dont les individus se construisent (cet aspect a été évoqué), et les processus de socialisation qui s'ancrent très tôt, par couches successives, dans le psychisme du jeune enfant. « Tout ce que nous avons l'habitude de décrire comme des formes de la relation individuelle à soi-même (sentiments moraux, volitions, expression de besoins) tout cela résulte d'interactions, qui ont pour ainsi dire intériorisées, et ont suscité dans le psychisme des instances qui se rapportent les une aux autres, sur un mode quasi communicationnel.»⁴⁹ La construction d'une identité autour de l'échec trouve résonance dans ces lignes, et les difficultés émotionnelles que connaissent certains dys ne sont pas étrangères aux modes de socialisation qu'ils ont connus au sein de l'école. De leur côté, les neurosciences apportent régulièrement des éléments objectifs sur la singularité des dys : asymétrie du planum temporal, traitement du signal acoustique, ou spécificité du balayage visuel. Pourtant,

⁴⁹ Honneth A., *La société du mépris*, opus cité, p 334.

le classique débat entre inné et acquis, ne pourrait être apaisé que par une vision synthétique que la position de Georges Canguilhem pourrait éclairer : « la régulation, c'est l'ajustement, conformément à quelque règle ou norme, d'une pluralité de mouvements ou d'actes et de leurs effets ou produits que leur diversité ou leur succession rend d'abord étrangers les uns aux autres. »⁵⁰ En d'autres termes, c'est l'agencement structurel, la succession et la déclinaison de diverses causes qui peuvent mener à rassembler des paramètres toujours épars.

Le récent rapport rédigé par un collectif pour l'INSERM sur la dyslexie montre les processus en jeu dans le substrat physiologique (par exemple, le balayage visuel, les saccades oculaires), sans pour autant omettre le facteur humain : « Même si la définition de ces troubles dans les classifications exclut une origine culturelle, sociale, économique, pédagogique ou psychologique, cela ne signifie pas pour autant que ces facteurs ne jouent pas un rôle. »⁵¹ Alors que l'esprit humain appréhende avec plus de facilité le handicap physique, il en va de la dyslexie comme de la maladie mentale : peu ou pas d'explications physiologiques et des modélisations théoriques multiples qui contribuent à conserver un flou certain autour de ce handicap transparent. Certains expliquent les troubles en mettant l'accent sur les méthodes de lecture, dénoncées par les partisans des méthodes analytiques, notamment la méthode "globale". On connaît désormais les limites de cette approche, et notamment pour ceux qui ont du mal à décoder les signaux graphiques.

3.4. La deuxième langue.

Les linguistes ont bien montré les difficultés induites par les langues issues du latin exploitent des valeurs stables pour la correspondance son / graphie : le [a] de *balle* est le même que celui de *banane* ou de *matin*. Pour l'anglais, c'est le contexte qui donne le son : "name", "she", et "he" sont attendus par le dys sous la forme " nème ", "chi", et "i", graphèmes qu'il a déjà du mal à intégrer. Ailleurs, le [a] va supporter diverses valeurs (bag, ball, Kate...), en fonction du contexte d'où l'invention de la « méthode globale », conçue pour la polymorphie des langues anglo-saxonnes.

⁵⁰ Canguilhem G., *Régulation*, , 1985, Paris, Encyclopaedia Universalis vol. 15, pp.797-799.

⁵¹ INSERM, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, bilan des données scientifique*, Février 2007.

N'oublions pas les homophonies : eat / it, feel / fill, pool / pull, cheap / chip, he's / his..., l'espagnol présente des correspondances son / graphème stables, l'italien vient ensuite, puis l'allemand, et enfin le français. L'anglais, par sa diversité des valeurs possibles pour une même voyelle, se montre redoutable pour les dys, et ne devrait pas être choisi en première langue. Une grande majorité d'enfants dyslexiques souffrent d'un déficit cognitif spécifique à la représentation et au traitement des sons de la parole : c'est ce que l'on appelle le déficit phonologique, qui entrave l'apprentissage, la maîtrise, et l'automatisation de l'usage des relations graphèmes / phonèmes.

3.5. Pourquoi un tel trouble ?

Qu'est ce que la lecture, sinon la mise en correspondance entre des signaux acoustiques et de marqueurs graphiques, c'est à dire les lettres ; ce schéma va se montrer inadapté pour le cas des sourds profonds, qui acquièrent la lecture sans la sas phonologique : à l'inverse des idéogrammes, l'écriture alphabétique représente des unités acoustiques. Le sourd accède à la sémantique sans la correspondance sonore, alors que l'écriture est la transcription de la chaîne parlée du discours et que les différents sons articulés de notre langue y trouvent leur image fidèle. Un adolescent sourd profond (aucun signal sonore ne parvient à ses aires corticales auditives) m'a dit un jour : « quand j'écris, je dessine des sons, je sais pas ce que c'est. »

Ce contre-exemple nous montre que les explications universalistes restent à proscrire, et que la multiplicité des approches reste la meilleure garantie contre toute forme de pensée générique : si des voies originales permettent un décodage, la pédagogie peut alors inventer d'autres supports d'apprentissages.

Insistons sur le fait que le dépistage systématique lors de l'examen obligatoire au cours de la sixième année (article L.541-1 du code de l'éducation), réalisé par les médecins et infirmières de l'Éducation nationale ne peut pas concerner la dyslexie puisque l'apprentissage de la lecture n'a pas commencé. En revanche, il peut identifier les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral (éventuellement déjà mis en évidence à l'examen de 4 ans).

Sur le terrain, c'est souvent l'intuition des enseignants qui produit un premier repérage. Lors de la phase de préparation de ce travail, plusieurs d'entre eux ont été contactés, pour une première approche de leurs conceptions.

Les conversations ont fait émerger quelques pistes de travail ; il en ressort quatre attitudes, selon l'origine supposée des difficultés :

- l'hypothèse neuro-développementale (Imagerie médicale, neurologie abordée comme science « dure »)
- l'explication individuelle (conflit familial, images parentales, difficultés psychologiques)
- la mise en avant du déficit socioculturel, ou de caractéristiques liées à l'environnement direct de l'enfant : niveau d'études ou de revenu des parents, intérêt des familles,...
- Enfin, les causes liées à l'école: méthode de lecture employée, pédagogie, organisation de la classe...

Peut-être pouvons nous croiser ces explications avec le *plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage*⁵² paru en 2000. Il jalonnait un long parcours législatif qui a conduit à inscrire les dys dans l'effectif des PH. Ce plan s'articulait autour de quelques préconisations prioritaires :

- Prévenir dès la maternelle.
- Identifier les enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage oral et écrit.
- Informer, former, rechercher, évaluer.
- Assurer le suivi du plan d'action.

On peut retenir de ce plan des axes de recherche et de propositions de formation. Comprendre l'étiologie des difficultés aurait un double effet : mieux traiter, former des professeurs des écoles mieux armés face à des élèves qui peuvent dérouter. Eliminons dès à présent dans cette grille la question sur les niveaux disparates,

⁵² Encart B.O. n°6 du 7-2-2002.

souvent mis en cause, alors que « les classes hétérogènes représentent, par ailleurs, le meilleur contexte de progression pour un élève faible, sans que les élèves les plus faibles soient réellement pénalisés.»⁵³ A toutes ces causes supposées et à leur assemblage, peuvent correspondre les attitudes que nous chercherons à questionner. Cela nous amène à mettre l'accent sur ce qui marque et identifie pour beaucoup la personne en situation de handicap, et par conséquent le dys. Cette manifestation est développée chez E. Goffmann sous le concept de stigmaté, notion que nous allons expliciter. Le latin *stigma* désigne une marque au fer chaud : son caractère indélébile en est la marque fondamentale.

3.6. Des stigmatés.

L'accueil de ce nouveau public devrait pouvoir se dérouler de façon optimale à l'école. Les structures, le potentiel humain, les compétences existent. Pourtant, les familles, les enfants, les personnels mettent en avant les difficultés qui surgissent. La définition du handicap, la stigmatisation, la norme, la construction de la personne et le projet de vie sont interrogés. L'étude d'E. Goffmann⁵⁴ rend compte de la façon dont les stigmatés sont gérés voire rendus pérennes par ceux qui doivent subir le regard des autres.

Il établit la différence entre les traits *discrédités* (immédiatement reconnus) et les traits *discréditables*, furtifs par nature, attributs retrouvés chez les enfants dys : ils apparaissent au moment des tâches de lecture ou de transcription. Une même population est prise en charge de façon très variée par les enseignants qui ont pour mission de les accompagner, dans l'un des rôles essentiels attachés à l'école : les apprentissages. Cette mission n'est cependant pas unique ; la construction de la personne et du citoyen potentiel s'élabore en grande partie derrière les murs de l'institution. L'élève accueilli ne possède pas les compétences opératoires requises, il reste pourtant soumis à l'obligation scolaire, et par ailleurs n'a pas besoin d'intégration, puisque déjà inscrits comme tous au tableau des effectifs.

⁵³ Suchaut B., *L'échec scolaire à l'école primaire, constats et réflexions*, La documentation Française, Cahiers français, n° 344, p 80.

⁵⁴ Goffmann E., *Stigmatés, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les éditions de Minuit, 1989.

Plus loin, E. Goffman parlera du mélange d'élèves ordinaires et d'autres handicapés. Sous le terme de *contacts mixtes*, il affirme que ces rencontres entre normaux et anormaux (ceux qui affichent les stigmates ou pas) représentent les ingrédients fondamentaux d'une bonne estime de soi et d'une identité sociale. Une fois encore, ce contraste va s'estomper pour les dys : une fois dans la cour de récréation, le marquage inhérent à leur échec scolaire peut se réduire. D'ailleurs, il précise qu'un ensemble d'individus concrets se trouve soudain séparé en deux colonnes, alors que « le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes, mais des points de vue ».⁵⁵

Pour G. Canguilhem,⁵⁶ la pathologie n'est pas en opposition binaire avec le normal, mais représente une variation de celui-ci. Il pose un autre regard sur le rapport au normal. Un curseur mobile, finalement proche de la notion de norme statistique figurée par la courbe de Gauss : dans une collection de données, si on classe les individus selon une caractéristique (leur taille, leur poids, leur QI, leur niveau de performance), on s'aperçoit que, plus on s'approche de la moyenne sur le critère considéré, et plus il y a d'individus. Plus on s'en éloigne, et moins ils apparaissent. Aux deux extrémités, il n'y a presque personne. Ce procédé a l'avantage de ne pas catégoriser, puis d'induire des aspects qui échapperaient à une description cloisonnée.

Il est pourtant difficile d'échapper à une perception bipolaire, et d'appréhender une question dans sa globalité et surtout sa spécificité. La préparation des maîtres prévoit bien un stage de sensibilisation « pour familiariser le futur professeur avec les problématiques générales du handicap et de l'intégration scolaire »⁵⁷ mais cette disposition ne destine pas à connaître concrètement des publics à besoins singuliers. Il y a presque dix ans, l'originalité des troubles était encore incertaine, et le rapport de J.C. Ringard⁵⁸ pour l'Education nationale affirmait : « évitons de parler de trouble spécifique du langage oral avant 5 ans, et de trouble spécifique du langage écrit avant 8 ans ». Or, on sait aujourd'hui que des signes tangibles de troubles dys se présentent bien avant le CP : à 8 ans, les difficultés auront depuis longtemps entravé les apprentissages.

⁵⁵ Goffmann E., opus cité, p 160.

⁵⁶ Canguilhem G., *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1966.

⁵⁷ *Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOE)*, numéro 45, du 23 02 2007.

⁵⁸ Ringard J.C. *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Rapport au Ministre Délégué à l'enseignement scolaire, février 2000.

3.7. Du singulier au pluriel.

Certains parents, on l'a vu, s'érigent contre le « label » de PH, craignant une installation permanente dans une catégorie donnée, avec un retour difficile vers ce qui reste perçu comme la norme. De plus, pour les dys, l'effet de prédiction concernant les futures performances scolaires risque de peser dans les interactions à venir. En effet, si les handicapés ont conquis de haute lutte le droit à l'intégration scolaire, celui même de l'inscription, ceux-ci sont en général encore loin de vivre quotidiennement une entrée réussie. Ces dys sont déjà à l'intérieur, nous l'avons dit, et ils ont même souvent été repérés comme tels en classe.

La différence, c'est que leur spécificité (les troubles d'apprentissage) interroge directement l'institution chargée de ces acquisitions. Elle se trouve de fait, bousculée sur ses fondamentaux : en appliquant à ces élèves des procédures et pédagogies valables pour le plus grand nombre (l'éducation de masse), elle pourrait ne plus répondre à leur spécificité.

Paradoxalement, malgré le vœu apparent d'éviter toute stigmatisation, c'est bien l'inverse qui pourrait se produire.

L'insertion des publics à besoins particuliers est obligatoire, comme le mentionne un arrêt de la Cour Administrative d'Appel de Paris : « le manquement à cette obligation légale, qui a pour effet de priver un enfant de l'éducation appropriée à ses besoins, est constitutif d'une faute de nature à engager la responsabilité de l'Etat » (11/07/2007). Cette injonction une fois posée, on peut interroger les dispositifs *en millefeuille* ou *en patchwork* apportés comme réponses politiques aux questions de fond. Les acteurs déjà cités (Education nationale, politique de la ville, programmes et contrats divers, milieu associatif) apportent des réponses partielles dont la cohérence et l'architecture ne montrent pas toujours une pleine efficacité.

L'insertion systématisée mérite question. « Au nom de la cohésion sociale, les appareils d'Etat lancent les filets de sécurité, harponnent ceux qui sont à la dérive, branchent les débranchés par de multiples dispositifs qui font lien, soudure. La multiplicité des interventions sociales, la diversité des acteurs et des opérations

saturent l'espace vide de la fracture, et génère un nouveau tissu qui n'est ni de l'ordre de l'exclusion, ni de l'intégration, mais de l'ordre de l'insertion»⁵⁹.

Au passage, *intégration* et *inclusion* ne sont guère interchangeable. Il y aurait bénéfice à nuancer les politiques anciennement menées envers l'éducation spécialisée, différentes d'une politique d'inclusion, présentée comme en rupture avec le passé. « L'élève handicapé accueilli à l'école ordinaire, à l'instar d'autres élèves présentant des caractéristiques particulières, peut faire l'objet d'un label social, d'un étiquetage dont les effets sont visibles dans son attitude.»⁶⁰ De son côté, J. Zaffran prône une approche éducative plus globale : « Pour que l'expression *inclusion scolaire* acquière toute sa pertinence, le regard doit se centrer non sur l'élève handicapé, mais sur l'école dans son ensemble, il faut passer d'une centration sur l'élève à une centration sur la classe, avec ce que cela génère comme transformation dans les façons de penser, de faire et d'agir.»⁶¹

En d'autres termes, il serait vain d'aborder la question sans omettre d'évoquer les interactions sociales dans la classe, les rapports entre le maître et ses élèves, le poids des traditions, les cultures professionnelles en place.

3.8. Le maître et l'élève

Le maître se trouvait traditionnellement en position privilégiée (le précepteur, le disciple). La démocratisation de l'enseignement n'a pas réduit ce lien original avec lui. Les instituteurs au début du XXème siècle étaient jusqu'aux années soixante des personnes respectées, qui portaient une mission sacralisée de transmission du savoir, au sein d'un système très centralisé. De nos jours, que voit-on ? Les activités pédagogiques de l'école primaire relèvent toujours de l'Etat, bien que l'entretien les locaux relève des communes. En amont, existent les programmes nationaux, la structure hiérarchique. En aval, est placé le groupe d'élèves ; en interface, le professionnel ; Il se voit questionnée par l'arrivée d'un nouveau public. P. Muller, à

⁵⁹ Cadière Joël, in *Des représentations dans les institutions sociales et médico-sociales*, Lyon, CCRA, SCOPEDIT, 2000, p 47.

⁶⁰ Gardou Ch. et Plaisance E., *Revue française de pédagogie*, n° 134, 2001, p 5-14.

⁶¹ Zaffran Joël, *Quelle école pour les élèves handicapés*, La Découverte, Paris, 2007, p 151.

propos de la rationalité des acteurs, indique qu'ils « n'agissent pas en fonction d'un intérêt clairement identifié, débouchant sur une stratégie parfaitement cohérente, ce qui ne signifie pas pour autant que leur comportement est irrationnel ». En ce sens, il rejoint les auteurs de la sociologie qui parlent d'une dimension rationnelle dans les comportements et les représentations qui les animent. Ceci correspond à la théorie du choix rationnel⁶² qui proposent trois propositions, construisant un paradigme, c'est-à-dire une conception d'ensemble.

- La première pose que tout phénomène social résulte de la combinaison d'actions, de certitudes individuelles. Il s'ensuit qu'un moment essentiel de toute analyse sociologique consiste à comprendre le pourquoi des actions, des croyances ou des attitudes individuelles responsables du phénomène qu'on cherche à expliquer.
- Selon la seconde, comprendre les actions, croyances et attitudes de l'acteur individuel, c'est en reconstruire le sens qu'elles ont pour lui, avec les difficultés que cela suppose.
- La dernière précise que l'acteur adhère à une croyance, ou entreprend une action *parce qu'il y trouve un bénéfice*.

De son côté, E. Morin déclare que « les individus connaissent, pensent et agissent selon les paradigmes culturellement inscrits en eux. »⁶³ Il parle dans le même ouvrage de chaque individu possédant originairement un double logiciel, l'un altruiste, l'autre autocentré.

Cette approche nous fait passer d'un univers rationnel à un champ où la part du culturel, systématise sa parité, mêlant le « 100 % biologique, 100 % culturel. »⁶⁴ Alors que les théories du choix rationnel font appel à des combinaisons psychiques personnelles et modélisables, E. Morin fait état de données dynamiques enracinées dans un terreau culturel, et qui rappellent la part de choix relative de chacun.

⁶² Boudon Raymond, *Sociologie et sociétés*, vol. 34, n° 1, 2002, p 9-34.

⁶³ Morin E., *La méthode*, opus cité, p 265.

⁶⁴ Morin,E., *La méthode*, opus cité, p 16.

Un panorama vient d'être brossé. Il a décrit et défini la dyslexie, en a posé les conséquences pour l'individu, son inscription dans le champ du handicap, ainsi que les enjeux sociaux qui en découlent. Une fois ces points exposés, nous pouvons formuler la question de recherche.

3.9. La question

Un écart existe entre la loi, qui fixe un statut (les porteurs de TSL sont des handicapés), et le monde enseignant qui voit avant tout l'échec scolaire chez ces enfants, et a tendance à écarter la notion de handicap transparent, jugée inappropriée ou excessive.

Pourquoi selon bon nombre d'enseignants, les TSL et les dyslexies ne constituent pas un handicap, mais une cause d'échec scolaire ?

Cette interrogation une fois posée, il faut à présent déterminer une entrée théorique, à même d'élucider les phénomènes observés, et construire un protocole de recueil des données. A travers les entretiens préalables, les recherches bibliographiques, la rédaction de ces lignes, une intuition apparaît, et qui laisse supposer qu'un dénominateur commun serait susceptible d'expliquer les postures observées. A l'interface du collectif et de l'individu, les représentations sociales peuvent constituer cet outil, que nous allons maintenant explorer. Avant cela, nous allons imaginer l'idée de représentations spécifiques aux enseignants, et proposer une évocation de l'influence des métiers comme facteur de cohésion dans un groupe professionnel.

4. Autour des concepts

4.1. Le métier, une culture.

Les professions représentent des formes historiques d'organisation sociale. Elles seraient par ailleurs à l'origine de catégorisation des activités de travail, enjeu politique, inséparable de la question des rapports entre l'Etat et les individus, question désignée traditionnellement, depuis Durkheim, en sociologie, comme celle des groupes intermédiaires.

Enfin, elles figurent des formes singulières d'accomplissement de soi, des cadres d'identification subjective et d'expression des valeurs d'ordre moral reposant sur des significations culturelles. L'origine religieuse du terme *profession*, « déclaration publique de sa foi », soulève les questions du sens intérieur des activités de travail, de la dynamique des cultures professionnelles et des formes d'individualités qui peuvent y être rattachées.

Les professions sont enfin des modalités de coalitions d'acteurs qui défendent leurs intérêts et jusqu'à une reconnaissance de leur expertise. Les professions sont donc, dans cette perspective, des formes historiques, contingentes et changeantes, de légitimité, d'accomplissement personnel et de coalition d'acteurs.

Pour Claude Dubar, les métiers produisent une identité professionnelle, fruit d'un long processus de socialisation par strates, commencé dès le plus jeune âge : « La socialisation « initiale » durant l'enfance, combine des mécanismes de développement des capacités et de « règles, valeurs, signes (Piaget) issus de la famille d'origine mais aussi de l'univers scolaire et des groupes d'âge dans lesquels les enfants font leurs premières expériences de coopération. »⁶⁵ Selon E. Plenel, les enseignants remettent peu en cause l'identité professionnelle pour expliquer les difficultés majeures des élèves : ils seraient inadaptés à l'école, et non l'inverse. Il parle de *soumission des maîtres*⁶⁶, soumission par assimilation des normes d'un système professionnel plutôt fermé. Ils seraient alors inscrits dans un paradigme

⁶⁵ Dubar CL., *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2006, p 239.

⁶⁶ Plenel E., *L'Etat et l'école en France, La République inachevée*, Paris, Payot, 1995, pp 161-164.

positiviste. La science positive est celle qui repose sur l'observation des faits, dont le scientifique opère la synthèse en énonçant les lois qui leur sont relatives. L'objet de la science ne serait donc pas la recherche de la nature intime ou des causes premières de la nature, parce qu'elles sont inaccessibles à l'observation.

Je n'ai pas retenu cette entrée dans la mesure où elle ne permettrait pas d'explorer les écarts dans la prise en charge des dys, qui me semblent davantage induits par le jeu des représentations autour des notions de handicap, d'élève, de réussite ou d'échec.

En effet, l'idée que je cherche à faire surgir porte sur l'écart entre l'enfant élève et l'enfant handicapé, comme l'illustre le propos émanant d'un jeune enseignant au début de ce mémoire (chapitre 2.1.). Le maître méconnaît ce qu'est le handicap d'un dys, en dehors de la sphère scolaire, alors c'est toute la vie qui peut se trouver bouleversée. J'ai ainsi vu des adolescents dys paniqués à l'idée de devoir prendre le bus sur une ligne inconnue, avant que le trajet devenu familier (ritualisé par la mémoire procédurale) ne les rassure enfin : certains sont incapables de se repérer et de choisir sur les plans des abribus : cette schématisation réclame à la fois la lecture du texte sur la carte, mais aussi l'appréhension du schéma en deux dimensions ; chez certains, les difficultés visuo-spatiales rendent plus complexe le relevé des informations.

Revenons au concept de représentations retenu pour ce mémoire, et pour lequel un questionnaire, une grille de passation et des outils statistiques vont être construits et utilisés. Il s'agit d'un outil théorique assez complexe, à la jonction de la psychologie et des sciences sociales. Cette première dimension individuelle est soulignée par S. Laplantine pour qui la représentation, « contrairement au concept et à la théorie qui en est la rationalisation seconde, a toujours une tonalité affective et une charge irrationnelle. »⁶⁷ Une seconde esquisse, plus collective, est apportée par D. Jodelet : « C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. »⁶⁸ Ces deux approches conduisent à proposer une définition, à la jonction du particulier propre à un individu et du collectif partagé.

⁶⁷ Ibid., p 298

⁶⁸ In *Représentations sociales*, Opus cité p 53

4.2. Les Représentations Sociales (RS).

4.2.1. Définition.

La complexité du monde qui nous entoure nous conduit à élaborer des représentations. Elles nous permettent de comprendre, d'appréhender et de nous insérer dans une réalité hors de portée sans grille de décodage. Distincte de la connaissance scientifique, elles évoquent le sens commun, un savoir spontané : leur rôle serait d'organiser les conduites individuelles et les identités sociales, et d'être potentiellement agent de résistance au changement ou facteur de transformation sociale. Il faut ajouter à présent que les représentations ne constituent pas une grille figée, un substrat immobile : elles peuvent évoluer, résister, s'adapter. Elles sont donc dynamiques et offrent à l'individu une certaine capacité d'adaptation. Pour autant, les RS sont une modélisation, structure qui va à présent être abordée.

4.2.2. En mouvement.

Pour J.C. Abric⁶⁹, toute représentation sociale se constitue autour d'un noyau central sur lequel se greffent différents éléments constitutifs. D'où un « noyau » et des « éléments périphériques ». Les éléments satellites n'existent que pour aboutir à un compromis adaptatif, jamais à une modification structurale. Le noyau central constitue la base commune, collectivement partagée, déterminée par le système de valeurs et de normes du groupe, il est stable et unifie ou stabilise les différents éléments de la signification. De plus, « les comportements des sujets ou des groupes ne sont pas déterminés par les caractéristiques objectives de la situation, mais par la représentation de cette situation⁷⁰ ». Ce sont les éléments périphériques qui vont donc constituer la partie fonctionnelle des représentations, en fonction des croyances, expériences et données personnelles. Quant au noyau, il possède une double

⁶⁹ Abric J.C., *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, Del Val, 1987.

⁷⁰ Abric J.C., in *Les représentations sociales*, opus cité p 207.

⁷⁰ Ibid., p 209.

fonction : générer et organiser. Ce noyau est stable, résiste assez bien au changement, seuls ses éléments excentrés fluctuent. Mais si le point central est remis en cause, il va se remanier en profondeur.

Cet aspect est souligné par G.N. Fisher⁷¹, qui parle plutôt de mutation : « La représentation sociale est un processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité, qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situation) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies) et leur confère un statut cognitif, permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales ». Les représentations permettent donc de formaliser notre perception, et de l'articuler en une globalité enfin homogène et partagée. Notre expérience sensible est influencée par ce filtre, et ce filtre se trouve en perpétuel ajustement.

4.2.3. N'importe...

Pour Paul Watzlawick,⁷² on pense percevoir le monde, alors qu'il est élaboré et construit par nous. Les notions disparates deviennent des satellites, entrent dans une cohérente gravitation. Conformément à la théorie de la Gestalt, la signification d'une représentation est autre chose que la somme de ses éléments. Plus encore, le système possède ses propres lois, mais reste sous l'influence possible de l'environnement. Ceci fait dire à Uli Windisch⁷³ : « N'importe qui ne fait, ne pense et ne dit pas n'importe quoi, n'importe comment, à n'importe qui, n'importe quand, n'importe où, dans n'importe quelle situation, à n'importe quelle fin, avec n'importe quel effet. » Dans ce contexte, on peut évoquer la question du levier des changements, si les représentations sont décrites comme un verrou, ou comme un obstacle à dépasser. Si les représentations sont une grille de lecture, elles montrent également leur caractère prédictif face aux comportements. Passé cette étape, elles assureront une autre fonction, celle de *justifier les conduites*, les mettant ainsi en correspondance avec des

⁷¹ Fischer G.N., les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Presses Universitaires de Montréal, Paris, Dunod, 1987, p 118.

⁷² Watzlawick P. et al, L'invention de la réalité, Paris, seuil, 1988.

⁷³ In *représentations sociales*, opus cité p 192.

normes sociales. Ce qui est vrai pour les personnes le serait également pour les tâches à réaliser : le contexte et sa représentation vont jouer sur la motivation et l'implication des sujets. Les RS contribuent donc à constituer un système de régulations sociales. Elles rassemblent des idéologies, rappellent quelques ressorts de résistance au changement, se comportent comme une interface collective, et surtout un facteur d'explication et de prédiction. Elles définissent et rassurent les acteurs, assurent une fonction régulatrice. Leur stabilité fonctionnelle est une caractéristique essentielle.

4.2.4. Stabilité des représentations sociales.

Si Aristote inventa *la représentation*, Durkheim a défini la notion de représentation sociale. Il souligne que les membres d'un groupe partagent les mêmes représentations, comme ils le font pour une langue : ils sont alors agrégés par elles, à travers une forme de mémoire collective. Il affirme la stabilité et la prégnance du collectif :

« ...les représentations collectives sont plus stables que les représentations individuelles, car tandis que l'individu est sensible même à de faibles changements qui se produisent dans son milieu interne ou externe, seuls des événements d'une suffisante gravité réussissent à affecter l'assiette mentale de la société ». ⁷⁴ Dans un autre ouvrage ⁷⁵, il proposera que les contes populaires, les mythes, ou religions diverses se comportent comme des représentations, et en détiennent les mêmes attributs. C'est ainsi que l'on passe du facteur individuel aux constructions collectives, et aux jeux d'interactions qui en résultent.

⁷⁴ Durkheim E., *les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, 1968, p 609.

⁷⁵ Durkheim E., *les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1963.

4.2.5. La contrainte du groupe

C'est à Serge Moscovici que l'on doit le renouveau de cette notion oubliée un moment des sciences humaines. Il est probable que la dominance des modèles behavioristes (la « boîte noire »), diminuant la part des faits mentaux, ait pu expliquer cette éclipse : le traitement de l'information ne peut expliquer la complexité des opérations décrites, la modélisation qui en résulte ne peut s'avérer que réductrice. Les processus cognitifs en jeu dans les représentations restent partiellement prévisibles, mais la dimension affective qu'ils comprennent les rend par essence fluctuants.

Revenant sur le parallèle entre individu et société évoqué par Durkheim, il affirme l'impossibilité d'expliquer des phénomènes sociaux ou des croyances par la seule approche de la pensée individuelle. « L'individu subit la contrainte des représentations dominantes dans la société, et c'est dans leur cadre qu'il pense ou exprime ses sentiments. Chaque type de mentalité est distinct, et correspond à un type de société, aux institutions et aux pratiques qui lui sont propres. »⁷⁶

4.2.6. Trois effets

D. Jodelet⁷⁷ montre que les représentations sont in fine une reconstruction de l'objet, un compromis élaboré selon trois effets : des distorsions, des supplémentations, et défalcations.

- Dans le premier cas, l'adaptation de fait en adaptant, par déformation minime, le sujet au champ dans lequel devra évoluer.
- Le second effet attribue au sujet des paramètres qu'il ne possède pas, mais qui vont ainsi le rendre conforme.
- Enfin le dernier va supprimer des propriétés supposées non adaptées : il s'agit d'un calibrage.

⁷⁶ Jodelet D., *ibid.*, p 84.

⁷⁷ *ibid.*.

Tous ces mouvements ont bien pour effet de produire une réduction des tensions pour parvenir à un compromis qui puisse rendre acceptable le réel. Mais les circonstances créent parfois des contraintes, voire des distorsions entre les nécessités d'une situation et leur représentation. Claude Flament introduit le concept de *schème étrange* : c'est le moment où les pratiques sont en contradiction avec les représentations. Dans ce cas, la stabilité de la représentation est menacée, les facteurs de régulation ne fonctionnent plus : c'est la tension, qu'elle soit modérée ou qu'elle conduise à des situations de rupture. La seule issue possible va consister à aborder un mécanisme de changement : « Les désaccords s'inscrivent d'abord dans les schèmes périphériques, qui se modifient tout en protégeant, pour un temps, le noyau central. Si le phénomène s'amplifie, le noyau central peut être atteint et se transforme »⁷⁸.

Dans ces derniers paragraphes, ont été décrit les représentations sociales. Pour résumer, il s'agit d'un ensemble de modalités qui permettent à un groupe de partager une réalité commune. Elles peuvent présenter de multiples modalités, comme les légendes, les formes religieuses ou encore les cultures professionnelles. Leur mise en action se déroule sur une trame institutionnelle et politique que nous ne pouvons ignorer, et qui va maintenant être examinée. Elle concerne prioritairement l'école, comme institution et comme un lieu où s'articulent de multiples interactions.

5. Le fait institutionnel

5.1. L'école égalitaire

Michel Gilly explique qu'une construction représentative spécifique au monde scolaire permet de légitimer un dispositif inégalitaire : « On s'appuiera alors sur les acquis supposés des sciences humaines, notamment de la psychologie. L'école pourra être déclarée égalitaire, offrant les mêmes chances pour tous, en expliquant

⁷⁸ in *Représentations sociales*, opus cité p 231.

les inégalités sociales de réussite par des différences imputables aux enfants : handicaps intellectuels, différences de dons et d'aptitudes⁷⁹ ».

Il poursuit en relevant que cette représentation protège les agents en renvoyant hors du système l'explication de ses avatars. En regard, on peut supposer que dès le plus jeune âge, l'école est la circonstance où l'enfant se voit sans cesse évalué et amené à se confronter avec autrui. Saine émulation, diront certains, mais elle ne concerne que ceux qui disposent d'un bagage cognitif et psychoaffectif adapté : l'étiquetage d'un manque attribue un ensemble de caractéristiques qui sont culturellement associées à cette déficience. En d'autres termes, l'école devrait constituer un environnement qui permette à chaque élève de trouver des conditions optimales, quel que soit son statut. Or, l'enfant handicapé, en raison des effets de marquages évoqués, n'est plus un élève comme les autres, puisqu'il a besoin d'un appui spécifique. Le paradoxe de la loi, c'est que la volonté généreuse d'intégration conduit à un cloisonnement catégoriel.

5.2. Les dispositifs d'aide

Des archétypes persistent, comme ceux du bon ou du mauvais élève, comme ailleurs existe celui d'enfant bien ou mal élevé. Handicapé, « c'est médical », la faute n'est pas imputable à l'école, alors que *mauvais élève*, cela peut interpeler, renvoyer à la méthode, aux interactions personnelles, à la pédagogie, aux individus eux-mêmes.

On trouve ailleurs des mots comme « les forts » ou « les faibles », qui vont servir à justifier des parcours scolaires inégaux. Ces appellations renvoient à l'école du mérite, à l'idéologie du don inné, à une vision méritocratique. Cette école des compétences peut être bousculée par les notions d'incapacités inhérentes au handicap.

L'apparition de déficits supposerait pour la collectivité le devoir d'y porter remède. La notion de *besoin social* transparait derrière ces mots. Dans le domaine de l'éducation, les québécois parlent d'enfants présentant des besoins *particuliers*, les

⁷⁹ Gilly Michel, in *Représentations mentales*, opus cité p 386.

Britanniques de *spécial éducation needs* que l'on traduira par *besoins éducatifs spécifiques*. La traduction ne peut expliquer cette variabilité des présentations ; nous sommes en face d'approches culturellement différentes. En France, on rencontre la plupart du temps l'expression enfant *en difficulté*, terme qui regroupe de façon générique une multiplicité des cas. La bureaucratie génère des nomenclatures et des appellations, elle catégorise. On trouve par exemple *les contribuables* ou *la population pénale*. Des catégories, pas des personnes. La stigmatisation induite par le « label handicap » porte le risque d'une réduction, celle de l'accueil d'un statut avant celui d'un élève. Cet élève peut bénéficier d'appuis divers, en fonction de son profil, de ce qu'aura détecté l'institution, et qu'elle cherche à réguler dans ses murs. Il existe les RASED, destinés à exécuter des tâches de soutien auprès des élèves en difficultés.

Des récentes réorganisations autour du dispositif risquent de modifier ce schéma : « Par ailleurs, la réforme des RASED prévoit de sédentariser 3 000 postes de ces maîtres spécialisés dans des écoles en difficulté. Ils remplaceront de fait 3 000 enseignants partant en retraite et seront affectés dans une classe.⁸⁰ »

Pour justifier ce redéploiement, il est avancé que l'action des maîtres est « trop dispersée », et que « bon nombre d'écoles ne recourent jamais au service des RASED »⁸¹. En parallèle, il est mentionné dans le rapport de l'Education nationale que le soutien individualisé et l'aide au travail personnel sont perçus comme « plus efficaces » (le premier par 89,8 % des professeurs des écoles, le second par respectivement 79,6 % d'entre eux).

« Les professeurs des écoles citent ensuite la consolidation (74,4 %) juste avant le recours au RASED (72,4%).⁸² » L'utilisation de cet appui pédagogique est donc fréquente et réelle, et amène à interroger le futur. En effet, que vont devenir les élèves en grande difficulté ? L'aide aux devoirs risque de s'avérer insuffisante : tout d'abord, il s'agit d'une formule destinée aux élèves volontaires, et mobiliser un élève en difficulté durant deux heures, après une journée de travail ne serait pas toujours

⁸⁰ <http://www.porte-parole.gouv.fr/wp-content/uploads/2008/11/62-cles-actu-les-aides-aux-eleves-et-les-rased.pdf>.

⁸¹ Site du porte-parole du Gouvernement, déjà cité.

⁸² Les dossiers, *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*, N° 182, décembre 2007, p 13.

fécond. Plus encore, si l'écolier ou le collégien est un véritable dys, le profil des intervenants ne sera pas adapté, car ils ne sont pas systématiquement formés à l'accompagnement de ces jeunes : « Les intervenants sont des enseignants volontaires, assistants d'éducation, des intervenants d'associations agréées, artistes, étudiants et personnels des collectivités territoriales. »⁸³ Tout en reconnaissant la dynamique apportée par le volontariat et la bonne volonté, il faut dire qu'ils ne suffiront pas. Autre modification pour la rentrée 2010, la création des ULIS⁸⁴ (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) qui font suite aux UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration). La circulaire du 18 juin 2010 regroupe sous le terme, de TFC « Troubles des Fonctions Cognitives ou mentales » (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole), les élèves dys et ceux présentant parfois une déficience mentale. A l'heure actuelle, il est trop tôt pour évaluer l'impact d'une telle mesure.

Tous ces changements autour de la prise en charge du handicap renvoient à l'essence même des modalités de suivi, ainsi qu'aux diverses approches qui ont pu être menées.

5.3. Rattrapage ou rééducation ?

Tous les élèves en difficulté ne relèvent pas certes du handicap, mais tous ont besoin d'aide et d'accompagnement. Cela signifie qu'une partie des préconisations envers le public dys pourrait être reprise au bénéfice du plus grand nombre. Les enseignants évoquent la nécessité d'être formés à la remédiation, et se plaignent de cumuler leurs tâches « avec celles d'éducateur, de psychologue, de travailleur social. »⁸⁵

⁸³ <http://www.education.gouv.fr/cid5677/accompagnement-educatif.html>.

⁸⁴ La définition du public des ULIS donnée par la circulaire du 18 juin 2010 reprend pratiquement celle de la circulaire de février 2001. Il s'agit d'élèves en situation de handicap ou de maladies invalidantes dont les difficultés ne peuvent être entièrement assumées dans le cadre d'une classe ordinaire. Des temps pédagogiques sont nécessaires hors d'une classe ordinaire.

⁸⁵ ⁸⁵ Les dossiers, ibid. p 13.

Trois pourcentages permettent de délimiter grossièrement le problème de la *mal lecture*: « 15 % des élèves entrant en sixième ont de sérieuses difficultés en lecture ; 90 % de ces mauvais lecteurs vont connaître un échec massif au collège ; 90 % d'entre eux étaient déjà en difficulté cinq ou six ans plus tôt au CP. Dans les RAR (les ZEP de niveau 1), la proportion de très mauvais lecteurs monte à 30 % environ parmi les néo-collégiens. »⁸⁶

Une autre source européenne⁸⁷ mentionne pour la France 17,5% d'élèves de moins de 15 ans éprouvant des réelles difficultés de lecture. Une partie des recommandations à destination des dys pourront donc trouver utilité envers ces élèves en difficulté. A l'heure des préconisations, je reviendrai sur cet aspect, qui permettrait d'élargir la problématique des dys à une population élargie.

On sait que des solutions comme le regroupement par niveau ont bien été tentées, mais il a été montré que regrouper les élèves faibles (classe homogène selon ce critère) accentue encore plus les écarts et limite leur progression.⁸⁸ Le sociologue F. Dubet soulève la question du changement dans les classes, à partir des attitudes des enseignants : "La tendance naturelle des acteurs est de viser un allègement de la charge en augmentant les moyens, en faisant intervenir de nouveaux professionnels, en réservant un traitement particulier et précoce aux élèves en difficulté. Tout changement est une menace soupçonnée d'alourdir encore les difficultés du travail, toute mise en cause des principes fondateurs est perçue comme un abandon et un désaveu." ⁸⁹

Les dispositifs d'aide ou d'appui se caractérisent aujourd'hui par une superposition des initiateurs (établissements, institutions, milieu associatif, dispositifs publics, divers échelons territoriaux), et même par la disparité des actions : ils vont se décliner du simple soutien scolaire jusqu'à des objectifs sociaux ou comportementaux, le but restant une « réconciliation » avec le système scolaire. De plus, ces dispositifs posent deux questions : celle de la durée, de leur caractère pérenne ou éphémère et celle de l'objectif, ou plutôt du sens de l'action : « Répondre

⁸⁶ Source : Institut National pour la Recherche Pédagogique, centre Alain Savary, 2008.

⁸⁷ *L'Européanisation des politiques publiques*, Coll. Europa, Grenoble, PUG, 2008, p 54.

⁸⁸ Duru-Bellat M., Mingat A., *La constitution des classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice*, Revue française de sociologie, n° 4, 1997, p 759-789.

⁸⁹ Dubet François, opus cité p 93.

à celui qui souffre par un dispositif constitué de multiples solutions sociales potentielles, actualisées par l'être singulier, dans un cheminement balisé, mais qui n'appartient qu'à lui seul, voilà ce que serait un projet susceptible de permettre à l'enfant, à la fois de trouver et de créer ce qui lui convient.»⁹⁰ Dans son ouvrage *Sphères de justice*⁹¹, M. Walzer définit la société comme constituée de diverses sphères (culturelles, économiques...) produisant des inégalités plus ou moins justes. Les inégalités de l'une des sphères entraînent alors des effets comparables par ricochet dans les dimensions voisines. Seule une relative séparation des sphères limiterait les effets de domination : les plus riches seraient les plus cultivés, les plus puissants, tandis que les moins bien placés verraient tout simplement leur capacités d'action amoindries. On peut évoquer l'idée d'une transformation d'un capital scolaire en capital social, une fois l'âge du marché du travail atteint.

Cette approche rejoint celle de P. Bourdieu et J.C. Passeron⁹², pour qui la justice de la sélection légitimerait l'avenir des plus démunis. Par exemple, la consigne faite aux familles de « surveiller les devoirs » peut s'avérer redoutable pour certains parents peu ou mal scolarisés, et l'on pourrait alors assister à la reproduction d'un obscur processus d'échec traversant les générations.

Dans la vie ordinaire, les possibilités de surmonter un revers peuvent se représenter, comme dans les rencontres sportives, dans lesquelles une autre compétition aura une autre fois lieu. La toute-puissance de *l'âge normal*, les représentations autour de l'échec laisseront des traces sur les carnets scolaires, mais surtout sur les individus ; il sera très difficile à un élève qui aura quitté la filière ordinaire d'effectuer un mouvement vers les circuits réputés « normaux ».

Rien n'est levé concernant les liens entre savoir et citoyenneté, compétences et performances. « Lorsqu'on établit un tel lien, on fait évidemment comme si ceux qui « savent lire » et utilisent leurs compétences sont forcément des lecteurs – citoyens, ou des citoyens – lecteurs éclairant leur point de vue sur la Cité par la fréquentation

⁹⁰ Brun-Lapeyre M. et Bonjour P., *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, entre impossible et nécessaire. A la recherche d'une démarche outillée*, Thèse de doctorat, Lyon, 1998.

⁹¹ Walzer M., *sphères de justice*, Paris, Le Seuil, 1997.

⁹² Bourdieu P. et Passeron J.C., *La reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

d'ouvrages.»⁹³ Le « dys » est maintenant une personne handicapée. Avant cela, ses difficultés étaient supposées se manifester spécifiquement dans la sphère scolaire, lors des apprentissages. C'était faire abstraction de l'individu dans ses dimensions personnelles, familiales et sociales.

5.4. D'après les chiffres.

Un rapport de l'Education nationale déjà mentionné⁹⁴ fait le point sur ce thème. Dans cette étude, les enseignants déclarent identifier rapidement les élèves en difficulté sévère. Ils exploitent leur connaissance du terrain ou des outils d'évaluation comme la DEPP⁹⁵. L'origine de la grande difficulté scolaire est attribuée par deux tiers environ des enseignants à l'environnement (69,5 % des professeurs des écoles), alors que fait important, *une minorité seulement l'attribue à l'élève en tant qu'individu (8 %)*. L'agitation, l'hyperactivité, l'agressivité de ces élèves sont pour une majorité d'enseignants les premiers signes tangibles de la grande difficulté scolaire (53,6 % des professeurs des écoles, 46,3 % des professeurs de collège).

De manière globale, les enseignants s'accordent à caractériser l'élève en grande difficulté scolaire par son incapacité à progresser et à s'adapter au système éducatif, et ce, selon trois aspects : l'élève qui a du mal à s'adapter au système, l'élève non adapté au système, l'élève inadapté à un système lui-même inadapté à sa difficulté.

Les enseignants sont également sensibles au manque ou à l'absence de motivation, à une rupture de communication conduisant à une marginalisation, et à l'isolement, au « mal-être. »⁹⁶ Pour ce qui revient au moment le plus approprié à la prise en compte des élèves en difficulté, on relève : « Confirmant la tendance à penser que tout se joue « avant », 82,9 % des professeurs de collège affirment que par expérience, il leur semble que c'est avant l'entrée au collège que les problèmes liés à la grande difficulté scolaire peuvent être le mieux traités. Leur donnant implicitement raison,

⁹³ Lahire B., *l'invention de l'illettrisme*, Paris, La découverte, poche, 2005.

⁹⁴ INSERM, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, bilan des données scientifique*, *ibid.*

⁹⁵ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [D.E.P.P.]. Elle exerce une fonction de suivi statistique, d'expertise et d'assistance pour l'ensemble du ministère. Elle garantit la qualité de la production statistique.

⁹⁶ Les dossiers, *ibid.*, p 10.

45,8 % des professeurs des écoles désignent l'entrée en grande section de maternelle⁹⁷». Enfin, cette même étude montre que pour 43.2% des maîtres, « ce dont l'élève en grande difficulté a le plus besoin, en dehors d'une prise en charge scolaire, c'est de retrouver l'estime de soi.»⁹⁸ Cette dernière remarque met enfin l'accent sur les besoins de la personne, sans se focaliser sur les seules performances. Yazid Sabeg propose cette idée dans un rapport remis au Premier ministre : « Les difficultés scolaires liées à la dyslexie, lorsqu'elles ne sont pas prises en charge, conduisent les enfants à la marginalisation, voire provoquent leur stigmatisation pour un grand nombre d'entre eux. Leurs échecs cumulés conduisent à des difficultés pour la poursuite de leurs études et leur insertion sociale à l'âge adulte.»⁹⁹

Il est maintenant admis que l'origine des troubles serait neurodéveloppementale, et reste constitutive de l'ontogenèse du sujet, les facteurs liés à l'environnement conservant une seconde influence. L'Europe s'est emparée du propos en septembre 2006, à travers le projet NEURODYS¹⁰⁰ : il réunit 15 groupes de recherche scientifique et clinique d'excellence, répartis sur 9 pays. Il couvre les langues de la majorité des 2,5 millions d'enfants dyslexiques européens. Ce projet combine des approches innovantes pour comprendre comment les influences génétiques et environnementales se conjuguent pour altérer le développement cérébral et l'acquisition de la lecture. Près de 4 000 enfants de plusieurs pays participeront à cette étude. Il doit aussi aboutir d'ici 2010 à la plus grande base de données biologiques au monde sur la dyslexie. L'intérêt de cet projet réside dans la part qui sera proposée entre les facteurs organiques et l'influence de milieu, pour ouvrir des pistes sur l'origine des troubles.

⁹⁷ Les dossiers, *ibid.*, p 11.

⁹⁸ Les dossiers, *ibid.*, p 10.

⁹⁹ Sabeb Y., « Programme d'action et recommandations pour la diversité et l'égalité des chances », Commissariat à la diversité et à l'égalité des chances, Rapport au Président de la République, Mai 2009, chap.2.7, p 89.

¹⁰⁰ Etude européenne sur les dys, <http://www.neurodys.com/>

5.5. La genèse

En appliquant aux dys la vision selon laquelle les deux tiers des enfants verraient expliquer leurs difficultés par des notions environnementales, on induit une divergence : l'origine reconnue scientifiquement s'avèrerait en contradiction avec les représentations vécues par des enseignants. Pourtant, des critères nosographiques sont retrouvés dans la classification internationale des maladies, la CIM-106 et dans la quatrième édition du *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-IV), classification également largement utilisée au niveau international¹⁰¹. On peut comprendre que les enseignants du secondaire se déclarent moins concernés par la genèse des troubles dys : c'est à la maternelle que sont installés les prés requis, au primaire que la lecture est enseignée et doit être acquise, et la responsabilité de ces apprentissages incombe à ceux qui agissaient avant la onzième année. Ce constat nous amène à évoquer les postures des enseignants, et ce qui pourrait expliquer l'existence d'attitudes spécifiques, face à des élèves au profil inhabituel.

Au cours du chapitre qui s'achève, nous avons passé en revue le concept de représentations sociales, leur stabilité, les processus qui les régulent. La problématique autour de l'école a été décrite, ainsi que la question relative aux dispositifs d'aide, compte tenu des publics concernés. Nous arrivons maintenant au moment d'appréhender l'hypothèse de recherche. Un propos préliminaire introduira la proposition qui guidera la suite de l'exposé.

¹⁰¹ A. P. A. *Troubles des apprentissages. DSM-IV-TR. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Paris, Masson, 2004.

6. Hypothèse

6.1. Préambule

Ce mémoire va explorer le champ des représentations chez les enseignants à propos du handicap, et plus spécifiquement celui lié aux troubles spécifiques du langage, qui conduisent au tableau « dys ». Notre hypothèse tente de faire émerger l'idée suivante : il existe une représentation du handicap dans le monde scolaire, et l'enfant dys, lui-même handicapé, correspond mal à cette notion.

Les acteurs tireraient leurs attitudes à partir de représentations sociales qu'ils auraient élaborées ; la profession interviendrait comme un des processus sociaux structurants, mais dans une moindre mesure. Ces représentations vont concerner bien des aspects : l'enfant, l'élève, ses apprentissages, le handicap, le savoir-faire et les compétences, l'écart entre enseignement et soin, l'échec scolaire et ses causes, les solutions. Ce sont elles qui induisent leurs pratiques professionnelles. Elles se placent en tâche de fond, expliquent grandement les conduites, tiennent lieu de système de référence. Une représentation particulière de l'enfance serait à l'origine de certaines positions. « Ne peut-on supputer l'existence d'une cinématographie mentale concernant l'enfance qui, selon les périodes historiques et les lieux, donne du sens aux rapports que l'on observe entre enfants et adultes, au rôle et à la place de l'enfant dans la société, et plus précisément à l'école ? »¹⁰² Certaines représentations sociales permettraient d'expliquer les modalités disparates dans l'abord des enfants porteurs de troubles spécifiques du langage. La rupture historique entre enseignement et soin trouve en miroir l'opposition entre le normal et le pathologique. Le dys se trouverait ainsi en position intermédiaire, ni dans un camp, ni dans l'autre, mais générant une nouvelle approche. Signalons la publication récente au Journal Officiel ¹⁰³ d'un

¹⁰² Brun-Lapeyre M., et Bonjour P., *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, entre impossible et nécessaire*, thèse, Lyon2, 1998, p 8.

¹⁰³ Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles.

décret dans le champ de la loi 2005, décloisonnant établissements spécialisés et milieu ordinaire, ce qui lisse les effets catégoriels évoqués quelques lignes plus haut.

6.2. Formulation

A la question de départ : *Pourquoi selon bon nombre d'enseignants, les enfants « TSL » ne sont pas porteurs d'un handicap*, la réponse provisoire serait constituée par l'hypothèse suivante :

Selon des représentations sociales originales, les enseignants du primaire considèrent souvent les enfants porteurs de Troubles Spécifiques du Langage sous le seul angle de l'échec scolaire, hors du champ du handicap.

Le recueil des informations indispensables à la vérification de cette hypothèse va s'inscrire sur le mode quantitatif. Un second palier va donc apparaître : il va s'agir de la validité statistique des données, et sera exposé lors de dépouillement de l'enquête.

7. Conclusion de la première partie

Dans cette première partie, le matériel thématique de cette recherche a été présenté : Nous avons commencé par l'évolution du concept de handicap, son historique jusqu'à sa récente redéfinition législative. Puis, les nouveaux rôles de l'école, qui après son décloisonnement avec les lieux de soins, a pour finalité de prendre en compte la totalité des publics à besoins spécifiques, avec des missions redéfinies. Elle doit en outre agir sous le pilotage des MDPH, devenant partenaire transversal et quittant le statut d'animateur privilégié du parcours de scolarisation. Dans un troisième temps, les effets de marquage, avec l'entité de *stigmaté*, ainsi que *le label handicap ont été proposés*. La notion d'égalité des chances, la citoyenneté qui lui est attachée ont parallèlement été abordées : il est rappelé que le stigmaté reste un point de vue, pas une personne.

Après avoir relevé la tension entre les préconisations de la loi 2005 et les postures de nombreux enseignants, une hypothèse a été proposée. Elle suggère que des représentations sociales singulières pourraient expliquer leur point de vue : alors que le handicap possède un caractère *visible*, les TSL, de leur côté, ne seraient pas un handicap. Le concept de représentations a été présenté, notamment à travers les auteurs essentiels qui ont éclairé la notion.

Le débat pourrait se situer ici : si les RS animent notre perception du monde, elles en expliquent le vécu, elles conditionnent les résistances au changement que l'on peut constater. Changement de perception, mais aussi et bien sûr de comportement.

La notion de catégorisation peut se trouver placée au cœur du travail de recherche, puisqu'elle serait une modalité fondamentale des processus de représentations. Cette hypothèse de travail doit maintenant être examinée, afin d'être validée ou infirmée, ce travail fait l'objet du chapitre qui suit. Pour cela, un outil de recueil des données a été mis en place, il s'agit du protocole Q-Sort, qui va maintenant être présenté. Il permet, par l'utilisation d'un classement de propositions, de faire émerger les représentations caractéristiques de certains acteurs. Le dépouillement peut permettre l'apparition de *patterns* spécifiques,¹⁰⁴ et l'utilisation d'outils spécifiques permettra d'affiner et de valider les résultats.

Les constats mis à jour seront ensuite examinés sous l'angle des politiques envers l'éducation et le handicap, et les conséquences pour les publics dys. Dans cette troisième partie seront proposées des pistes de discussion et des préconisations autour des problématiques abordées.

¹⁰⁴ Ce mot anglais signifie "modèle", "structure", "forme". La psychologie moderne tend à remplacer les notions de motivation, de pulsion, de besoin, par celle de pattern, comme forme constante structurant la relation au réel et à autrui et orientant le comportement.

DEUXIEME PARTIE

1. Projet d'enquête

1.1. Le contexte

Les changements apportés par la loi du 11 février 2005 sont ici relatifs à la combinaison suivante : notion de handicap (transparent pour les dys), accès à l'école (acquisition de connaissances, vie sociale et citoyenneté), autonomie de cette institution auparavant seule en lice pour l'accueil de publics à besoins particuliers. L'obligation scolaire s'est probablement confondue avec une unique prise en charge, sans réelle marge de manœuvre pour chacun. *Le lieu du « problème »* semble être l'école : ce sont ses enseignants qu'il faudrait interroger.

En d'autres termes, ils ne toujours pas considérer les dys sévères comme des personnes en situation handicap. Ils les classent donc comme des sujets en échec scolaire. Ce handicap, notion historiquement médicale, est-il validé par le corps enseignant, alors que le dys ne porte aucunement de signe (de symptôme) directement évocateur de son trouble ?

Les réponses qu'ils proposent proviennent de leur culture professionnelle ; il en est qui sanctionnent les fautes d'orthographe sur un devoir de géographie par exemple, puisque le bien écrire est une norme. C'est oublier que la matière en question peut être abordée différemment par l'élève, pour peu que la présentation lui soit adaptée ; on sait que l'oralisation est préférable face aux lecteurs défaillants.

Calquer les normes langagières sur un élève qui ne peut totalement les exploiter ne fait que produire un effet de label, sans lui fournir l'accès aux contenus spécifiques attendus. Ainsi, l'inadaptation de traitement induit une inégalité dans l'accès au savoir. Ces élèves présentent une singularité que les représentations conventionnelles rendent difficile à cerner. P. Bourdieu réfute l'idée selon laquelle il y aurait d'un côté

la représentation et de l'autre la réalité. Il parle d'inclure « dans le réel la représentation du réel, ou plus exactement la lutte des représentations, au sens d'images mentales, mais aussi des manifestations sociales destinées à manipuler des images mentales. »¹⁰⁵ Il faut à présent définir le terrain d'investigation, c'est à dire le cadre global et les acteurs qui interviennent dans l'espace scolaire.

1.2. Le terrain

Il va concerner les enseignants, parce qu'ils sont les personnages centraux de la question. Les injonctions issues de la loi, de leur hiérarchie, constituent un premier volet. Il s'agit de l'étape initiale d'une modernisation possible impulsée par la législation. Aujourd'hui, existent deux catégories de maîtres¹⁰⁶ :

Tout d'abord, ceux que l'on peut qualifier de généralistes, et qui s'adressent à un public d'élèves classique : on parle de milieu ordinaire;

Ensuite, ceux qui exercent dans des unités spécifiques, comme les CLIS¹⁰⁷ pour dys, les RASED, ou autres. On peut supposer que leur formation et leur pratique ont modifié les représentations sociales qui les animent, et qu'il sera intéressant de confronter les données recueillies auprès de ces deux groupes.

Cette double interrogation devrait probablement faire émerger des attitudes variées, signe que l'immersion auprès de publics différents peut transformer les regards. Cette immersion et la pratique d'un métier spécifique constituent d'ailleurs l'un des piliers de la VAE¹⁰⁸. Au-delà des classiques résistances au changement, la mise en

¹⁰⁵ Bourdieu P. *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1987, p 136.

¹⁰⁶ Pour des raisons de commodités, le terme « maître » désignera l'ensemble des enseignants du primaire, qu'ils soient professeurs des écoles ou instituteurs.

¹⁰⁷ La classe d'intégration scolaire (CLIS), sera proposée dès lors que les besoins de l'élève sont tels que des aménagements substantiels doivent être apportés au moins sur certains aspects de la scolarité. Ce mode d'intégration est opportun s'il s'avère plus propice à l'acquisition des compétences scolaires, voire de compétences particulières en relation avec les besoins de l'enfant (par exemple, apprentissage du braille pour l'enfant aveugle, consolidation du projet linguistique pour un sourd, adaptations de certains apprentissages pour tenir compte de difficultés électives sévères, aménagement du rythme d'apprentissage pour des enfants présentant des maladies invalidantes ou des déficiences.

¹⁰⁸ VAE : Validation des Acquis de l'Expérience. Modalité de formation continue qui reconnaît les vertus formatrices de la pratique, alors que le diplôme initial n'est pas possédé. Toute personne engagée dans la vie active depuis au moins trois ans peut désormais faire reconnaître son expérience, et la "transformer" en diplôme, par un processus précis et validé par un jury.

œuvre de la loi 2005 place les enseignants face à de nouveaux défis, et apporte son lot d'interrogations.

Sont-ils prêts? Leur formation les sensibilisant brièvement aux problématiques liées au handicap pourrait-elle se montrer suffisante pour en faire des partenaires engagés dans un autre mode d'action? Leurs représentations sociales (handicap, compétences, savoirs, autorité) sont-elles adaptées et leur permettraient-elles de prendre en compte les nouveaux venus? Le statut de PH est-il compatible avec celui d'élève? Plus encore, un élève peut-il être désigné comme handicapé alors qu'avant 2005, il ne l'aurait pas été? A ces questions, nous allons tenter de répondre, à travers l'élaboration d'un protocole spécifique.

1.3. Construction du modèle d'analyse.

Les dys, rappelons-le, n'ont pas eu à accomplir un mouvement centripète en direction des salles de classe : dès le début de leur parcours scolaire, ils en ont fait partie. C'est très souvent *à l'école* qu'ils ont été dépistés ou repérés. A l'inverse d'autres formes de handicap (un enfant sourd, un autiste), la notion d'intégration se montre ici inappropriée. Pour bon nombre de maîtres, ces enfants sont « en grande difficulté scolaire » et il convient de développer à leur rencontre un certain nombre de pratiques (en fonction de la cause supposée de leur déficit) pour construire leur accompagnement. Ils ne seraient pas des handicapés, cette appellation restant réservée à ceux porteurs de caractères discrédités. Cette vision des causes et de leur « traitement » contribue à forger les représentations que nous tenterons de mettre à jour.

1.3.1. Définir les entrées

Dans la première partie de ce travail, j'ai présenté les indications issues des entretiens exploratoires initiaux. Pour rappel, les TSL et les dys trouveraient leur origine dans :

- L'hypothèse neuro-développementale,
- L'explication individuelle, psychologique,
- La mise en avant du déficit socioculturel, ou de l'environnement,
- Enfin, les causes liées à l'école elle-même.

Ces entrées seraient constitutives des représentations caractérisant les postures des enseignants. De multiples outils existent pour obtenir les données que l'on souhaite rassembler. Les entretiens constituent souvent un premier accès méthodologique. Ils peuvent être structurés sur le mode des réponses libres, s'avérer semi directifs, ou dirigés. Les questions seront, selon le cas, ouvertes ou fermées. Comme le souligne M. Grawitz, les entretiens, tout en reconnaissant leur efficacité, montrent parfois leurs limites. « L'entretien présente un type de communication assez particulier. Il est suscité, voulu d'un côté, plus ou moins accepté ou subi de l'autre. »¹⁰⁹ Elle précise plus loin les possibles difficultés soulevées par cette démarche : les motivations de l'enquêté, ses mécanismes de défense, l'induction de réponses par l'attitude de l'enquêteur, enfin, ses propres opinions.

Pour ces raisons, j'ai préféré exploiter une modalité de collecte différente. L'idée était de proposer un support écrit, comme le questionnaire, qui laisse à la personne interrogée un temps de réflexion. M. Grawitz, une fois encore, précise que « Le questionnaire écrit, distribué de façon standardisée, élimine le facteur de perturbation constitué par l'enquêteur : sa présence, sa façon de poser des questions, d'interpréter et de noter les réponses. »¹¹⁰ Pour finir, le choix s'est porté sur le protocole du Q-Sort, qui va maintenant être présenté.

¹⁰⁹ Grawitz M., *Méthodes des sciences sociales*, 11^e édition, Paris, Dalloz, 2001, p 657.

¹¹⁰ Grawitz M., opus cité, p 672.

1.3.2. L'outil retenu : le Q-sort

La technique du Q-Sort,¹¹¹ technique de Tri (Sort) Qualitatif (Q.) a été proposée en 1935 par W. Sepsenson, statisticien américain proche collaborateur de Spearman, lui-même inventeur de l'analyse factorielle.

Il s'est toutefois dissocié de ce dernier parce qu'il considérait que sa technique ciblait les considérations quantitatives et ne donnait pas suffisamment d'importance aux relations avec l'environnement et aux représentations des personnes.

Cet instrument de recueil d'informations permettant de récolter, plus finement que les questionnaires ou les échelles d'attitudes, des appréciations subjectives et des réflexions personnelles. Dans le cadre d'une formation, le Q. Sort peut avoir une double fonction : d'une part, il permet de saisir, à un moment donné, une image des représentations présentes au sein d'un groupe ; d'autre part, il mobilise la réflexion et entraîne progressivement des modifications de ces représentations. On pourra éventuellement exploiter ces caractéristiques pour construire un projet formatif.

Est offerte la possibilité pour chaque personne d'identifier sa perception, son attitude ou son positionnement intellectuel par rapport à une question donnée. Le Q. Sort se présente généralement sous la forme d'une série d'assertions explorant toute la variété des attitudes ou des opinions concernant une notion, un thème, ou une situation.

La caractéristique principale de l'outil est de pouvoir s'adapter à une large variété de conjonctures et d'objectifs. Si on le compare à un questionnaire classique, la spécificité de ce support réside dans le choix contraint : il ne suffit pas de classer des assertions en fonction d'une approbation personnelle, il faut également hiérarchiser ses choix, selon un classement pyramidal.

Ces choix vont nous permettre de recueillir des positions subjectives qui émanent d'une posture personnelle et ce, dans des conditions relativement standardisées. Dans cette perspective, il est proposé à des individus de classer de classer l'ensemble des

¹¹¹ De Peretti A., *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Guide pratique, Paris, ESF, 1998, p 257- 262.

items du Q. Sort. Ce classement s'effectue généralement selon une échelle qui va de l'adhésion la plus forte au rejet le plus catégorique.

Les scores les plus élevés ou les plus bas manifestent les zones de consensus entre les individus. Les scores moyens peuvent signifier les zones d'indifférence ou bien de contradiction. La grille de réponses est ainsi construite, en plaçant dans chaque case le numéro d'item. Pour visualiser la grille, se reporter en annexe, p 110.

Par la suite, les réponses individuelles obtenues peuvent être traitées selon des méthodes statistiques classiques. Dans le cas présent, sera utilisé le test de Student. Il s'agit d'un test paramétrique qui compare la moyenne observée d'un échantillon statistique à une valeur fixée, ou encore la probabilité observée d'un caractère à une probabilité théorique. Des tables, en fonction d'un seuil de confiance donné, permettent d'affirmer la signification des grandeurs examinées. Il permet aussi de comparer les moyennes de deux échantillons statistiques.

Comme toute méthodologie, cet instrument peut présenter des limites. Certes, l'obligation de classer avec une marge de choix peut permettre d'approcher les représentations recherchées : les modalités, le panachage des affirmations, l'obligation de tri univoque, tout amène le sujet à sortir du quantitatif pour exprimer plus intimement ses convictions ou ses croyances. Ce faisant, le choix contraint met dans l'obligation de poser des tris perçus comme arbitraires. Entre « tout à fait d'accord » et « plutôt favorable », les personnes qui ont participé à la phase préparatoire affirment que la bonne case à cocher pose parfois difficulté. Certaines ont avancé « qu'il manquait une case », pour marquer leur indécision. C'est ici que le choix contraint montre son intérêt : tenter de faire apparaître les points de vue, les positions de chacun, tout ceci cernant les représentations.

Une première étape d'élaboration permet, à partir des entretiens préalables, de réaliser un inventaire de notions émergentes, en correspondance avec les outils conceptuels initiaux. Il faut veiller à n'écarter, a priori, aucune approche.

Une deuxième phase de travail consistera à opérer un classement des différentes notions recueillies. Des catégories pourront être dégagées de ce premier regroupement, pour construire l'instrument définitif. Le palier terminal va reprendre chacune des formulations brutes récoltées, et à les réécrire progressivement en fonction de trois principes d'écriture :

- Une idée par assertion : chaque item doit être distinct de tous les autres et ne présenter qu'une seule idée, opinion ou point de vue.
- Clarté de compréhension de chaque assertion : éviter les mots rares, les phrases trop longues ou trop complexes.
- Neutralité des affirmations : la formulation des items ne doit être ni péjorative, ni induire une approbation : ce principe est incontournable dans une perspective d'enquête.

Cette assise fonctionnelle est celle proposée par M. Grawitz : « la méthode la plus employée est la méthode des échelles. Elle demande au sujet de réagir verbalement par une approbation ou une réprobation, un accord ou un refus, à une série d'interrogations ou de propositions standardisées. »¹¹²

Une fois la première mouture bâtie, quelques personnes sont testées. Cela permet la reformulation, voire la refonte de certaines propositions : quelques unes étaient décrites comme imprécises, d'autres perçues comme inductives. De ce travail de préparation, la grille qui en émane met en avant les thèmes émergents, après la présentation initiale aux partenaires de ce travail.

Ces thèmes s'articulent autour de quatre notions censées balayer le champ des représentations explorées. Nous avons pu observer que l'explication de la dyslexie et de façon plus large, des TSL varie selon les individus. Les premières personnes interrogées avançaient implicitement des conceptions qui suggéraient un cadre de référence. De ces entretiens, apparaissent des conceptions qui peuvent être dénommées : elles reviennent fréquemment, apportent un regard croisé, les personnes interrogées les valident comme « des piliers de l'édifice » : en un mot, apparaît une ébauche de possibles *représentations*. Certains termes sont d'ailleurs directement tirés de leurs propos. Nous sommes ainsi partis d'une vague notion explicative des troubles à un canevas plus précis, susceptible d'apporter un éclairage différent. Voici les idées apparues, ossature du questionnaire, réparties en quatre thèmes : école, citoyenneté, sujets dys, handicap.

¹¹²Grawitz M., *ibid.*, p 740.

- *Ecole et apprentissages* : affirmation de la fonction primordiale de l'école, rôle déterminant des apprentissages, place de l'élève, transmission des compétences.
- *Citoyenneté* : apprendre le socle de connaissance ne suffit pas, l'élève intègre également la vie en groupe, les divers codes sociaux.
- *Sujets dys et TSL* : Sa spécificité doit-elle conduire à des actions singulières ? plus encore, ces troubles sont-ils réels, c'est à dire, s'agit-il d'une pathologie vraie ?
- *Handicap* : l'élève qui présente ces caractéristiques est-il reconnu comme un handicapé ? Ne serait-il qu'un sujet en grande difficulté scolaire ?

A l'exception de la seconde notion (la citoyenneté), ces rubriques croisent bien les étiologies possibles des TSL imaginées par les enseignants. Sonder les causes supposées des dysfonctions constitue certes un premier palier. Toutefois, D. Jodelet¹¹³ propose que les représentations sociales ont avant tout une visée pratique et participent à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Ces grands volets pourraient donc constituer les systèmes de représentations sociales qui expliquent les postures des enseignants. Voici le premier tableau qui présente les quarante propositions soumises aux enseignants.

TABLEAU 1 : LES CORRESPONDANCES ITEM / REPRESENTATION

1	Ecole, apprentissages.	11	Dys et TSL: pathologie.
2	Citoyenneté.	12	Ecole, apprentissages.
3	Dys et TSL: pathologie.	13	Ecole, apprentissages.
4	Dys et TSL: pathologie.	14	Dys et TSL: pathologie.
5	Dys et TSL: pathologie.	15	Citoyenneté.
6	Handicap	16	Ecole, apprentissages.
7	Dys et TSL: pathologie.	17	Handicap
8	Ecole, apprentissages.	18	Handicap
9	Ecole, apprentissages.	19	Ecole, apprentissages.
10	Ecole, apprentissages.	20	Dys et TSL: pathologie.

¹¹³ Opus cité p 21.

TABLEAU 1 : suite

21	Citoyenneté.	31	Handicap
22	Handicap	32	Ecole, apprentissages.
23	Ecole, apprentissages.	33	Ecole, apprentissages.
24	Ecole, apprentissages.	34	Ecole, apprentissages.
25	Handicap	35	Dys et TSL: pathologie.
26	Ecole, apprentissages.	36	Handicap
27	Citoyenneté.	37	Dys et TSL: pathologie.
28	Handicap	38	Citoyenneté.
29	Citoyenneté.	39	Handicap
30	Ecole, apprentissages.	40	Handicap

1.3.3. Les consignes de passation¹¹⁴.

Elles figurent en annexe 3, en fin du mémoire.

1.3.4. Le dépouillement :

On reporte feuille par feuille, les réponses des participants sur les quatre premières lignes du tableau (par exemple, si X a mis en choix +2 les items 2, 9 et 15, on porte un bâton dans les trois cases correspondantes, et ainsi de suite).

Une fois les résultats rassemblés dans le tableau, il ne reste qu'à faire les totaux, sans oublier d'appliquer le coefficient 2 pour les signes +2 et -2. Enfin le score final fait la balance entre Total positif et Total négatif.

¹¹⁴ Source : <http://www.inrp.fr/primaire/outils/q-sorts.htm>.

1.3.5. La détermination de la population mère.

Ce travail ayant pour objet les représentations sociales chez les enseignants, ceux vont constituer l'effectif à qui sera proposé le Q-sort. Se pose la question des divers profils : enseignants du primaire ou du secondaire, professionnels accueillant tous les publics, ou ceux formés à la réception des élèves en difficulté, à *besoins spécifiques*, voire en situation de handicap.

L'étude de la représentation de la grande difficulté scolaire déjà évoquée¹¹⁵ peut nous mettre sur la voie. Le moment présentant un risque majeur de troubles se situe au moment du passage au CP pour 51,8% des professeurs des écoles, tandis que 49,9% des enseignants du secondaire le situent avant le collège. On voit que pour une large majorité des enseignants, c'est bien la tranche d'âge 6/11 ans qui est au cœur de la problématique. Il semble donc cohérent d'interroger les maîtres exclusivement : ils sont les interlocuteurs et les témoins de ces enfants, quand les difficultés apparaissent au détour des apprentissages, finalement relativement tôt. A l'entrée au collège, les tableaux cliniques sont installés, et la remédiation, si elle a été initiée, est contemporaine du primaire, voire de la maternelle.

Une fois établi le choix des acteurs, il reste à en affiner les caractéristiques. L'hypothèse de travail imagine un ensemble de représentations singulières du corps enseignant envers les dys. Toutefois, ceux qui, au quotidien, côtoient ces élèves au sein d'une structure adaptée doivent probablement montrer une vision différente de leurs homologues des classes ordinaires. Les CLIS pour dyslexiques en sont une possible illustration : ce personnel a été formé aux désavantages de leur public, et chaque jour, il en perçoit les difficultés langagières et psychologiques. C'est indirectement poser l'influence des processus de formation et de la pratique quotidienne, qui peuvent émerger comme une possible clé dans les changements de représentations.

¹¹⁵ Les dossiers, *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*, N° 182, décembre 2007.

1.3.6. La diffusion.

La population qui a reçu le questionnaire constitue un groupe de 200 personnes. Il est diffusé sur les départements suivants : var, Bouches du Rhône et Haute Corse. Le support numérique est privilégié : une boîte aux lettres spécifique a été créée (etudetsl@orange.fr) et utilisée pour recueillir les réponses. Quelques retours papier ont eu lieu, donnant lieu à une saisie manuelle.

Le questionnaire et la grille de passation sont élaborés sous Excel©. Avec un taux de retour estimé à un tiers, la collecte devrait permettre un traitement relativement significatif des données. Par ailleurs, j'envisage de recueillir quelques variables complémentaires, afin de croiser les informations. Les entretiens préalables lors de la préparation de ce travail ont permis de faire émerger certaines composantes :

Sexe : Existe-t-il une différence induite par cette variable ? La répartition des enseignants, particulièrement pour les « petites classes », où une forte représentation féminine existe encore peut avoir un effet inducteur.

Nombre d'années de pratique : selon les entretiens préliminaires, il ressort que pour :
Moins de cinq années : la prégnance de la formation reste encore forte. La connaissance des données actuelles de la science est acquise, tandis que l'expérience reste encore en construction.

De cinq à dix années : expérience professionnelle posée, possibilité d'avoir occupé au moins deux postes, carrière encore longue. Conscience que les nouveaux publics accueillis à l'école posent des questions, que la formation est à adapter ; intuition probable que cette expérience ne suffit pas.

De dix à vingt ans : Expertise confirmée, carrière assise, connaissance probable de divers publics, recul possible face aux multiples évolutions législatives, culture professionnelle en place. A l'inverse, les phénomènes de lassitude ou d'usure peuvent apparaître, avec une moindre plasticité face aux changements, ou aux capacités de remise en cause.

Plus de vingt années : le maître a traversé diverses réformes de l'éducation, probablement connu quelques postes, peut relever la dégradation de l'image de

l'enseignant avec le temps, l'évolution du profil des élèves. Presque une génération s'est écoulée : les rapports école - famille ont changé, les dispositifs d'aide se voient réduits, le métier devient plus complexe.

Pratique en milieu adapté : Existe-t-il une différence de perception liée à la fréquentation d'une population en difficulté scolaire : RASED, CLIS...

Ainsi, je suppose qu'au-delà des chiffres, ces quelques paramètres complémentaires apporteront un éclairage utile. Il faut à présent procéder au dépouillement des données et à leur interprétation. Ce n'est qu'à ce moment que pourra être effectué un retour sur la question de départ, pour une confrontation entre hypothèse et résultats obtenus. Alors, il sera temps de suggérer quelques réflexions et pistes de travail autour des politiques scolaires, du handicap et de sa compensation, et de la formation des enseignants, vecteur possible de modification des esprits dans le champ du handicap.

2. Conclusion de la seconde partie.

Le premier chapitre, essentiellement théorique, a décrit des constats qui ont amené à formuler une question de départ. Une hypothèse de travail a été avancée, susceptible d'apporter une réponse momentanée à cette interrogation. Celui qui s'achève vient de présenter la méthodologie et les outils exploités : il s'agissait d'examiner la validité de cette hypothèse, en essayant de produire un outil opérationnel. Le choix s'étant porté sur le protocole Q-Sort, celui-ci a été développé. Quarante assertions constituent sa trame, le type de notation et de dépouillement venant compléter et définir cet instrument. La détermination de la population mère et le type de diffusion suivaient cet exposé.

TROISIEME PARTIE

1. Recueil des résultats et analyse.

1.1. Résultats obtenus.

Le taux de retour pour deux cents questionnaires diffusés s'élève à 31%, ce qui représente soixante deux protocoles dûment et régulièrement remplis. Trente deux proviennent d'instituteurs ou de professeurs des écoles, et vingt neuf ont été rendus par des enseignants de RASED ou de CLIS. Neuf exemplaires comportant des erreurs dans le suivi de la consigne ont été écartés. Ces erreurs amènent à une impossibilité de traitement, ou présentent des lacunes qui nuisent à la qualité des protocoles dépouillées. La question peut être posée sur la faible participation des personnes sollicitées. Il est probable que le calendrier du printemps ait pu retarder le travail : présentation fin mai, alors que les évaluations des élèves sont à conduire, la fin de l'année scolaire approche ; il en résulte une moindre disponibilité, tout ceci pouvant expliquer le quota de réponses reçues.

Un premier examen sur le profil des enseignants rédacteurs montre une très forte représentation de professionnels féminins : sur l'ensemble des grilles reçues à ce jour, seuls quatre messieurs ont retourné le Q sort. Leur représentativité est telle qu'il est inutile d'essayer de prendre en compte la variable sexe dans cette étude, au vu du matériel dont nous pouvons disposer. 93,5% de personnels féminins ont rempli le questionnaire.

Il en va de même sur la seconde variable, celle relative à l'ancienneté. 92% des réponses concernent des professionnels ayant de cinq à dix années de pratique. Ainsi, l'essentiel du corpus recueilli concerne des enseignants présentant une expérience déjà significative, et dont la formation initiale remonte à cinq années au moins.

Nous ne pourrons examiner l'influence des années de service sur la constitution de représentations spécifiques ; ce taux de 92 % sature les réponses. Il est difficile, voire

impossible d'extraire un facteur significatif à partir de ce critère. Tout au plus, on retiendra la dominante qui apparaît à l'issue du dépouillement : plus de 90 % des personnes ayant répondu sont des enseignants ayant entre cinq et dix années de terrain.

C'est en fait le champ d'activité qui se montre déterminant. Le tableau qui suit compile l'ensemble des résultats, avec deux groupes distincts. Cette grille rassemble les réponses collectées, avec une clôture des réceptions au 31 août 2009. Seule une variable a été finalement retenue, le type de pratique : professionnels s'adressant à un public généraliste ou à des enfants identifiés en difficulté et échec scolaire.

1.2. Les limites de l'enquête

Ce travail tente d'appréhender des inclinations sociales, en dégageant leurs éventuelles tendances. L'approche quantitative ici menée a pour but une objectivation de ces phénomènes. « Il faut traiter les faits sociaux comme des choses » signifie pour Durkheim « observer vis-à-vis d'eux une certaine attitude mentale, c'est en aborder l'étude en prenant pour principe qu'on ignore absolument ce qu'ils sont. »¹¹⁶

Les informations et données obtenues dans le cadre de cette étude ne prétendent pas être le reflet les représentations sociales des 857 000 enseignants qui exercent sur le territoire national. On doit définir la population cible tôt durant le processus de conception de l'enquête : il s'agit de la population pour laquelle on a besoin d'informations. Lorsque certains des membres de la population cible sont exclus d'une investigation, nous appelons la population qui est prise en compte *la population observée*. La population cible est la population que nous voulons analyser, tandis que la population observée est la population que nous pouvons étudier. Une investigation exhaustive n'est généralement pas possible : question des coûts, inaccessibilité de l'ensemble de la population, temps disponible pour obtenir

¹¹⁶ De Saingly F., L'enquête et ses méthodes, Le questionnaire, 2^e édition refondue, Collection universitaire de poche, Paris, Armand Colin, 2008, p 15.

les résultats de l'étude... Alors que la loi du 7 juin 1951 modifiée sur la statistique publique impose l'obligation de répondre aux questionnaires du recensement, l'étude fut seulement menée sur la base du volontariat.

Cette restriction posée, les pages suivantes développent les tableaux et graphiques qui restituent et résument l'ensemble des constats de l'enquête. Les réponses ont été scindées en deux modules, en séparant les deux populations choisies, les professeurs des écoles et ceux qui exercent leur métier auprès d'élèves en difficulté. La présentation tient compte des coefficients affectés à chaque item, avec totaux, moyennes, et rang obtenu par chaque proposition. Suivront quelques rappels théoriques sur les statistiques et le traitement logiciel des données.

Tableau 3: les réponses des professeurs des écoles.

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40		
Coeff.																																									Moy.	Total
+2	24	4	6	14	2	4	32	8	6	4	2	2	4	26	4	4	10	4	30	2	4	4	8	8	8	10	0	4	6	8	8	14	14	4	10	6	4	8	18	4	8,55	342
+1	8	2	5	11	2	5	8	20	7	2	6	6	4	8	5	5	5	3	11	2	4	4	6	6	9	10	3	8	5	6	8	5	8	3	8	3	2	9	11	14	6,42	257
0	5	21	8	10	19	17	5	6	14	16	18	19	22	8	18	11	13	12	4	19	23	13	20	14	10	13	21	16	20	17	13	11	12	10	14	12	15	14	7	12	13,80	552
-1	-5	-3	-10	-3	-10	-6	-2	-2	-6	-5	-4	-4	-2	-2	-7	-9	-5	#	-2	-9	-3	-6	-8	-8	-5	-4	-8	-5	-4	-4	-4	-5	-5	-10	-4	-9	-6	-5	-4	-4	-5,52	-221
-2	-6	-10	-14	-4	-2	-6	-4	-2	-6	#	-8	-4	-6	-2	-2	-12	-10	-4	-2	-4	-2	-16	-2	-2	-10	-2	-2	-2	-4	-4	-8	#	-2	-16	-4	-12	-16	-2	-4	-2	-6,15	-246
total	26	14	-5	28	11	26	39	30	15	1	14	19	22	38	18	-1	13	1	41	10	26	-1	24	18	12	27	14	21	23	23	17	15	27	-9	24	0	-1	24	28	24	17,40	
rang	1	2	3	4	5	5	6	6	7	7	7	8	8	8	8	9	9	10	10	11	12	13	14	15	15	16	16	16	17	18	19	20	21	21	22	23	24	25	26	27	12,85	
N°	19	7	14	8	4	39	26	33	1	6	21	23	35	38	40	29	30	13	28	12	15	24	31	9	32	2	11	27	17	25	5	20	10	18	36	3	16	22	37	34	20,50	
moy	5,2	2,8	-1,0	5,6	2,2	2,8	7,8	6,0	3,0	0,2	2,8	3,8	4,4	7,6	3,6	-0,2	2,6	0,2	8,2	2,0	5,2	-0,2	4,8	3,6	2,4	5,4	2,8	4,2	4,6	4,6	3,4	3,0	5,4	-1,8	4,8	0,0	-0,2	4,8	5,6	4,8	M=	3,4

Tableau 4: les réponses des enseignants spécialisés.

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40		
Coeff.																																								Moy.	Total	
+2	6	2	12	2	4	10	6	0	4	2	22	8	4	16	6	10	4	8	2	2	12	10	2	24	6	2	14	20	0	2	0	2	4	2	2	10	2	12	0	4	6,50	260
+1	5	6	7	3	4	11	4	4	5	2	9	6	5	11	5	12	7	9	4	4	7	8	4	9	8	4	10	7	6	3	4	2	6	8	3	7	5	12	3	2	6,05	241
0	17	16	11	13	14	9	9	19	17	9	5	14	16	7	16	10	15	11	20	15	7	11	11	6	12	7	7	8	15	10	19	12	14	12	11	13	19	6	10	10	12,07	483
-1	-2	5	-3	-9	-7	-2	-6	-5	-3	#	-4	-3	5	2	-4	-2	4	-4	-2	-7	-5	-2	-12	0	-4	-9	-4	-4	-7	#	-5	#	-7	-8	-7	0	-2	-2	-7	-12	-4,40	-176
-2	-4	-2	-4	-6	-4	-4	-14	-2	-4	#	0	-4	-2	-2	-2	0	-2	-2	-2	-4	-8	-6	-2	-4	-4	-16	-2	0	-2	-8	-2	-8	0	0	-14	-8	-2	-6	-18	-6	-4,08	-192
total	22	27	23	3	11	24	-1	16	19	#	32	21	28	34	21	30	28	22	22	10	13	21	3	35	18	-12	25	31	12	-4	16	-2	17	14	-5	22	22	22	-12	-2	15,4	
rang	1	2	3	4	5	6	6	7	8	9	10	11	11	11	11	11	11	12	12	12	13	14	15	16	16	17	18	19	20	21	22	22	23	24	24	25	26	27	28	28	14,5	
N°	24	14	11	28	16	13	17	2	27	6	3	1	18	19	36	37	38	12	15	22	9	25	33	8	31	34	21	29	5	20	4	23	7	32	40	30	35	10	26	39	20,5	
moy	4	5	5	1	2	5	-0	3	4	-2	6	4	6	7	4	6,0	6	4	4	#	3	4	1	7	4	-2	5	6	2	-1	3	-0	3	3	-1	4	4	4	-2	-0	M=	3,1

1.3. Interprétation statistique des résultats.

1.3.1. Rappels théoriques.

L'objectif d'un test d'hypothèses est de montrer qu'il existe une différence entre plusieurs échantillons, et que cet écart oriente les résultats, par exemple en termes de comparaisons de deux moyennes appelées $m1$ et $m2$. Ces moyennes peuvent être différentes selon deux modalités :

Soit $m1$ est supérieure à $m2$,

Soit $m1$ est inférieure à $m2$.

Avec un test bilatéral on pourra montrer que $m1 > m2$ ou que $m1 < m2$. Avec un test unilatéral on pourra seulement affirmer que $m1$ diffère tout simplement de $m2$. On utilise un test bilatéral quand les deux sens de la différence nous intéressent, et un test unilatéral quand seule une différence existe, et qu'elle est significative, comme nous allons l'exploiter. Nous allons insérer deux hypothèses de travail annexes, complémentaire de la formulation principale. Elles viennent étayer la formulation de départ, qui relève du champ spéculatif, alors que ces propositions complémentaires relèvent du domaine du calcul et de la validation statistique. Nous définirons ainsi :

- *L'hypothèse nulle* : souvent notée H_0 , c'est une hypothèse de non différence. Elle est formulée de façon à être rejetée après examen, et peut être énoncée ainsi : Il n'existe pas de différence significative entre les moyennes des réponses fournies par les deux échantillons étudiés.
- *L'hypothèse alternative*, notée H_1 , est alors proposée : elle est concurrente de la première, et signifie : on retrouve une différence significative entre les échantillons A et B, et H_1 doit alors être acceptée.

Un test conduit à rejeter ou à valider une hypothèse nulle, jamais à l'accepter d'emblée. La décision est le produit d'un processus, elle certifie une proposition, en acceptant une tolérance préalable. L'erreur qui consiste à rejeter une hypothèse vraie est appelée *erreur de première espèce (type I)*, alors que celle commise en acceptant une hypothèse fautive est nommée *erreur de seconde espèce (type II)*.

Pratiquement, on se donne une limite supérieure du risque, le plus souvent :

5% (significatif),

1% (très significatif),

1‰ (hautement significatif).

La région de rejet correspond à « fixer » un risque et le localiser sur la courbe représentant l'échantillon. La position de cette région de rejet est affectée par la nature de H_1 , mais non pas sa taille. Dans un test unilatéral, la région de rejet est entièrement située à une des extrémités de la distribution d'échantillonnage. Le niveau de risque, appelé seuil de signification, est désigné par la lettre grecque *alpha*. Si *alpha* est = 0,05 (5%), ladite région de rejet correspond à 5% de l'espace inclus dans la courbe de la distribution d'échantillonnage. En rejetant l'hypothèse nulle au niveau 0,05, par exemple, nous avons 5 chances sur 100 seulement d'aboutir à une telle conclusion *par le simple fait du hasard*. Cette valeur est alors dite significative.

Rappelons seulement que plus l'échantillon n est grand, plus l'erreur type sera petite. Par conséquent, la taille de cet échantillon détermine la puissance du test d'hypothèse, et sa capacité à détecter une réelle différence. En d'autres termes, la taille de l'échantillon est inversement reliée à la probabilité de commettre une erreur d'interprétation.

Il nous faut à présent présenter le choix d'une technique de traitement des données et l'outil qui sera utilisé. Celui-ci va être exploité pour établir des *comparaisons de moyennes*.

1.3.2. Les comparaisons de moyennes.

L'outil utilisé sera le logiciel *Statistics Pro 2008-2009 for Mac OS*, de Praeter Software, commercialisé en ligne sur le site Internet de Apple Computers¹¹⁷. Il se présente sous la forme d'onglets multiples ; l'un d'entre eux concerne la validation

¹¹⁷ <http://www.apple.com/fr>.

d'hypothèses, par sélection de paramètres : seuil de confiance, analyse uni ou bilatérale, loi normale ou test de Student. Ce nom est le pseudonyme du statisticien anglais William Gosset qui travaillait comme conseiller à la brasserie Guinness et qui publia en 1908 sous ce nom, une étude portant sur les variables aléatoires. Ce dernier est utilisé lors des tests de comparaison et dans l'estimation de paramètres à partir de données sur un échantillon.

Le test d'hypothèse a été utilisé pour savoir si, au taux d'erreur accepté (5% dans notre cas), il fallait rejeter H_0 . L'analyse a été pratiquée pour les divers coefficients, *ligne à ligne* selon le tableau récapitulatif : les quarante items ont été ainsi testés selon le degré d'adhésion ou de rejet des personnes interrogées.

La conclusion à laquelle nous aboutissons est la suivante : H_1 est retenue, la comparaison de moyennes établit bien une différence significative entre les réponses des deux échantillons observés, sur trente six propositions sur quarante, à l'exception de quatre d'entre elles. Il s'agit des suivantes :

- N° 5 : Le pathologique est une variation de la normalité,
- N° 20 : Les troubles du langage sont en grande partie expliqués par la génétique ;

Les scores se sont avérés identiques pour ces deux items.

- N° 34 : Un enfant qui échoue, c'est un enfant qui interpelle l'institution qui l'accueille,
- N° 38 : Être « dys », c'est par exemple être gêné pour passer son permis de conduire :

Le score ne diffère que par un seul point, avec un écart non significatif : pour ces propositions, H_0 peut être retenue. On peut donc conclure à une convergence de vues de la part de tous les enseignants de l'échantillon sur ces quatre notions. On retiendra plus particulièrement l'importance accordée à l'hérédité, et le questionnement soulevé par l'échec de l'élève, qui interpelle ces professionnels.

Une deuxième analyse a été parallèlement menée. Elle concerne toujours les comparaisons de moyennes, mais en regard des quatre thèmes qui ont été présentés, et qui couvrent les représentations posées en préalable. Le tableau suivant présente ces scores.

TABLEAU 5 : Moyenne des réponses par thème proposé.

Groupe d'enseignants	Moyenne	Thème
Professeurs des écoles	25	Ecole et apprentissages
Enseignants spécialisés	10	
Professeurs des écoles	19	Citoyenneté
Enseignants spécialisés	24,5	
Professeurs des écoles	18	Dys et TSL
Enseignants spécialisés	12,1	
Professeurs des écoles	8,7	Handicap
Enseignants spécialisés	18,3	

On peut remarquer les disparités de réponses sur des thèmes essentiels et qui mettent en évidence les différences d'approche chez les maîtres. Ainsi, la question autour de l'école et des apprentissages est mise en avant par les professeurs des écoles (PDE), avec un score moyen de 25, quand les enseignants spécialisés (ES) semblent accorder à ce sujet un moindre poids, leurs réponses produisant un résultat à 10 points seulement. Par ailleurs, ces derniers font ressortir le sujet du handicap de façon très nette, avec un 18,3 contre 8,7 pour les PDE. Dans une moindre mesure, la citoyenneté obtient un meilleur classement de la part des enseignants du monde spécialisé, qui semblent aborder ce sujet en dehors du strict ou plutôt du seul critère de la performance. Les élèves se trouvent de fait classés dans la catégorie des enfants en grande difficulté scolaire, et cette représentation n'est pas sans incidences : pour bon nombre de professeurs, « La confrontation avec la grande difficulté scolaire a engendré des modifications à la fois *de méthodes et de pratiques*, mais aussi de *relation à l'élève* parmi environ deux tiers d'enseignants.»¹¹⁸ Pour affiner dans l'analyse du questionnaire, il a été choisi d'examiner avec une attention particulière les items pour lesquels les écarts sont supérieurs ou égaux à dix points.

¹¹⁸ *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*, opus cité, p 65

TABLEAU 6 : Les items présentant les meilleurs scores.

Proposition /thème	PDE	ES	Ecart en points
1 : apprentissages	24	6	18
4 : pathologie	14	2	12
7 : pathologie	32	6	26
12 : apprentissages	12	0	12
14 : pathologie	26	16	10
19 : apprentissages	30	2	28
20 : pathologie	-16	-6	10
22 : handicap	-16	-6	10
26 : apprentissages	-2	-16	14
32 : apprentissages	14	2	12
35 : pathologie	-4	-14	10
38 : citoyenneté	18	0	18
39 : handicap	-4	-18	14
40 : handicap	14	4	10

Les divergences les plus importantes concernent donc :

Cinq items à propos des apprentissages,

- Cinq items à propos de la pathologie,
- Trois sur le handicap,
- Un seul sur la citoyenneté.

Ainsi, le score d'adhésion (coefficient +2 du Q-Sort) de la proposition N°7 « l'origine de la dyslexie et des troubles du langage est psychologique. » nous montre que pour les PDE de l'échantillon, comparés aux ES, le score varie de 6 à 32. Plus

encore, l’item N°19 « réussir à l’école, c’est obtenir de bons résultats. » révèle un écart de 2 à 30, marque d’un désaccord frappant être les populations issues des deux groupes.

D’une façon globale, à l’issue du dépouillement de l’enquête et en correspondance avec les entretiens préliminaires, il ressort que :

- Les scores d’adhésion aux propositions sont plus marqués (dispersion et pics) pour les PDE, plus réduits pour les ES.
- Pour les enseignants spécialisés, la question du handicap semble intégrée à leur système de représentations : la moyenne des réponses représente le double des chiffres fournis par les enseignants généralistes, quand certains items voient apparaître des chiffres variant du simple au quadruple.

TABLEAU 7 : Indices statistiques : moyenne, écart type, variance.

Coefficient	Moyenne	Ecart-type	Variance	Moyenne	Ecart-type	Variance
+2	8,55	2,77	7,65	6,50	6,14	37,69
+1	6,43	1,70	3,40	6,03	2,79	7,77
0	13,80	2,24	5,01	12,08	4,03	16,26
-1	5,53	1,66	2,75	4,40	4,26	18,14
-2	6,15	2,17	4,72	4,80	4,50	20,27

TABLEAU 8 : graphique score / dispersion pour les PDE

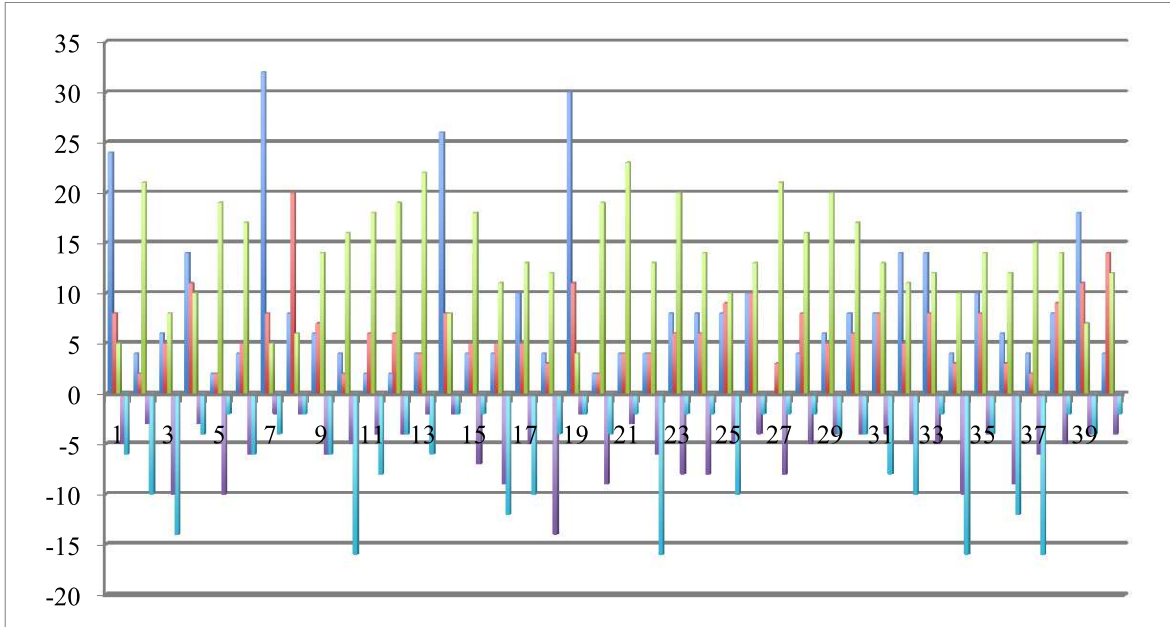


TABLEAU 9 : graphique score / dispersion pour les ES

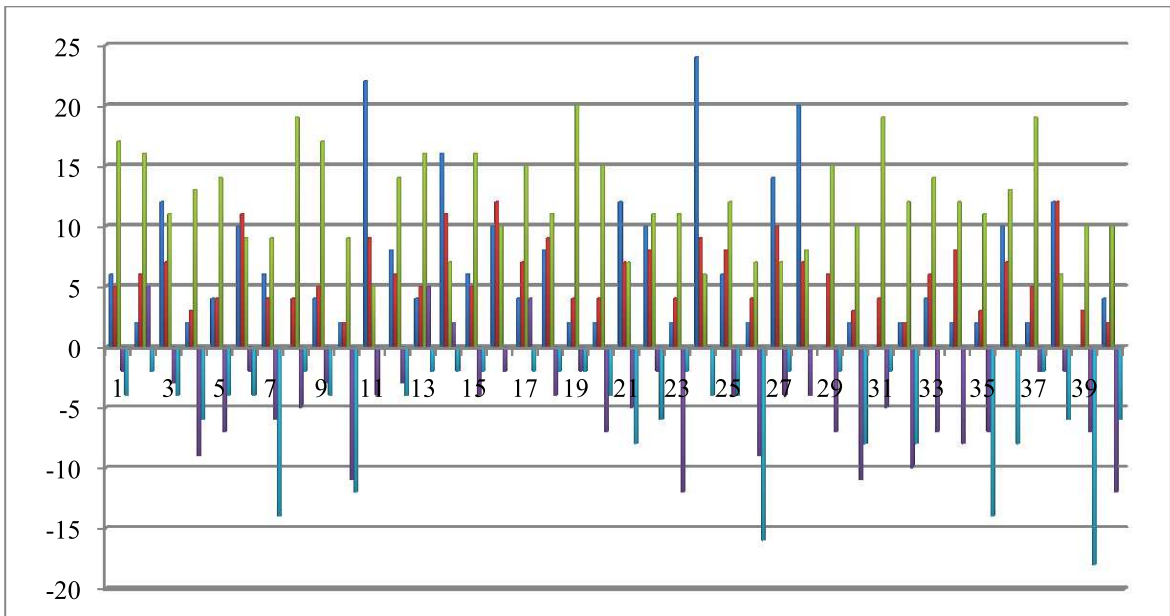


TABLEAU 10 : Scores totaux et ratios selon les coefficients.

Coefficient	PDE	ES	ECART	VARIATION
+2	342	260	82	24,0%
+1	257	241	16	6,2%
0	552	483	69	12,5%
-1	-221	-171	50	22,6%
-2	-246	-192	54	22,0%

Encore une fois, les écarts les plus marquants concernent les coefficients les plus extrêmes, et marquent des adhésions ou des rejets plus nettement caractérisés. Ces attitudes risquent de se voir renforcées par une récente modification. En effet, la campagne 2009/2010 a modifié ses appellations pour les types de handicap, en application de l'arrêté du 6 février 2008 relatif aux nomenclatures applicables au guide d'évaluation des besoins de compensation.¹¹⁹ L'adoption de cette nouvelle nomenclature entraîne la disparition des catégories « Troubles spécifiques des apprentissages ou du langage », avec un label global « troubles du langage ». Les enfants dys, porteurs d'un trouble spécifique, voient donc *administrativement* leur particularité en quelque sorte diluée parmi d'autres troubles, leur prise en charge risquant de voir sa caractéristique transformée : travailler sur l'origine du trouble, et non sur le symptôme. J'ai fait le choix de conserver l'appellation TSL, car elle reflète au-delà du guide barème de la MDPH, l'aspect *clinique* qui a été décrit au paragraphe 1.1. Dans le chapitre premier, les représentations ont été décrites comme un système organisé autour d'un noyau, structurant les cognitions relatives à l'objet, fruit des déterminismes historiques et sociaux auxquels est soumis le groupe social, et donc l'individu. Nous allons tenter d'examiner nos chiffres à la lumière de ces éléments.

¹¹⁹ Article R 146-28 du Code de l'Action Sociale et des Familles.

Rappelons la question de départ qui interrogeait sur les TSL, cause d'échec scolaire et non handicap. L'hypothèse qui lui faisait suite proposait que des représentations sociales originales chez les enseignants pouvaient apporter une explication à ces faits. Pour valider cette formulation, deux groupes ont été interrogés par le biais d'un questionnaire. Il s'agit d'enseignants dits généralistes, et d'autres, spécialisés dans le champ du handicap ou de l'accompagnement dans le cadre de la difficulté scolaire. Le dépouillement a montré que ces personnes interrogées ont manifesté des postures différentes selon leur groupe d'origine, à l'exclusion d'autres facteurs. L'hypothèse étant une explication anticipée, elle incarnait une affirmation provisoire pour décrire ou expliquer un phénomène. Il s'agissait d'une prédiction consistant à mettre en relation une variable et un comportement. Il est possible d'avancer maintenant le résultat de cette enquête.

1.4. Résultats.

Les entretiens préliminaires ont dessiné les contours de cette étude, et ont permis de poser les premiers jalons de ce travail. Le dépouillement statistique des scores recueillis a montré, au seuil de confiance de 5 %, que les positions des enseignants pouvaient être expliquées par les représentations sociales qui les animent, en considérant que l'hypothèse de départ *était pertinente et appropriée*.

Pour revenir sur le champ de ces représentations, rappelons que *le système central*, constitué par le noyau interne de la représentation est directement lié et déterminé par les conditions historiques, sociologiques, et idéologiques. Il est marqué par la mémoire collective du groupe et aussi par le système de normes auquel il se réfère : dans le cas présent, le monde enseignant. Ce module constitue la base commune collectivement partagée. Le système central est stable, cohérent, il résiste au changement, assurant ainsi une deuxième fonction : celle de la continuité et de la permanence de la représentation.

En complément, le *système périphérique* en prise avec les contingences quotidiennes permet dans certaines mesures l'adaptation de la représentation à des contextes sociaux divers. Ce système est fonctionnel, c'est grâce à lui que la représentation peut s'inscrire dans la réalité du moment. Contrairement au premier, il est plus

sensible et déterminé par les caractéristiques du contexte immédiat. Il constitue l'interface entre la réalité concrète et le noyau premier. Il régule et adapte le point central aux contraintes et aux caractéristiques de la situation.

C'est parce qu'elle est constituée de ce double système, stable et flexible, que la représentation peut jouer son rôle. Sa fonction est consensuelle ; c'est par elle que peut se réaliser l'homogénéité relative d'un groupe social. En tenant compte des limites et précautions indispensables (échantillonnage restreint et aléatoire, seuil de confiance), la conclusion serait la suivante : si la structure du Q-Sort a bien mis en évidence les représentations sociales recherchées, on peut alors avancer que les enseignants interrogés prennent en compte les élèves dys en fonction de plusieurs critères comme les programmes officiels, mais aussi en fonction de paramètres plus subjectifs, dont les représentations évoquées. En fonction de leur domaine d'activité (le type d'élève selon ses capacités ou difficultés à apprendre), ces dernières varient. Elles seraient liées à une approche professionnelle qui peut varier, mais qui conserve des fondamentaux constants.

Ainsi, l'item N° 8 : « réussir à l'école, c'est réussir à lire, écrire et compter » illustre une mission fondamentale de l'école, celle des apprentissages. Elle est pareillement validée par les deux groupes (les fameuses conditions sociologiques et idéologiques). On peut considérer que cette réponse correspond au *noyau dur* des représentations. A l'inverse, d'autres propositions, autour du handicap que constitue la dyslexie, montrent bien les divergences de vue : les « spécialistes » l'ont globalement intégré, les généralistes sont plus partagés. Le *noyau périphérique* doit se situer ici. Cela tient probablement à leur quotidien, mais aussi aux processus de formation ou de sensibilisation qui sont les leurs.

L'hypothèse de travail pourrait donc se voir confirmée. Peut-être pourrions-nous maintenant avancer vers le chemin de l'école et des politiques éducatives. Le thème de la formation des maîtres, probable facteur essentiel d'évolutions des mentalités se doit d'être abordé. En effet, un changement réel ne pourrait se produire que par la modification des représentations liées au monde scolaire. Serait ainsi retrouvée alors la fonction consensuelle décrite un peu plus haut. Nous terminerons par quelques réflexions sur la construction de soi pour un enfant en situation de *handicap transparent*, mais aussi en condition d'échec.

2. L'école et les enseignants.

2.1. Les finalités de l'école.

Le processus de Bologne (1999) visait à introduire un système de grades académiques facilement reconnaissables et comparables, à promouvoir la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, à assurer la qualité de l'enseignement, enfin à intégrer la dimension européenne dans l'enseignement supérieur.

Dans le même temps, les attentes envers l'école voient leur niveau d'exigence s'élever et se transformer.

La première concerne la production de connaissance, la transmission d'un savoir. La question n'est pas de débattre sur le mode de diffusion mais sur l'évaluation qui lui fait suite : la notation objective et légitime le travail fourni. Puis apparaît une seconde notion, autour de la vie en groupe. On y trouve pêle-mêle émulation, saine compétition, fondation des premiers rapports sociaux hors du cadre de l'intimité familiale.

Peut-être pourrait-on en ajouter une autre, celle de la contention : « la concentration de la jeunesse dans les bâtiments scolaires aux jours et heures ouvrables pourrait être l'une des fins assignées explicitement à l'école : le temps de l'instruction serait aussi celui d'une garderie profitable à la paix sociale. »¹²⁰ Cette idée peut être débattue, mais il serait illusoire de prétendre l'écarter d'un revers de main. Elle a probablement constitué l'un des facteurs qui ont amené le Parlement à définitivement adopter le 15 septembre 2010 une proposition de loi visant à lutter contre l'absentéisme scolaire.¹²¹

¹²⁰ Hameline D., *Dictionnaire de l'éducation*, sous la direction de Van Zanten A., Paris, PUF, 2008, p 335.

¹²¹ Une fois saisi par l'inspecteur d'académie, le directeur de la CAF (ou de la caisse de MSA) doit suspendre immédiatement le versement de la part des allocations familiales dues au titre de l'enfant en cause.

Ainsi, le rôle de l'école serait polymorphe. Elle instruit et fournit des débouchés. Elle assure une mission collatérale de garderie *sociale*, dépassant le seul aspect du *vivre ensemble*. A un modèle de société, correspondrait un type d'école, qui perpétue un système, reproduit indirectement le modèle dont elle est issue ; Selon l'INSEE, les notes moyennes en français et en mathématiques aux évaluations d'entrée en sixième selon la catégorie socioprofessionnelle des parents montre un écart significatif. Selon que le parent soit cadre ou ouvrier, le ratio s'élève à 1,26.¹²²

Dans un monde où la domination de l'espace marchand devient prégnante, on perçoit bien la hantise du chômage, y compris celui des jeunes diplômés. Le désir des familles, dès l'entrée au collège, de voir leur enfant orienté vers les « bonnes filières », devient compréhensible dans un tel contexte. Or, la bonne filière, qu'est-ce ? Celle qui va assurer un jour au futur diplômé, une sécurité matérielle pour lui et les siens ? Celle qui va le décorer d'un inutile bagage, obsolète, inadapté aux réalités de son temps ? Comment définir les résultats de l'école, mesurer son efficacité, en un mot *évaluer les politiques éducatives* ?

2.2. Une évaluation à la française.

L'évaluation d'une politique correspond au moment où l'Etat tire les enseignements de son action. Alors qu'un pays comme l'Angleterre a habilité une agence autonome (l'OFSTED) pour mener cette tâche, la France a cultivé la sédimentation des procédures administratives. En 1987, est créée la Direction de l'Evaluation et de la Prospective. Elle devient la DEPP¹²³ en 2006. Sur le terrain, c'est davantage le système éducatif que les politiques qui se voit évalué : élèves, personnels, structures et territoires (académies), dispositifs divers. Si la DEPP produit de nombreuses études statistiques, elle porte rarement avis sur le bien fondé des dispositions mises en œuvre, ce à quoi aboutirait une authentique évaluation. Toute évaluation instaure en effet un processus qui conduit au changement, par une recherche systématique de la qualité. Autour du cœur de métier de l'inspection, on constate une rationalisation des méthodes sur fond des « 3 E », Efficacité, Efficience, et surtout Economie.

¹²² INSEE, http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon07248.

¹²³ Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance.

De son côté, le CEREQ (Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications), sous la tutelle de ministère, produit des études sur les élèves sortant du système scolaire.

D'autres travaux, comme l'influence de la réduction des effectifs (T. Picketty)¹²⁴ en classe, émanent non pas de du ministère, mais de sociologues, hors du champ institutionnel classique. En d'autres termes, *la mesure de la performance, de l'efficacité de l'école n'est estimée ou jaugée que par l'école elle-même*. L'institution se trouve en quelque sorte juge et partie. Aucun regard extérieur ne vient valider ou infirmer les conclusions des structures ministérielles.

Peut-être serait-il bon que les obligations imposées aux établissements médico-sociaux s'appliquent de la même manière : évaluation interne, mais aussi évaluation externe, par organisme habilité, à cadence fixée par les textes. Or, le modèle de l'inspection classique perdure encore, et les esprits (voire les corporatismes), n'adhèrent pas toujours aux mutations qui s'amorcent lentement, avec les nouvelles générations d'enseignants.

De plus, les observations menées ressemblent plus à décrire des politiques scolaires qu'à évaluer des politiques dites éducatives. Un premier ressort de modification des représentations se trouve ici : le suivi par l'école des élèves en situation de handicap (et donc des élèves dyslexiques) est désormais piloté et assuré par la MDPH.

¹²⁴ Cette étude, réalisée par Thomas Piketty et Mathieu Valdenaire ((École des hautes études en sciences sociales), utilise les données du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995 et exploite les discontinuités liées au franchissement des seuils d'ouverture et de fermeture de classes pour estimer l'impact des tailles de classes réduites sur la réussite scolaire. Au niveau des écoles primaires, l'étude met en évidence grâce à cette méthode des impacts positifs nettement plus élevés que ceux supposés habituellement. Une réduction d'un élève par classe de la taille de CE1 conduit à une augmentation de 0,7 point du score obtenu par les élèves défavorisés aux évaluations de mathématiques de début de CE2. D'après ces estimations, la suppression de la légère politique de ciblage des moyens actuellement en vigueur en faveur des ZEP (taille moyenne des classes de 20,9 en ZEP, contre 22,8 hors ZEP) conduirait à une progression de 14 % de l'écart moyen de réussite scolaire entre écoles ZEP et non-ZEP. Source : Les dossiers, *évaluations et statistiques*, N° 173, mars 2006.

2.3. Un premier changement possible

L'école a très vite ordonné le soutien à *ses déviants*, au sens où l'entend H.S. Becker : « Les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression crée la déviance. »¹²⁵ Dès 1909, étaient créées les classes de perfectionnement, en 1966 les groupes d'adaptation. La circulaire de 1976 ouvre la création des Groupes d'Aide Psycho Pédagogiques (GAPP), toutes ces entités placées sous l'autorité de l'inspecteur de l'E.N. 1990 voit la mise en place des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). Selon le site du ministère,¹²⁶ « Les RASED préviennent la difficulté scolaire et aident les élèves à la surmonter. » Pour les élèves plus âgés, le constat est similaire : « Entre les lois de 1975 et de 1989, le collège conserve des structures particulières et permanentes pour accueillir et former des élèves jugés en difficulté et incapables de suivre les enseignements du tronc commun par les voies ordinaires. »¹²⁷

Comme le questionnaire Q-Sort l'a montré, la notion de difficulté scolaire est l'un des points qui peut différencier les enseignants interrogés au cours de l'enquête. Alors qu'elle peut avoir toutes sortes de causes, elle se voit réduite à une manifestation, un indice.

Le rapport cité page précédente mentionne que « La grande difficulté scolaire concerne d'abord, dans l'opinion commune, la population des non handicapés. Notre appréhension du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers conduit à restreindre le nombre d'enfants concernés et à traiter leur situation scolaire spécifiquement, comme indépendamment de la population générale. »¹²⁸

Il est probable que cette opinion soit le reflet d'une représentation sociale autour de la difficulté scolaire, et induise les remèdes ou les moyens qui seraient alors utilisés. On peut noter que cette façon de traiter la question ne remet pas en cause le substrat

¹²⁵ Becker H. S., *Outsiders*, Paris, Métailié, 1985, p 32.

¹²⁶ Education nationale, <http://www.education.gouv.fr/cid24444/reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html>.

¹²⁷ Hussenet A., et Santana Ph., *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école, novembre 2004, p 68.

¹²⁸ Hussenet A., et Santana Ph., opus cité, p 62.

pédagogique, mais introduit seulement des pratiques différenciées. La Cour des comptes écrit en mai dernier « Les pays qui obtiennent les meilleurs résultats au sein de l'OCDE sont aussi ceux où il y a le moins d'heures de cours : le système scolaire ne cesse de multiplier les options, au lieu d'organiser prioritairement le traitement de la difficulté scolaire. »¹²⁹ A propos de ces remèdes ou plutôt de procédures, il en est deux qui persistent : la pratique du redoublement et le mode d'évaluation.

2.4. Des effets : le redoublement et la notation.

L'un de ces effets induits, en terme de moyens, porte sur cet usage du redoublement. Le conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale (CERC)¹³⁰ a souligné les incohérences de gestion des parcours qui résultent de ces pratiques. Il indique qu'un élève passe d'une classe à la suivante selon une moyenne ; si la non maîtrise d'un domaine n'affecte pas le passage à l'étape suivante, « l'élève risque de décrocher encore plus ; si l'élève redouble, il va devoir retravailler, et de manière identique, les matières déjà maîtrisées avec le sentiment de perdre son temps. D'un autre côté, un élève qui n'atteint pas un diplôme ne peut attester des connaissances / compétences cependant acquises dans certains domaines. »

Dans l'esprit du public et de nombreux enseignants, le redoublement constitue « une seconde chance ». Rien ne saurait garantir que recommencer une année, avec les mêmes paramètres (établissement, enseignants, méthodes) mène au succès. Cette approche place la défaillance sur l'élève, puisque cela suppose qu'il a bien été encadré. On peut imaginer qu'une représentation sur l'infaillibilité de l'école existe, ou plutôt sur la sûre efficacité du système.

Une autre conception établit une corrélation entre redoublement et manque de travail. Le dyslexique n'en manque souvent guère; il doit même en fournir davantage pour se maintenir à flot. Il est pris dans un instrument d'évaluation normée qui ne lui

¹²⁹ Cour des comptes, *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, mai 2010, p 170.

¹³⁰ CERC, mai 2008 : « *L'insertion des jeunes sans diplôme : un devoir national.* »

convient pas, car il pointe ses déficits sans mettre en exergue ses compétences transversales. Le redoublement, qui est la décision d'orientation la plus fréquente pour les élèves en difficultés, voit son efficacité pédagogique est aujourd'hui largement remise en question. De nombreuses études internationales ont entre autres montré les effets contre-productifs du redoublement précoce, que ce soit sur le plan des performances et des trajectoires scolaires. Autre critère incontournable, la note.

2.5. Des modalités de notation.

L'évaluation sommative, la plus anciennement pratiquée dans le quotidien de la classe, permet de vérifier régulièrement l'état des savoirs acquis par les élèves, le plus souvent grâce à des notes et des moyennes indiquant leur niveau dans les différentes matières. Dans cette forme d'évaluation, l'objectif est de situer les performances de l'élève par rapport à une norme de recevabilité. Ce traitement est évoqué par le mathématicien André Antibé dans un ouvrage en forme de pamphlet¹³¹. Selon lui, les enseignants ont une tendance, consciente ou inconsciente, à noter leurs élèves en respectant une courbe de Gauss plus ou moins centrée sur la moyenne (10/20), et ceci quelle que soit la manière dont ces élèves ont atteint les objectifs du cours. Il nomme ce phénomène *la constante macabre*. L'évaluation sommative pourrait être la circonstance privilégiée d'une telle manifestation.

Autre aspect, *l'évaluation formative*, plus récente, est aujourd'hui largement approuvée par un grand nombre de professeurs et de chercheurs. L'idée d'une modernisation des processus d'apprentissage à l'école, a conduit à proposer un type d'évaluation (chiffrée ou non) qui a pour objectif principal de mesurer et de faire mesurer à l'élève ses progrès en utilisant notamment « l'erreur » comme un outil pédagogique. Bien que l'usage de l'évaluation formative tende à se généraliser, il ne fait pas beaucoup de doute que l'évaluation sommative est encore celle qui est la plus pratiquée dans notre système scolaire.

¹³¹ Antibé A, *La constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, Math'adore, Paris, Nathan, 2003

Evoquant la question de la notation, le rapport de Richard Descoings de juin 2009¹³² fait du renouvellement des modes d'évaluation un des points importants à prendre à considérer pour le futur. Le directeur de Sciences Po Paris préconise notamment l'usage d'évaluations rigoureuses. Elles devraient aussi encourager les élèves, par de nouvelles modalités d'évaluation : ils sont parfois découragés et démobilisés par un fonctionnement qui signale plus les échecs et les faiblesses qu'il n'encourage. Cette sacralisation des notes dans des procédures d'orientation qui valorise certaines orientations plutôt que d'autres, ne peut que s'avérer démotivant, surtout si l'on considère que les notes ne reflètent pas l'ensemble des dispositions d'un individu. La *note de vie scolaire* n'est alors qu'une présentation d'un facteur de sociabilité. Un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale réalisé en 2005¹³³ révèle que, pour les enseignants de collège, le mot « évaluation » signifiait presque toujours « contrôle » ou « notation », par opposition aux idées de formation et d'accompagnement.

L'évaluation traditionnelle qui anime le système éducatif comporte des limites dont il faudrait cerner les contours si l'on souhaite s'assurer de la validité de notre système d'orientation. Cette évaluation constituant le principal socle des décisions d'orientation, il convient en effet de s'interroger pour savoir dans quelle mesure elle garantit de façon effective à tous les élèves une orientation juste et pertinente.

Est alors opportun de savoir « dans quelle mesure l'institution scolaire ne perpétuerait pas (sans nécessairement le vouloir mais sans non plus le remettre en question) un usage des notes dont la dimension faiblement pédagogique et formative ne ferait que masquer un principe fort de sélection profondément enraciné dans la culture scolaire française. »¹³⁴ L'évaluation scolaire et la façon dont elle est encore trop majoritairement pratiquée en France comporte un volet qui ressemble à un « jugement de valeur » qui tend à hiérarchiser les élèves en fonction de leur « cote scolaire », stigmatisant notamment les plus faibles ; c'est également le cas pour les dyslexiques. Parmi l'inventaire des réponses attachées à des représentations sociales

¹³² Descoing R., *Préconisations sur la réforme du lycée*, rapport du 2 juin 2009, consultable sur <http://blog.lyceepourtous.fr/wp-content/uploads/rapportconsultationlycee.pdf>.

¹³³ Rapport de l'IGEN *les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, 2005, p 8-10.

¹³⁴ Kitabgi S., *L'évaluation scolaire est-elle au service de l'orientation ?*, Sous la direction de Michèle Dain BIOP, étude menée pour le centre d'orientation de la chambre de commerce et d'industrie de Paris, Novembre 2009, p 32.

qui concernent la classe, des groupes de niveaux nommés « homogènes » sont parfois proposés aux élèves en difficultés, et la récente création des Unités Localisées d'Intégration Scolaire (ULIS) se situe dans une dynamique comparable.

2.6. Des classes de niveaux.

Les chefs d'établissement sont libres quant à la composition des classes. Ils peuvent donc constituer des classes de niveau, puisque cette composition n'est pas contrôlée : les inspections n'évaluent que les enseignements et non les choix d'organisation pédagogique d'un établissement, sauf demande particulière du recteur. Dans ces conditions, les différentes formes de regroupement des élèves mises en place par les chefs d'établissement ne sont pas évaluées de manière systématique. « Pourtant, pour un élève, être ou non dans une classe de niveau, être confronté à d'autres profils scolaires que le sien, ou bien avoir le sentiment d'être relégué avec les « mauvais élèves » et d'être ainsi soumis à un effet de stigmatisation, n'est pas neutre dans son apprentissage. »¹³⁵

L'établissement, confronté à des questions complexes, a le sentiment de gérer l'hétérogénéité du public en créant des regroupements d'élèves. Dans le contexte actuel, la constitution de classes de niveau apparaît comme la seule réponse aux disparités que présentent les élèves. C'est ici que le bât blesse. Regrouper, en une même classe, des élèves au seul vu de leurs scores aux notations, c'est ne prendre en considération qu'un seul indicateur, l'échec ou la difficulté scolaire.

Depuis la rentrée 2010 un nouveau dispositif existe, il s'agit des ULIS. Il fait suite aux Unités Pédagogiques d'Intégration, les UPI. Le site¹³⁶ du ministère de l'Éducation nationale mentionne que L'ULIS possède « une organisation et un fonctionnement cohérents. »

¹³⁵ Cour des comptes, *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves* – mai 2010 p 128.

¹³⁶ Éducation nationale, <http://www.education.gouv.fr/cid52478/mene1015813c.html>.

2.7. De l'UPI à l'ULIS

Les modalités d'organisation et de fonctionnement de l'ULIS sont conçues aux fins de mettre en œuvre les PPS¹³⁷ des élèves. Ces derniers ont vocation à suivre les cours dispensés dans une classe ordinaire de l'établissement correspondant au niveau de scolarité mentionné dans leur PPS. « Toutefois, lorsque les objectifs d'apprentissage envisagés pour eux requièrent des modalités adaptées nécessitant un regroupement et une mise en œuvre par le coordonnateur celles-ci le seront dans un lieu spécifique, répondant aux exigences de ces apprentissages (matériels pédagogiques adaptés, conditions requises d'hygiène et de sécurité). »

Le nombre d'élèves scolarisés au titre d'une ULIS ne dépassera pas dix. Il est écrit plus loin : « L'intitulé des ULIS correspond à une réponse cohérente aux besoins d'élèves handicapés présentant des :

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage). » S'en suit une liste d'atteintes (auditives, visuelles, motrices) qui affectent ces élèves en situation de handicap dans des unités ad hoc. « Ces dénominations ne constituent pas, pour les ULIS, une nomenclature administrative. Elles permettent à l'autorité académique de réaliser une cartographie des ULIS en mentionnant les grands axes de leur organisation et offrent à l'ensemble des partenaires une meilleure lisibilité ». ¹³⁸

La représentation sociale qui s'exprime ici correspond certainement à la proposition N° 8 du questionnaire « Réussir à l'école, c'est apprendre à lire, écrire, compter. » Elle peut conduire à faire placer en un même lieu des sujets présentant non seulement des tableaux fort différents, mais aussi des étiologies totalement disparates. Lui correspond également l'item N° 1 « l'école est le lieu privilégié pour

¹³⁷ Projet Personnalisé de Scolarisation : il définit un projet singularisé au profil de l'élève, sous le pilotage de la MDPH.

¹³⁸ Circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010, Bulletin Officiel N° 28 du 15 juillet 2010.

les apprentissages. » En première partie de ce mémoire, a été présentée la particularité clinique des TSL (troubles spécifiques), qui s'expriment en dehors de toute atteinte, qu'elle soit sensorielle ou cognitive. Par ce terme, il faut aussi entendre (dans certains cas) déficience mentale. On va donc regrouper certains enfants déficients cognitifs avec des sujets TSL ou dyslexiques. La déficience mentale¹³⁹ quand elle est modérée, n'empêche pas l'accès à la lecture. Toutefois, il faut dans ce cas des méthodes singulières, qui ne sont en rien adaptées à l'accompagnement des élèves TSL. Le décodage, l'accès au contenu d'un texte ne sont pas les mêmes. Ce regroupement est un non sens, et semble confondre la notion de pédagogie différenciée avec celle de *rationalisation* de la prise en charge. De nombreuses associations de parents d'enfants dys ont manifesté leurs craintes dès la parution de la circulaire créant les ULIS au cours de l'été 2010. A l'heure actuelle, le dispositif ne semble pas remis en cause, et se trouve probablement en attente d'évaluation au terme d'une première année de fonctionnement. Les MDPH n'ignorent plus le profil de ces enfants, et nombreuses sont celles qui supervisent efficacement leur scolarité. Reste que l'application du guide barème est difficile à objectiver : La majorité des enfants dyslexiques ont un taux inférieur à 50% ; par contre, les dyslexies sévères et très handicapantes peuvent être reconnues à plus de 50%.

Autre préconisation : affiner et rendre plus lisible cette grille, qui prend sa source dans une nomenclature très organiciste. Il existe ainsi un taux précis d'incapacité pour une personne à qui il manque le pouce, la main, etc.

Ce que les MDPH doivent évaluer, ce n'est pas une déficience, mais une « situation de handicap. » Cela implique de prendre en compte comment la personne peut parvenir à compenser ses troubles et comment l'environnement peut se montrer facilitateur ou pénalisant. On se doit d'évaluer les « limitations d'activités » et les « restrictions de participation. » Rappelons que la dyslexie fait partie de ces

¹³⁹ S'il n'y a pas de doute quand il s'agit d'une déficience profonde, en revanche, il est malaisé de définir la limite supérieure de la déficience. L'exigence scolaire a été à l'origine de la création des tests avec pour souci de distinguer les enfants aptes à une scolarité normale et ceux qui ne le sont pas. Aussi a-t-on quasiment confondu, au début de la psychométrie, *débilité* et inaptitude scolaire. Sur le plan statistique, la plupart des tests sont construits pour que la majorité de la population (95 %) soit comprise entre - 2 et + 2 déviations standards : dans cette optique statisticienne, la déviance anormale commence à un Q.I. inférieur ou égal à 70 car, quand le Q.I. est supérieur à 70, on se situe dans le champ de la répartition gaussienne normale.

limitations. Le débat pourrait être élargi aux personnes qui présentent des difficultés sérieuses en lecture, comme le montrent les chiffres fournis par le rapport de la Cour des comptes¹⁴⁰ :

- 21,5 % des élèves de 3ème ne maîtrisent pas les compétences de base en français, selon un indicateur présenté pour 2008 dans le cadre des lois de finances.

- 21,7 % des élèves de 15 ans ont d'importantes difficultés de lecture, selon l'enquête internationale PISA en 2006 ;

- 21,3% des jeunes de 17 ans sont des « lecteurs médiocres » ou des lecteurs « à difficultés sévères », selon le test de 2007 de la journée d'appel de préparation à la défense (JAPD).

Ces enquêtes montrent également des évolutions analogues pour la part de mauvais ou très mauvais lecteurs : mesurée par les tests PISA, elle est passée de 15% en 2000 à 21,7% en 2006 ; mesurée par le test de la JAPD, elle est passée de 20,5% en 2005 à 21,3% en 2007.

Ces données sont globales. Elles révèlent que sur la population testée, un individu sur cinq se montre aujourd'hui défaillant en lecture. Elles montrent une dégradation des résultats obtenus, et interpellent sur la prestation rendue par le système scolaire. Bien entendu, les scores des dyslexiques et TSL sont dilués dans les chiffres.

La proposition N° 39 du questionnaire « Le mot handicap pour les troubles sévères du langage n'est pas approprié. » laisse entendre que le cinquième de ces jeunes fait partie d'une cohorte homogène ; nous avons vu qu'il n'en est rien. Toutefois, au-delà des méthodes pratiquées, est posée la question de la formation des enseignants, tant pour leur travail en classe, que pour les représentations que l'on peut recueillir et interroger. Nous nous pencherons sur ceux qui accompagnent les enfants dès l'âge des prérequis scolaires, et donc aux professeurs des écoles.

¹⁴⁰ *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, p 13.

3. La formation des professeurs des écoles.

Faire évoluer les mentalités, changer les représentations sociales est un processus difficile à initier. Les résistances aux changements, le noyau dur de ces représentations, les cultures professionnelles, le poids de la tradition, tout ceci contribue à rendre complexe son émergence. Le premier ressort de ces éventuels changements trouve sa source dans la formation initiale, qui constitue le socle de la culture professionnelle. En second lieu, et dans une moindre mesure, on peut supposer que la formation continue puisse intervenir elle aussi dans les modifications de ces représentations. Il existe deux manières de concevoir l'organisation de la formation.

3.1. Des modèles

Le modèle simultané ne réduit pas le processus à de seuls aspects cognitifs. « Les recherches soutenant ce modèle envisagent la formation à la fois comme une acquisition de savoirs, mais aussi comme participation et intégration à une communauté professionnelle. »¹⁴¹

Le modèle successif s'appuie sur une conception autre : l'expertise disciplinaire est à la source du savoir-faire, et s'acquiert à l'université ; c'est celui qui est mis en pratique en France. Ces caractéristiques ont davantage pris corps avec l'intégration des IUFM¹⁴² à l'université, et plus encore après la mastérisation dans le contexte européen Licence-Master-Doctorat (LMD). Cet accent mis sur l'aspect académique apporte une distinction entre les savoirs réputés universitaires et des compétences immédiatement utilisables sur le terrain. « Deux types de stage sont proposés aux étudiants inscrits aux préparations des concours dans un établissement

¹⁴¹ *Dictionnaire de l'éducation*, ibid. p 340.

¹⁴² Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

d'enseignement supérieur : des stages d'observation et de pratique accompagnée : Les étudiants sont présents par binôme dans la classe d'un enseignant titulaire du second degré. Les périodes d'observation confrontent les étudiants aux situations professionnelles rencontrées par les professeurs. » Plus loin, il est question de « stages en responsabilité : L'étudiant prend la responsabilité d'une classe d'école, de collège ou de lycée. Ces stages sont d'une durée maximale de six semaines. »¹⁴³

L'année 2010-2011 sera une année charnière, avant la mise en place définitive du dispositif en 2011. La rentrée qui vient de s'effectuer a vu des titulaires d'un master prendre en charge une classe munis de leur seul diplôme universitaire, et sans posséder de pédagogie acquise. La réglementation ministérielle ne précise pas la discipline du diplôme pour l'accès au Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles (CRPE) : il s'agit bien d'un concours pluridisciplinaire.

Ils vont ainsi passer du statut d'*enseigné* à celui d'*enseignant*, parce qu'ils ont par exemple validé leurs connaissances en biologie ou en langues orientales. Le ministère de l'Education précise : « Les enseignants sont désormais recrutés lorsqu'ils sont titulaires d'un master des universités. Ils débutent leur carrière avec un haut niveau de connaissances dans leur discipline et un diplôme reconnu au plan européen.

Les compétences professionnelles acquises en formation initiale, notamment grâce aux stages d'observation et de pratique accompagnée, puis aux stages en responsabilité, seront développées et enrichies dans le cadre de la formation continue. »¹⁴⁴ De ces lignes, on pourrait déduire que l'érudition disciplinaire est une condition nécessaire et suffisante, puisque que le terrain va en toute logique apporter le complément de formation. C'est aussi supposer qu'enseigner serait inné, ce que les sciences de l'éducation réfutent. Enfin, rappelons que seul est prévu un « tuilage » de septembre à novembre avant la prise de fonction en solitaire.

¹⁴³ Education nationale, Circulaire n° 2010-102 du 13-7-2010, Bulletin Officiel N° 29 du 22/07/2010.

¹⁴⁴ Education nationale, *priorités de la rentrée 2010*, <http://www.education.gouv.fr/cid50906/priorites-de-la-rentree-2010.html>.

Cela dit, ce nouveau mode de recrutement est peut-être une chance ou une occasion de rénover en profondeur les opinions et les représentations. L'arrivée de nouveaux acteurs issus de disciplines disparates fait ressortir un dénominateur commun : leur esprit est censé avoir été formé à la recherche documentaire, à la démarche d'analyse, à la production de conclusions pertinentes, à l'ouverture d'esprit.

Si dans un premier temps, on pouvait s'émouvoir de l'entrée ces jeunes étudiants provenant d'horizons aussi variés, il faut bien reconnaître que ce niveau de technicité peut constituer un atout à condition que le savoir-faire en direction des élèves fasse partie des compétences des nouveaux promus. Le professeur des écoles est chargé d'enseigner toutes les matières, sa polyvalence est l'une de ses caractéristiques. Mais rien dans ses années de faculté ne l'a préparé à conduire une classe, repérer les défaillances, soutenir les plus en difficulté. Nous touchons alors à la question de la pédagogie et de la démarche du maître qui a pour mission d'accompagner tous les élèves, y compris ceux porteurs d'un handicap transparent.

3.2. Une mission.

Pour E. Morin, « L'éducation doit favoriser l'aptitude naturelle de l'esprit à poser et à résoudre les problèmes essentiels et, corrélativement, stimuler le plein emploi de l'intelligence générale. Ce plein emploi nécessite le libre exercice de la curiosité, faculté la plus répandue et la plus vivante de l'enfance et de l'adolescence, que trop souvent l'instruction éteint. »¹⁴⁵

Or, Ces enseignants se trouvent souvent confrontés au peu d'intérêt manifesté par leurs élèves par rapport aux apprentissages. Ils constatent des échecs scolaires persistant malgré les multiples dispositifs proposés. La prise en compte des compétences autres, sociales, extra scolaires, ne fait pas toujours partie du champ de réflexion de l'école, qui évalue sa performance en fonction de celle des élèves. Alors que les connaissances montrent une croissance exponentielle, qu'apparaissent de

¹⁴⁵ Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, pour l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, octobre 1999, p 17.

nouvelles disciplines, tandis que d'autres sont ignorées, (pourquoi ne fait-on pas du droit à l'école ?) certaines représentations restent tenaces. Nous avons parlé de la notation, du statut de l'élève, de la place des *déviants*, des dyslexiques qui, par leur échec même, viennent interpellier l'institution sur ses fondamentaux. La mission de l'école est d'éduquer. Pourtant, le terme est souvent confondu avec celui d'enseigner. L'école se place souvent en unique et légitime porteur de la fonction éducative. La transmission de savoirs, la reproduction schémas sociaux (au sens de P. Bourdieu) doivent être dépassées. L'enseignant doit désormais être capable de problématiser sa discipline pour la faire évaluer : l'analyse de pratiques serait un outil qui permettrait probablement cette mutation.

Les représentations peuvent aussi se voir modifiées par la confrontation des nouveaux (les novices) et des anciens (les vétérans, les experts). On voit ainsi les plus jeunes former leurs aînés aux technologies de l'information, alors que leur proximité générationnelle avec les élèves peut faciliter un contact plus direct.

Le travail en équipe, s'il fait désormais partie de l'offre de formation (analyse de pratiques, travaux de recherches), tend à s'imposer dans l'exercice du quotidien : « la multiplicité des compétences attendues des enseignants ne peut être l'affaire d'individualités séparées les unes des autres. »¹⁴⁶

Comme l'ensemble des métiers, celui d'enseignant s'apprend. A partir de 1958, le recrutement exigeait le Baccalauréat, et deux ans de formation professionnelle. En 1991, avec la création des IUFM, la licence fut exigée ; nous venons de passer à Bac+5. Une fois la formation initiale terminée, l'apprentissage premier doit être considéré comme un processus permanent, avec des phases évaluatives et des périodes de remise à niveau.

¹⁴⁶ Serres G., Dictionnaire de l'éducation, ibid. p 343.

3.3. Tout au long de la vie.

Le néo enseignant bénéficiait d'un fort taux d'encadrement, en cours de formation. Il sera moins accompagné par la suite, avec un soutien mesuré dès sa prise de fonction. Alors que certains pays européens comme la Pologne ou le Portugal intègrent la formation continue comme facteur d'avancement de carrière, la France ne propose un accompagnement que pour les professionnels affectés dans les établissements difficiles. Des données comme l'avancée des neurosciences, ou des méthodes adaptées en matière de dyslexie ne font pas partie d'un corpus obligatoire.

Dans ces conditions, une formation continue aussi peu dense ne semble guère propice à impulser des changements de représentations sociales. Des maîtres formés il y a vingt années, et n'ayant pas bénéficié d'une « actualisation » des connaissances se trouvent alors en décalage non seulement avec leurs jeunes collègues, mais aussi avec le profil des élèves en phase avec leur temps. Les défis éducatifs ne sauraient être relevés sans une formation permanente de qualité, gage d'un service public digne de ce nom. Ce volet sur la formation abordé, un facteur important générateur de représentations se situe dans les attentes des enseignants, l'une d'elles connue sous le nom d'*effet Pygmalion*.

3.4. Pygmalion à l'école.

En 1948 paraissait aux USA l'étude de R. Rosenthal et L. Jacobson¹⁴⁷ sur les effets produits par la posture des enseignants. En un mot, les attentes portées sur les élèves constituent des stéréotypes, des préjugés, quant aux possibilités mentales ou aux caractéristiques des élèves (peu observables à l'œil nu) et les enseignants s'y attachent : tandis qu'ils délaissent modérément les élèves qu'ils jugent peu performants, ils s'occupent un peu mieux des élèves jugés plus performants, ce qui en retour, les rend effectivement plus performants...

¹⁴⁷ Rosenthal R. et Jacobson L., *Pygmalion in the Classroom: Teachers Expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York, Irvington Publishers Inc. 2^o édition, 1992.

Des attentes différenciées induisent des attitudes qui le sont également. En retour, les élèves ajustent leur comportement à ces attentes, le processus se termine quand le maître constate que sa prophétie était fondée. Des représentations classiques existent, portant sur le sexe, la catégorie socioprofessionnelle des parents ou l'origine ethnique. Elles vont justifier les attentes de haut niveau de performance de la part des élèves, ou à l'inverse, une indulgence jugée adaptée. Dans le cas de l'enfant dys, handicapé il faut le rappeler, la représentation pourra prendre deux voies distinctes.

Une première (cf. le questionnaire Q-Sort) aura pour fondement la réalité du handicap.

La seconde fera considérer l'élève comme un sujet en difficulté ou même *un mauvais élève*. Ces positions entraîneront vraisemblablement des comportements différenciés dans la classe, conformes aux attentes, aux stéréotypes sociaux, ou au propre système de valeur du maître (les finalités de l'école).

La différence de degré d'exigence envers les élèves estimés plus faible aura des incidences sur l'évaluation, la notation et sur l'ensemble de la trajectoire scolaire, avec une orientation précoce, des redoublements, des parcours très peu linéaires. « Peut-on enseigner aux maîtres à avoir des attentes élevées sans toucher à la structure de la représentation de l'élève, c'est-à-dire sans mettre en évidence les mécanismes de la représentation socialement partagées, résistantes, cohérentes, garantes de l'identité professorale. »¹⁴⁸ Une meilleure connaissance de ces effets permettrait d'en atténuer leur portée. Pour cela, il faudrait intégrer leur analyse au plan de formation des professeurs, qui occultent parfois les interactions entre individus comme facteur de mobilisation ou de décrochage scolaire. Pour un élève en difficulté, quelle estime de soi peut-il bâtir, quand la valeur que lui accorde l'école n'est fondée que sur ses notes ?

¹⁴⁸ Lautier N., *Dictionnaire de l'éducation*, ibid., p 22.

3.5. L'estime de soi.

Les travaux de P. Merle¹⁴⁹ ont notamment permis de mettre en évidence l'importance de la qualité des pratiques évaluatives des enseignants pour la réussite scolaire des élèves. Ils sont en effet très sensibles au jugement et donc à l'estime (supposée ou réelle) que leur portent leurs enseignants. Le fait de se sentir valorisés au travers de notes et d'appréciations encourageantes est, entre autres, une source de motivation importante pour les élèves, qui éprouvent un sentiment de gratification quand leurs résultats scolaires sont bons. Inversement, si ces résultats venaient à être insuffisants, le *bulletin scolaire* devrait mettre en avant les qualités transversales de l'élève : motivation, curiosité, intérêt. Qui n'a jamais vu dans la colonne « observations » les mots-couperets comme « aucun travail », ou « attention au redoublement » ? Toujours dans le champ des représentations autour du binôme réussite / échec, quelques pratiques sont de nature à instaurer un climat de *compétition scolaire* peu favorable à la motivation des élèves les plus démunis. Citons le fait de rendre les copies en public, parfois même par ordre croissant ou décroissant ou encore le fait de positionner, sur les bulletins, la moyenne de chaque élève par rapport à la moyenne de la classe ? L'usage élargi d'une évaluation qui saurait valoriser les élèves et encourager leur travail au lieu de sanctionner leurs erreurs serait ainsi une préconisation fondamentale.

Pourtant, quelques attitudes simples permettraient à ces sujets en difficulté de retrouver le chemin de l'estime de soi. A titre d'illustration, on pourrait suggérer :

- Souligner les forces de l'enfant.
- Souligner ses difficultés en ménageant sa fierté et en lui donnant des moyens pour s'améliorer.
- Utiliser un langage valorisant et favoriser l'expression des émotions.

¹⁴⁹ Merle P., *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF, 2^{ème} édition, 2007.

- L'amener à accepter les erreurs, et les accepter. L'aider à planifier et à être persévérant et persévérante dans la poursuite de ses objectifs.
- Essayer d'adopter des attitudes et des attentes positives pour tous les élèves de la classe, même si certains semblent plus méritants que d'autres.

Il n'est point ici question d'un catalogue de recettes. Ces quelques préconisations correspondent à une autre vision de l'élève, des rapports enfant-adulte, ou encore des missions de l'institution scolaire.

Au moment de conclure ce travail, il semble important de souligner que les représentations sociales qui ont été abordées trouvent alors leurs racines. Elles ont gravité autour de pivots comme les apprentissages, l'origine des troubles, leur possible caractère invalidant ou handicapant, les missions de l'école, le rôle des maîtres. Si elles établissent des ponts entre le réel et notre vision du monde, elles peuvent contribuer à changer l'environnement. C'est par un autre regard qu'un élève porteur de handicap, même transparent, trouvera sa place. La discrimination positive ne règle rien : elle maintient et cristallise les différences, et fait du sujet un sujet *autre*. L'insertion est un terme qui nous vient de la joaillerie, par le verbe *sertir*. Ainsi fixée, la pierre précieuse ne bougera plus. L'école doit rester un sanctuaire, où chacun pourra avoir sa place, vivre protégé des violences et des injustices sociales, trouver la voie d'une liberté non pas utopique, mais une liberté de penser, de construire des projets, d'acquérir des savoirs adaptés aux réalités de notre temps, d'être un citoyen respectueux du *vivre ensemble*.

CONCLUSION

Il n'est pas loin, le temps des « bonnets d'âne », ces enfants que l'on faisait déambuler dans la cour de récréation affublés d'un honteux couvre-chef. Ils avaient régulièrement obtenu un zéro, mais cela ne suffisait pas : la pratique de la double sanction était de règle : la note ne représentait-elle pas les dispositions propres de l'élève ? De nos jours, une part importante de jeunes scolarisés quitte le collège sans réelles compétences à lire, sans la moindre qualification, avec un horizon professionnel incertain, sur un marché du travail plus que tendu. Dans cette cohorte de laissés pour compte, existent de multiples profils, des parcours certes divers, mais tous marqués du sceau de l'échec. Parmi eux (5 % d'une classe d'âge), certains présentent un trouble spécifique, inhibant ou empêchant l'accès au code écrit, on parle de dyslexie. L'importance de ce trait est telle, que la notion de handicap a été avancée pour eux, au sens où la loi le définit désormais : il y est question *de limitation d'activité ou de restriction de participation à la vie en société*.

Pour amorcer cette étude, divers entretiens auprès d'enseignants ont été menés. Emergea alors l'idée selon laquelle leur vision de ces élèves en grande difficulté scolaire pouvait varier, et que tous ne les percevaient pas avec les mêmes critères. Plus encore, les troubles présentés par les dyslexiques ne seraient pour certains en rien constitutifs d'un handicap : « Invalidant, d'accord, disait l'un d'entre eux, mais pas handicapant. »

Un premier travail documentaire m'a conduit à exposer le concept de représentations sociales, puis de le développer à travers les auteurs spécialistes du sujet. Elles peuvent être définies comme des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement interindividuel. Cette étape franchie, la question de recherche a été présentée. Elle a trouvé dans l'exposé d'une hypothèse de recherche, une réponse provisoire. Celle-ci proposait que des représentations sociales originales puissent éclairer ces divergences, en fonction de paramètres comme l'influence du milieu professionnel ou les caractéristiques du public accueilli.

Afin de vérifier la validité de cette possibilité, un outil a été élaboré. Il s'agit d'une série d'affirmations que les personnes interrogées doivent classer, avec un choix contraint, en fonction de leur degré d'adhésion ou de rejet. Quarante propositions constituent la trame de ce protocole, connu sous le nom de Q-Sort. Elles s'articulent autour de quatre thèmes : école et apprentissages, handicap, dyslexie et troubles du langage, citoyenneté. Les résultats sont présentés selon les normes de l'outil, avec des coefficients spécifiques. Puis un test de comparaison de moyennes a été pratiqué, à l'aide d'un instrument logiciel. Il permet de conclure à la confirmation de l'hypothèse : selon leur modalités d'exercice, certains enseignants considèrent les dyslexiques sous l'angle du handicap, quand d'autres ne voient que la difficulté scolaire : ceci serait en lien avec les représentations sociales étudiées.

En troisième partie, dans le souhait de faire évoluer les esprits, ont été développées des interrogations sur les finalités de l'école. Son évaluation n'est menée que sous sa seule responsabilité, et ceci devrait évoluer. L'appellation « handicapé » a été aussi questionnée, avec les effets induits qu'elle peut produire, et la nécessité d'une révision du guide-barème des MDPH. En outre, une meilleure communication à l'usage des maîtres et des familles est recommandée.

Le regroupement de sujets fort différents au sein des nouvelles ULIS sous l'appellation « troubles cognitifs » a été dénoncé. On ne peut conduire des groupes aussi hétérogènes, même en effectif restreint : les dys doivent retrouver un accompagnement spécifique.

La pertinence de la notation comme critère essentiel de mesure a conduit à suggérer un schéma évaluatif différent, qui prenne d'avantage en compte les potentialités transversales et les compétences sociales des écoliers. Ce type d'appréciation, qui envisage l'erreur comme un ressort et non comme un accident connaît une popularité grandissante, même si elle demeure encore marginale dans notre pays. Il est donc indispensable que la notation évolue, pour mettre l'accent sur les points forts et cesser de stigmatiser le déficit.

La formation initiale a été présentée comme un levier fondamental pour transformer les représentations. Le niveau « Master » désormais exigé pour pouvoir se présenter au concours de recrutement apporte un haut degré de connaissance, et doit être bien sûr complété par une maîtrise des outils et méthodes pédagogiques. On sait que les

attentes des enseignants peuvent entraîner des adaptations chez les élèves, décrit sous l'appellation d'*effet Pygmalion*. Il est donc également préconisé d'intégrer un enseignement sur ces incidences aux modules formatifs. Dans un contexte européen prégnant (LMD), la mission de l'école sera certes multiple : instruire, rendre curieux, socialiser, contribuer à former les citoyens du futur.

La construction et l'estime de soi furent abordées en fin de chapitre. L'école représente pour l'enfant un lieu d'échanges où ses enseignants peuvent l'amener à prendre conscience des particularités de chacun et à comprendre ce qu'il est par rapport aux autres. Ainsi, le milieu scolaire qu'il fréquente lui permet de réaliser que tout le monde autour de lui est différent et qu'il est un être unique au monde. Cette prise de conscience pourrait le motiver à connaître ses goûts et à les exprimer, à développer ses intérêts, reconnaître ses forces, découvrir ses compétences et se confronter à ses imperfections : l'enseignant joue un rôle déterminant dans la construction de l'estime de soi. Le regard qu'il porte, ses pratiques pédagogiques quotidiennes contribuent à l'établissement du sentiment de sécurité chez l'élève, le renforcent dans son sentiment de compétence face à une tâche, et le guident vers des habiletés sociales harmonieuses. Ces principes devraient être des universaux, avec une considération renforcée pour ceux qui se construisent souvent dans l'échec.

Nous avons vu que dans le champ scolaire, les représentations sociales sont multiples et renvoient aux missions de chacun, interrogent sa place, ses rôles, et ceux de l'institution. Ce travail touche à sa fin : puisse-t-il modestement contribuer à éclairer quelques mécanismes, et à participer à une dynamique de changement.

TABLE DES MATIERES

Première partie

Avant propos	6
1. Le fonctionnement	7
1.1. Le modèle explicatif.....	7
1.2. Un cerveau singulier	9
1.3. Un coût social.....	11
1.4. L'esprit de la loi.....	12
2. Lire : un passeport.....	16
2.1. Un dépistage.....	16
2.2. L'accompagnement.....	17
2.3. Plusieurs regards.....	19
2.4. Les politiques publiques.....	20
3. Construction de la problématique.....	22
3.1. La valeur.....	22
3.2. La main dans le chapeau.....	23
3.3. Des explications, des causes.....	24
3.4. La deuxième langue.....	25
3.5. Pourquoi un tel trouble ?.....	26
3.6. Des stigmates.....	28
3.7. Du singulier au pluriel.....	30
3.8. Le maître et l'élève.....	31
3.9. La question.....	33
4. Autour des concepts.....	32
4.1. Le métier, une culture.....	32

4.2. Les représentations sociales (RS).....	34
4.2.1. Définition.....	36
4.2.2. En mouvement.....	36
4.2.3. N'importe... ..	37
4.2.4. Stabilité des représentations sociales.....	38
4.2.5. La contrainte du groupe.....	39
4.2.6. Trois effets.....	39
5. Le fait institutionnel.....	40
5.1. L'école égalitaire.....	40
5.2. Les dispositifs d'aide.....	41
5.3. Rattrapage ou rééducation ?.....	43
5.4. D'après les chiffres.....	46
5.5. La genèse.....	48
6. Hypothèse.....	49
6.1. Préambule.....	49
6.2. Formulation.....	50
7. Conclusion de la première partie.....	50

Deuxième partie

1. Projet d'enquête.....	52
1.1. Le contexte.....	52
1.2. Le terrain.....	53
1.3. Construction du modèle d'analyse.....	54
1.3.1 Définir les entrées.....	55
1.3.2. L'outil retenu : le Q-sort.....	56
1.3.3. Les consignes de passation.....	60
1.3.4. Le dépouillement.....	60
1.3.5. La détermination de la population mère.....	61
1.3.6. La diffusion.....	62

2. Conclusion de la seconde partie.....	63
---	----

Troisième partie

1. Recueil des résultats et analyse	64
1.1. résultats obtenus.....	64
1.2. Les limites de l'enquête.....	65
1.3. Interprétation statistique de l'enquête.....	69
4.2.1. Rappels théoriques.....	69
4.2.2. Les comparaisons de moyenne.....	70
1.4. Résultats.....	77
2. L'école et les enseignants.....	78
2.1. Les finalités de l'école.....	78
2.2. Une évaluation à la française.....	80
2.3. Un premier changement possible.....	82
2.4. Des effets : le redoublement et la notation.....	83
2.5. Des modalités de notations.....	84
2.6. Des classes de niveau.....	86
2.7. De l'UPI à l'ILIS.....	87
3. La formation des professeurs des écoles.....	90
3.1. Des modèles.....	90
3.2. Une mission.....	92
3.3. Tout au long de la vie.....	94
3.4. Pygmalion à l'école.....	94
3.5. L'estime de soi.....	96
Conclusion	98
Table des matières.....	101
Bibliographie.....	104
Annexes.....	109

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages.

- Abric Jean Claude, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, Del Val, 1987.
- Antibi A, *La constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, Math'adore, Paris, Nathan, 2003.
- Becker H.S, *Outsiders*, Paris, Métailié, 1985.
- Boudon Raymond, *Sociologie et sociétés*, vol. 34, n° 1, 2002.
- Bourdieu Pierre, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1987.
- Bourdieu P. et Passeron J.C., *La reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.
- Brun-Lapeyre Michèle et Bonjour Pierre, *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, entre impossible et nécessaire*, thèse, lyon2, 1998.
- Canto-Sperber M., *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Tome 1, paris, PUF, 2004.
- Cadière Joël, in *Des représentations dans les institutions sociales et médico-sociales*, Lyon, CCRA, SCOPEDIT, 2000.
- Canguilhem G., *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1966.
- Canguilhem G., *Régulation*, 1985, Paris, Encyclopaedia Universalis vol. 15.
- De Peretti A., *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Guide pratique, Paris, ESF, 1998.
- De Saingly F., *L'enquête et ses méthodes, Le questionnaire*, 2^o édition refondue, Collection universitaire de poche, Paris, Armand Colin, 2008, p 15.
- Dubar Cl., *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2006.
- Durkheim Emile, *les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1963.

- Durkheim Emile, *les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, 1968.
- Foucault M., *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard, coll. Tel, 1972.
- Goffmann Erwing, *Stigmates, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les éditions de Minuit, 1989.
- Grawitz M., *Méthodes des sciences sociales*, 11^e édition, Paris, Dalloz, 2001.
- Habib M., *Inventaire des diagnostics portés lors de 209 cas successifs reçus dans un centre de référence pour les troubles d'apprentissage (RESODYD, CHU de Marseille)*, 2003.
- Hameline D., *Dictionnaire de l'éducation*, sous la direction de Van Zanten A., Paris, PUF, 2008, p 335.
- Hanneth A., *La société du mépris*, Paris, La Découverte/Poche, 2008.
- Hussenet A., et Santana Ph., *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école, novembre 2004.
- INSEE, L'Enquête Information et Vie Quotidienne (IVQ) de l'INSEE Ile-de-France - « Plus de 900 000 franciliens en difficulté face à l'écrit » - INSEE Ile-de-France, A la page, février 2007.
- Jodelet Denise, (sous la direction de) *les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, deuxième édition 2007.
- Kitabgi S., *L'évaluation scolaire est-elle au service de l'orientation ?*, Sous la direction de Michèle Dain BIOP, étude menée pour le centre d'orientation de la chambre de commerce et d'industrie de Paris, Novembre 2009.
- Liberman R., *Handicaps et Maladies mentales*, Que sais-je ?, Puf, 2003.
- Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, pour l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, octobre 1999, p17.
- Muller P., *les politiques publiques*, Paris, PUF, 2008.
- Meny Y. et J.C. Thoenig, « politiques publiques », Paris, PUF, 1989.
- Merle P., *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF, (2^{ème} édition, 2007.

- Morin E., *La méthode*, Vol 6, Ethique, Essais, Paris, Seuil, 2004.
- Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*, Paris, Bayard, 2006.
- Plenel Edwy, *L'Etat et l'école en France, La République inachevée*, Paris, Payot, 1995.
- Sabeg Y., « *Programme d'action et recommandations pour la diversité et l'égalité des chances* », *Commissariat à la diversité et à l'égalité des chances*, Rapport au Président de la République, Mai 2009.
- Sen A. *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil, Collection l'Histoire immédiate, 2000.
- Suchaut B., *L'échec scolaire à l'école primaire, constats et réflexions*, La documentation Française, Cahiers français, 2008, n° 344.
- Walzer Michaël, *sphères de justice*, Paris, Le Seuil, 1997.
- Watzlawick P. et al, *L'invention de la réalité*, Paris, seuil, 1988.
- Weber Max, « *Economie et société* », Paris, Plon Pocket, Coll Agora, les cliniques, 1995, Tome 1.
- Zaffran Joël, *Quelle école pour les élèves handicapés*, La Découverte, Paris, 2007.

Reuves, bulletins, sites Web, Journal Officiel.

- A.P. A. Troubles des apprentissages. DSM-IV-TR. *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Paris, Masson, 2004.
- CERC, « *L'insertion des jeunes sans diplôme : un devoir national* », mai 2008.
- Cour des comptes, *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, mai 2010.
- Duru-Bellat M., Mingat A., *La constitution des classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice*, *Revue française de sociologie*, n° 4, 1997.

Education nationale, *aide aux élèves en difficulté*,
<http://www.education.gouv.fr/cid24444/reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html>.

Education nationale, *priorités de la rentrée 2010*,
<http://www.education.gouv.fr/cid50906/priorites-de-la-rentree-2010.html>.

Espérandieu V., Lion A., Bénichou JP, *Des illettrés en France*, rapport au Premier ministre, Paris, Documentation française, 1984.

Fontan Michel, professeur et directeur du CTNERHI, in introduction au colloque « *classification internationale des handicaps: du concept à l'application* ». CTNERHI, n° hors série PUF 1989.

Gardou Ch. et Plaisance E., *Revue française de pédagogie*, n° 134.

INSERM, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, bilan des données scientifique*, Février 2007.

Le porte parole du gouvernement, *les aides aux élèves en difficultés*,
<http://www.porte-parole.gouv.fr/wp-content/uploads/2008/11/62-cles-actu-les-aides-aux-eleves-et-les-rased.pdf>.

« *Charte bâtir l'école du XXI siècle* », INRP, <http://www.inrp.fr/primaire/outils/q-sorts.htm>.

INSEE, http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon07248

Les dossiers, *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*, N° 182, décembre 2007.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006051257&dateTexte=20090523>.

Apple, achat de logiciels en ligne, Praeter Software, <http://www.apple.com/fr/>

INSEE, enseignement et éducation,
http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATCCF07111

INSEE, emploi et indicateurs, <http://www.insee.fr/fr/themes/indicateur.asp?id=14>

Bibliothèque Nationale de France, *l'aventure des écritures*,
<http://classes.bnf.fr/dossiecr/in-ecrit.htm>.

Rapport Ringard, <http://www.education.gouv.fr/discours/2000/synthrapport.rtf>.

Journée d'accueil et de préparation à la défense, <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/pop-japd.asp>

Education nationale, *l'école après les cours, accompagnement éducatif*,
<http://www.education.gouv.fr/cid5677/accompagnement-educatif.html>

Association APEDYS, *dyslexie*, <http://www.apedys.org/dyslexie/article.php?sid=872>

Sylvie Cochu, La Suède, prise en charge sociale du handicap,
<http://www.sante.gouv.fr/drees/rfas/rfas200304/200304-art15.pdf>

ANNEXES

Annexe 1

La grille de réponses du Q-Sort

--	--	--	--

Coefficient +2

--	--	--	--	--	--	--	--

Coefficient +1

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Sans coefficient

--	--	--	--	--	--	--	--

Coefficient -1

--	--	--	--

Coefficient -2

- Quatre cases pour noter l'adhésion, autant pour le désaccord (coefficient +2 ou -2).
- Huit sont prévues pour se montrer « plutôt favorable », et huit autres permettent de se positionner « plutôt défavorables (coefficient +1 ou -1).
- Enfin, seize cases correspondent à une appréciation neutre. Il ne peut exister de modifications de la part du testé, il faudra donc établir des choix.

Annexe 2

Les quarante propositions

N°	Proposition
1	L'école est le lieu privilégié pour les apprentissages.
2	L'élève est un enfant qui apprendra à devenir citoyen à l'école.
3	Le dépistage des troubles des apprentissages doit commencer avant 4 ans.
4	L'élève dyslexique sait trouver seul des stratégies de contournement.
5	Le pathologique est une variation de la normalité.
6	La définition du handicap implique le droit à compensation.
7	L'origine de la dyslexie et des troubles du langage est psychologique.
8	Réussir à l'école, c'est réussir à apprendre à lire, à écrire, à compter.
9	Quand il entre à l'école, un enfant devient un élève: c'est un autre statut.
10	L'échec de certains enfants est très tôt prévisible, dès la maternelle.
11	Un élève qui échoue, c'est un élève qui souffre.
12	Un enfant détient de nombreuses potentialités, il faut les réveiller.
13	la notion de grande difficulté scolaire masque une disparité de situations.
14	L'école n'a pas pour vocation à soigner les troubles du langage.
15	L'école est un creuset pour l'intégration des enfants en situation de handicap
16	Des méthodes pédagogiques inadaptées peuvent pénaliser les élèves ayant des troubles du langage.
17	Il n'existe pas de formes invisibles ou transparentes du handicap.
18	L'élève handicapé peut être perçu comme inadapté au système scolaire.
19	Réussir à l'école, c'est obtenir de bons résultats.
20	Les troubles du langage sont en grande partie expliqués par la génétique.

21	Une fois adulte, il sera pénalisé par ses difficultés.
22	Un enfant construit aussi sa personnalité autour de ses troubles.
23	Une classe ordinaire n'est pas adaptée aux élèves « dys ».
24	Aider les élèves dyslexiques nécessite des formations spécifiques pour les enseignants.
25	C'est une bonne chose que la loi fasse entrer tous les handicapés à l'école.
26	Un élève « dys », c'est un enfant comme les autres : il doit intégrer le fonctionnement de la classe.
27	Les troubles sévères des apprentissages resteront toujours présents.
28	La dyslexie, dans ses formes importantes, constitue un handicap.
29	Même mauvais en orthographe ou en lecture, un adulte débrouillard s'en sortira toujours.
30	L'aide aux devoirs va aider tous ceux qui sont en situation de handicap sur le langage.
31	L'intégration d'un enfant handicapé est au bénéfice de l'ensemble des élèves d'une classe.
32	Le facteur essentiel de l'échec scolaire reste inexpliqué.
33	Être enseignant, c'est transmettre des connaissances.
34	Un enfant qui échoue, c'est un enfant qui interpelle l'institution qui l'accueille.
35	La dyslexie et les troubles similaires se résolvent ou se réduisent après l'adolescence.
36	Dans les dispositifs envers le handicap, l'école est une partenaire comme les autres.
37	Il y a de plus en plus de dyslexiques.
38	Être « dys », c'est par exemple être gêné pour passer son permis de conduire.
39	Le mot « handicap » pour des troubles sévères du langage n'est pas approprié.
40	La formation des enseignants est adaptée, et leur permet d'accueillir les "dys".

Annexe 3

Les consignes de passation

Le Q - Sort sera proposé à chacun. La feuille comporte autant de cases à remplir que d'items ; il n'y a pas de groupement par thème. Ainsi l'ordre de présentations des propositions aura moins de risque d'influencer sur les réponses. Une feuille de réponses est également distribuée. Consigne : vous devez classer ces 40 propositions en fonction de votre degré d'adhésion à chacune. Lorsque vous êtes parvenu à un classement définitif, vous le portez sur votre feuille de réponses. Un seul numéro d'item doit apparaître dans chaque case, toutes les cases doivent être remplies, vous ne devez pas ajouter de cases.

Précision supplémentaire à apporter en réponse aux questions qui ne manquent jamais d'être posées : « Si vous êtes tentés de marquer votre accord (ou votre désaccord) avec plus d'items que la feuille de réponses ne le permet, établissez une hiérarchie. Votre choix *est contraint*, cette épreuve tend à classer les propositions, non à porter sur elles un jugement dans l'absolu. » L'idée maitresse reste de faire apparaître un consensus, qu'il concerne l'adhésion ou le rejet. Les réponses (les choix) sont à déterminer selon le barème suivant : avec cette affirmation, je suis :

+2 : tout à fait d'accord

+1 : plutôt favorable

0 : neutre

-1 : plutôt défavorable

-2 : en désaccord

NOM : GiANNOTTI	Prénom : Pierre Paul	Session de soutenance : Décembre 2010
FORMATION : DIPLOME D'ETAT D'INGENIERIE SOCIALE		
TITRE : LA DYSLEXIE, UN HANDICAP TRANSPARENT : Approche des représentations sociales chez les enseignants.		
<p>La loi du 11 février 2005 dite <i>pour l'égalité des droits et des chances</i> a fait entrer les troubles d'acquisition de langage dans le champ du handicap ; la dyslexie y occupe une place prépondérante. Selon certains enseignants, les élèves qui en sont porteurs sont en grande difficulté scolaire, mais pas handicapés, d'autres les percevant comme tels. 5% des enfants d'une classe d'âge se trouvent concernés.</p> <p>Ces différences de regards induisent des disparités de prise en charge et peuvent nuire à la qualité de leur accompagnement, puis à leur future insertion dans la Cité et le monde du travail. Après avoir balayé le contexte, le cadre institutionnel et théorique, une hypothèse de travail a été avancée. Elle propose des représentations sociales originales chez les maîtres, qui pourraient expliquer ces divergences. Elles auraient pour racines des représentations autour des cultures professionnelles, du type de public accueilli ou de l'origine attribuée aux difficultés constatées. Un protocole de collecte de données a été élaboré, sous la forme de propositions à classer en fonction du degré d'adhésion des personnes interrogées. Les résultats ont fait l'objet d'une validation statistique et semblent indiquer que les modalités d'exercice sont susceptibles de modifier les mentalités.</p> <p>En troisième chapitre, quelques pistes de réflexion et des préconisations sont exposées. Il y est question des diverses missions de l'école, des effets induits par les attentes des maîtres. L'imprécision du guide-barème permettant d'attribuer un taux d'incapacité aux élèves dyslexiques est évoquée, car elle conditionne les moyens matériels et humains qui peuvent être alloués. La formation initiale des enseignants est désignée comme primordiale, dans le nouveau contexte LMD. Le récent regroupement d'enfants dyslexiques avec d'autres, déficients cognitifs est invoqué. Enfin, dans un univers où l'élève se construit à travers l'échec, le thème de l'estime de soi est abordé, avec un mode de notation qui discrimine et dévalorise, plus qu'il ne porte l'accent sur les potentialités de l'élève.</p>		
MOT CLES : Handicap, compensation, dyslexie, troubles spécifiques, enseignants, politiques éducatives.		
NOMBRE DE PAGE : 113	Volume(s) annexé(s) : 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/>	