



TRAVAIL DE BACHELOR

CONNAISSANCES, PRATIQUES ET BESOINS
D'ENSEIGNANT·E·S DANS L'INCLUSION
D'ÉLÈVES AVEC TROUBLES
DÉVELOPPEMENTAUX DU LANGAGE ÉCRIT

UNE ENQUÊTE RÉALISÉE AUPRÈS D'ENSEIGNANT·E·S FRIBOURGEOIS·E·S

**SOPHIE MONNEY
ELISA RIGOLET**

TRAVAIL EFFECTUÉ SOUS LA SUPERVISION DE
MADAME MIREILLE RODI

JUILLET 2021

HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE FRIBOURG



REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier toutes les personnes qui nous ont soutenues durant l'élaboration de notre travail de Bachelor.

Tout d'abord, nous remercions tout particulièrement notre tutrice, Madame Mireille Rodi, pour son aide, ses précieux conseils, son soutien et sa disponibilité, tout au long de la réalisation de notre travail.

Nos remerciements s'adressent également aux quatre enseignantes qui ont accepté de répondre à nos questions, parfois même à travers un écran ! Merci pour leur précieux temps.

Finalement, nous remercions également notre entourage, nos familles et nos amis pour leur soutien moral et leurs relectures.

GUIDE DE CONVENTION

Nous avons décidé, dans notre travail, de prendre un engagement en faveur de l'égalité du genre. C'est pourquoi nous avons utilisé un langage épïcène pour rendre notre écriture plus inclusive et non discriminante.

Nous nous sommes référées au guide « penser plur-iel : guide pratique pour une communication inclusive à la HEP | PH FR » (2021). La forme contractée que nous avons choisi d'utiliser nous permet de communiquer dans le respect des identités.

Toutefois, afin de fluidifier la lecture, nous avons souhaité pronominaliser « l'enfant » et « les enfants » essentiellement par « il » et « ils ». Ce singulier collectif permet de désigner tout un groupe, quel que soit leur genre.

RESUMÉ

Notre travail porte sur l'accompagnement des élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit. Notre recherche vise à s'informer des connaissances, des pratiques et des besoins des enseignant-e-s concernant l'inclusion de ce type d'élève. Afin de répondre à notre problématique, nous avons choisi de mener une recherche qualitative. Quatre enseignantes, de degrés et de cercles différents, ont accepté de participer à notre travail. Des entretiens individuels et semi-dirigés ont été réalisés pour récolter leurs expériences sur le terrain. Grâce à ces entrevues, nous avons pu relever les manques et besoins des enseignant-e-s sur la thématique. Ce travail nous a permis de développer nos connaissances théoriques et pratiques sur ce sujet actuel et très présent dans les écoles ordinaires.

MOTS-CLÉS :

- Inclusion scolaire
- Troubles développementaux du langage écrit
- Connaissances
- Pratiques
- Besoins
- Collaboration
- Accompagnement

Table des matières

1. INTRODUCTION	1
2. CADRE THEORIQUE.....	1
2.1 CONTEXTE GENERAL DE L'INCLUSION	1
<i>De l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire.....</i>	1
<i>Cadre légal.....</i>	2
2.2 APPRENTISSAGE DE LA LECTURE, DE L'ECRITURE	4
<i>Le modèle neuropsychologique à deux voies de Coltheart (1978).....</i>	4
<i>Acquisition du langage écrit</i>	6
<i>Acquisition du langage logico-mathématique.....</i>	7
2.3 TROUBLES DEVELOPPEMENTAUX DU LANGAGE ECRIT	9
<i>Définition générale</i>	9
<i>Trouble spécifique de la lecture - dyslexies.....</i>	10
<i>Trouble spécifique de l'acquisition de l'orthographe - dysorthographies.....</i>	11
<i>Trouble spécifique de l'acquisition de l'arithmétique - dyscalculies</i>	12
<i>Troubles fréquemment associés aux dyscalculies.....</i>	13
2.4 INCLUSION DE L'ELEVE AU NIVEAU SCOLAIRE.....	14
<i>Visibilité des troubles du langage écrit</i>	14
<i>Adaptations</i>	17
<i>Articulation entre adaptations générales et spécifiques</i>	19
<i>Adaptations - Troubles développementaux du langage écrit.....</i>	21
<i>Exemples de mesures de compensation des désavantages.....</i>	21
2.5 INCLUSION DE L'ELEVE AU NIVEAU SOCIAL	23
2.6 COLLABORATION INTERDISCIPLINAIRE	25
3. CADRE METHODOLOGIQUE	29
3.1 PROBLEMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE	29
3.2 NOS HYPOTHESES	30
3.3 METHODOLOGIE.....	31
<i>Dispositif méthodologique.....</i>	31
<i>Notre outil pour la récolte des données.....</i>	32
<i>Récolte des données</i>	33
<i>Notre outil d'analyse</i>	34
4. PRESENTATION DES RESULTATS	35
4.1 CONNAISSANCES	35
<i>Inclusion scolaire</i>	35
<i>Troubles développementaux du langage écrit.....</i>	35
<i>Définition.....</i>	35
<i>Signalement.....</i>	36
<i>Ressources</i>	36
4.2 PRATIQUES.....	37
<i>Inclusion scolaire de l'élève</i>	37
<i>Inclusion sociale de l'élève.....</i>	38
<i>Collaboration</i>	39
<i>Collaboration avec les intervenant-e-s</i>	39
<i>Collaboration avec les collègues enseignant-e-s.....</i>	40
<i>Collaboration avec les parents</i>	41
<i>Ressentis des enseignantes.....</i>	42
4.3 BESOINS	43
<i>Destinataires.....</i>	43
<i>Besoins évoqués.....</i>	43

5. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	44
5.1 CONNAISSANCES	44
<i>Inclusion scolaire</i>	44
<i>Troubles développementaux du langage écrit.....</i>	45
Définition.....	45
Signalement.....	45
<i>Ressources</i>	46
5.2 PRATIQUES PEDAGOGIQUES	47
<i>Inclusion scolaire</i>	47
Raisons pour pratiquer l'accommodation	48
Moyens numériques d'assistance	48
<i>Inclusion sociale</i>	49
Pratiques séparatives	49
Visibilité du trouble	50
<i>Collaboration</i>	50
Collaboration avec les intervenant-e-s	50
Collaboration avec les collègues enseignant-e-s.....	52
Collaboration avec les parents	52
<i>Ressentis des enseignantes.....</i>	53
5.3 BESOINS	53
<i>Destinataires.....</i>	53
<i>Besoins évoqués.....</i>	54
6. CONCLUSION	56
6.1 PROTOCOLE.....	57
6.2 CRITIQUES DE NOTRE RECHERCHE.....	57
6.3 OUVERTURE ET REFLEXION SUR LA THEMATIQUE	58
6.4 REFLEXIONS PERSONNELLES	58
7. REFERENCES	59
8. FIGURES	67
ANNEXES.....	68
A. DEFINITIONS DES TROUBLES SELON LE CLASSEMENT INTERNATIONAL DES MALADIES	68
B. REGLEMENT DE LA LOI SUR LA SCOLARITE OBLIGATOIRE DU 19 AVRIL 2016	68
C. MODELE DE SWITLICK	69
D. MODELE ENTRE DIVERSITE ET EGALITE	70
E. PROTOCOLE D'ENTRETIEN	71
F. RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS	72
G. CONVENTION DE TRANSCRIPTION	117
H. TABLEAUX DE PRESENTATION DES RESULTATS.....	118

1. Introduction

L'inclusion scolaire et la création d'une école pour tous est une thématique qui nous tient à cœur. Un long chemin vers cette finalité a déjà été parcouru au niveau législatif. Cependant, la mise en pratique sur le terrain des récentes lois relatives à l'inclusion d'élève ayant des troubles spécifiques nous questionne. C'est pourquoi nous avons souhaité connaître l'avis d'enseignant-e-s sur l'accompagnement de ces élèves pour remarquer d'éventuels besoins du côté du terrain.

Nous avons axé notre recherche sur les troubles développementaux du langage écrit et nous avons approfondi nos connaissances sur ces types de troubles. Le produit de nos recherches constitue la première partie de notre travail, le cadre théorique.

Par la suite, nous avons pris contact avec quatre enseignantes, titulaires dans des classes allant de la 3^{ème} à la 8^{ème} Harmos. Les entretiens que nous avons menés nous ont permis de récolter des expériences et des ressentis venant du terrain. Nous présentons notre démarche ainsi que le résultat de nos entrevues dans la deuxième partie de notre travail.

La troisième et dernière section porte sur l'interprétation et la discussion de ce que nous ressortons des entretiens. Nous avons donc analysé les propos des enseignantes interrogées en les mettant en lien avec notre cadre théorique.

2. Cadre théorique

2.1 Contexte général de l'inclusion

De l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire

Actuellement, l'éducation suisse veut tendre vers une école inclusive. En contraste avec l'intégration qui vise l'adaptation de l'élève, l'inclusion scolaire souhaite que ce soit l'Ecole qui s'adapte. Matsuura (2008), définit ce concept par ces mots :

L'éducation pour l'inclusion est une approche qui s'attache à la façon de transformer les systèmes éducatifs et d'améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière à s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire (p.2).

On s'éloigne peu à peu du modèle clinique et médical, porteur d'une vision déficitaire de l'élève en difficulté (Lavoie, Thomazet, Feuilladiéu, Pelgrims, & Ebersold, 2013). En effet, le système scolaire cherche à s'adapter à la diversité des élèves. Dans une perspective de dénormalisation, les élèves pourraient « vivre pleinement leurs différences sans avoir à les modifier pour être acceptés en société » (AuCoin & Vienneau, 2010, p. 68). L'école accueille tou-te-s les élèves,

elle est ouverte, large et humaine. Le système global du fonctionnement scolaire est modifié pour accueillir cette diversité. Pour ce faire, un travail en réseau où tou-te-s les intervenant-e-s sont représenté-e-s est idéal pour prendre en compte les besoins de l'enfant et respecter son rythme (Belmont, 2003). Blanc (2015) donne une nouvelle dimension à l'inclusion en constatant l'évolution autour du terme « handicap » : « on ne parle plus d'un enfant handicapé mais bien d'un enfant en situation de handicap. Ce qui revient à prendre en compte, dans l'analyse de ses besoins, l'environnement dans lequel il se trouve » (p.32). Selon le modèle biopsychosocial de Fougeyrollas (2010), il faudrait en effet analyser les interactions entre les caractéristiques individuelles de l'élève et les aménagements possibles de l'environnement pour favoriser les apprentissages et éviter les situations de handicap.

L'enseignant-e doit donc mener une réflexion sur l'hétérogénéité de la classe et la gestion de celle-ci. La pédagogie universelle, concept qui accorde une place de choix à la gestion de la diversité des élèves et des différents besoins, met en avant qu'il y a autant de différences que d'élèves. Grâce à une planification rigoureuse, l'enseignant-e peut anticiper les besoins de chacun. Les élèves peuvent alors réaliser les tâches demandées tout en bénéficiant d'un accompagnement et d'un enseignement, axés sur leur progression. Le souhait de l'enseignant-e est ainsi de répondre aux divers profils d'apprenant-e-s avec la mise en œuvre de diverses initiatives pédagogiques (Bergeron, Rousseau, & Leclerc, 2011). Il-elle transformera son enseignement, afin de permettre à ses élèves d'atteindre les objectifs fondamentaux du Plan d'Étude Romand (PER).

Cadre légal

Le chemin vers l'inclusion scolaire est encore en construction. Il s'agit d'une succession de choix et d'engagements des politiques de l'éducation à différents niveaux. En effet, « l'école est en mutation perpétuelle » (Blanc, 2015, p.29).

Au niveau international, la Suisse adhère en 1994 à la Déclaration de Salamanque qui affirme que « l'éducation est un droit fondamental de chaque enfant » (p.8). Toutes et tous doivent avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable. Chaque enfant est différent par ses intérêts, capacités, caractéristiques et besoins d'apprentissage. C'est pourquoi le système scolaire doit tenir compte de cette diversité de caractéristiques et de besoins dans ses programmes. En effet, les écoles ordinaires se doivent d'intégrer les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers dans un système pédagogique adapté (ONU, 1994).

L'organisation des Nations Unies ajoute en 2006, dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées, que les personnes en situation de handicap doivent « avoir accès dans

les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit » (RS 0.109, 2006, art. 24, al. 2b). Celles-ci obtiendront l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation, notamment des mesures d'accompagnement individualisé dans un environnement qui encourage la socialisation et le progrès (ONU, 2016).

Au niveau national, la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées souhaite prévenir, réduire et même éliminer les inégalités. Est considéré comme personne handicapée :

Toute personne dont la déficience corporelle, mentale ou psychique présumée durable l'empêche d'accomplir les actes de la vie quotidienne, d'entretenir des contacts sociaux, de se mouvoir, de suivre une formation ou une formation continue ou d'exercer une activité professionnelle, ou la gêne dans l'accomplissement de ces activités (LHand 151.3, art.2, al.1, 2002).

Selon l'article 20, al. 1 de la même loi, ce sont les cantons qui garantissent un enseignement de base adapté aux enfants et adolescents ayant un handicap, évitant ainsi toute inégalité entre les élèves. En effet, travaillant ensemble dans le domaine de la pédagogie spécialisée, les cantons doivent respecter les exigences de la Constitution fédérale de la Confédération. Les principes de base ont été discutés lors de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007). Cet accord insiste sur les points suivants: la pédagogie spécialisée est reconnue dans la formation publique et « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires » (CDIP, 2007, art.2, let b).

Jusqu'en 2008, l'enseignement spécialisé était en effet rattaché au département de la santé et les enfants handicapés étaient pris en charge par l'assurance invalidité (AI). À la suite de la votation de 2004, la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) a été appliquée dès le 1^{er} janvier 2008. Les cantons assument donc la totalité de la responsabilité formelle, juridique et financière concernant la scolarisation des enfants et des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers. L'enfant n'est plus considéré comme un assuré, mais bien comme un élève au même titre qu'un autre enfant. Cela permet à chaque canton de revoir les lois, l'enseignement et d'élaborer leur propre stratégie, également appelée « concept » (CDIP, 2007).

Au niveau cantonal, un Règlement sur la pédagogie spécialisée a été établi en décembre 2019. Cet arrêté précise que « le type de scolarisation d'un ou d'une élève à besoins éducatifs particuliers doit être le plus adéquat au niveau tant scolaire que social » (RSF 411.5.11, 2019,

art.1). La Loi scolaire fribourgeoise précise que l'école aide et soutient les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers « par des mesures pédagogiques adaptées, individuelles ou collective, ou par une organisation particulière de l'enseignement » (RSF 411.0.1, 2014, art. 35).

Ces prises de décisions en cascade à l'international, en Suisse et sur le canton de Fribourg permettent peu à peu d'affirmer une orientation vers une école inclusive. Grâce à un cadre légal sans cesse amélioré, complété et retravaillé, les élèves à besoins éducatifs particuliers sont mieux pris en compte. Nous avons donc établi, dans cette première partie, un cadre global de la situation. Les chapitres suivants vont traiter plus directement de notre thématique qui concerne les élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit. Avant cela, nous souhaitons expliquer comment les enfants apprennent à lire et à écrire.

2.2 Apprentissage de la lecture, de l'écriture

Avant d'évoquer les troubles développementaux du langage écrit, il semble important de définir comment se déroulent les acquisitions pour la majorité des enfants.

Le modèle neuropsychologique à deux voies de Coltheart (1978)

Comment lit-on ? Selon Coltheart (1978), il y aurait deux façons d'identifier un mot écrit, autrement dit, deux voies de lecture :

- **La voie phonologique indirecte ou lecture par assemblage** : l'enfant transforme le code graphémique du mot en un code phonologique par des règles de transcodage grapho-phonémique. Il fait une analyse visuelle spécifique, graphème par graphème. Il ne connaît pas le mot. Il doit décoder, déchiffrer et oraliser. Ensuite, il accède à l'image et peut avoir accès au sens.
- **La voie lexicale directe, globale, ou lecture par adressage** : l'enfant fait une analyse visuelle générale. Il reconnaît visuellement le mot, la chaîne de lettres et a accès directement à sa représentation orthographique. Cette image orthographique est dans la mémoire du·de la lecteur·rice.

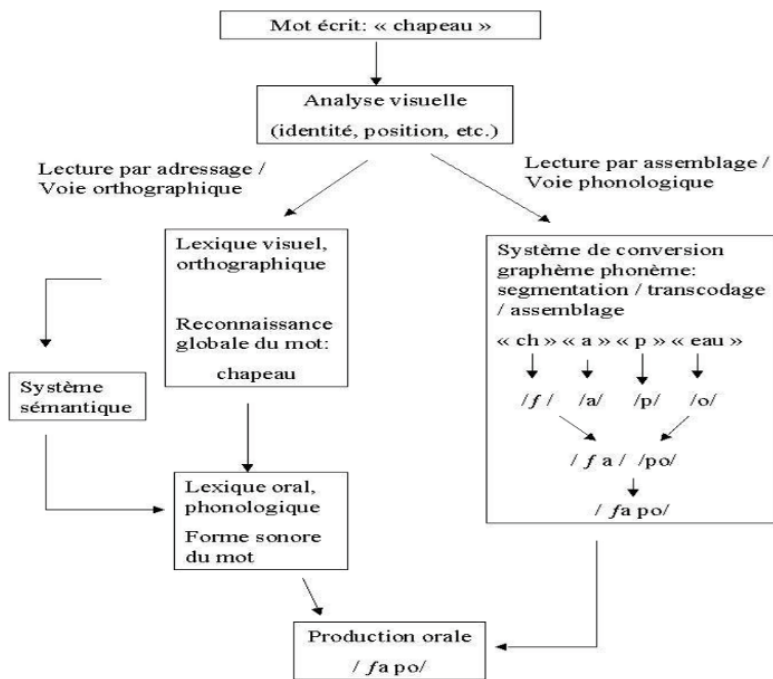


Figure 1 : Modèle des deux voies de lecture, d'après Totereau, 2005

Chez l'enfant, ces deux processus de récupération des mots en mémoire lexicale, l'adressage et l'assemblage, s'acquièrent progressivement (Jamet, 1998). Au début de l'apprentissage, en 3^{ème} Harmos, l'élève a besoin de s'entendre dire le mot (mot oralisé) pour avoir accès au sens du mot. Il-elle passe par la voie phonologique indirecte. Le déchiffrage reste un aspect difficile et preneur d'énergie. C'est pourquoi un-e lecteur-riche expert-e utilise la voie directe, par économie. « Devenir lecteur expert consiste alors à automatiser le décodage des mots, afin de pouvoir consacrer le maximum de ses ressources cognitives à la compréhension du message lu » (Klein, 2010, p.4).

Le « modèle à deux voies » suppose l'existence de « **lexiques internes** », des lexiques mentaux où sont stockés les mots connus par le-la lecteur-riche (Coltheart, 1978). On pourrait parler de mots-outils, que l'apprenti-e-lecteur-riche reconnaît et lit seul. Par exemple, si le mot « femme » ou « monsieur » n'est pas introduit dans les lexiques internes, il-elle ne les lit pas juste. En effet, ce sont des mots irréguliers, où la seule correspondance phonème-graphème ne suffit pas pour identifier le mot.

Il existe différents lexiques mentaux :

- Le lexique orthographique : lieu de stockage orthographique du mot avec toutes les lettres dans l'ordre.
- Le lexique phonologique : la forme phonologique des mots
- Le lexique sémantique : leur sens, stockage sémantique (Coltheart, 1978)

Pour lire, l'enfant a besoin de décoder, donc d'identifier les mots écrits à partir d'une analyse des traits visuels spécifiques au langage écrit et de comprendre, de donner du sens à une information lexicale (Perfetti, 1985). Ces mécanismes interagissent et sont dépendants l'un de l'autre. On peut les représenter sous la forme d'une équation (Gough & Tunmer, 1986) :

$$\text{LECTURE} = \text{DÉCODAGE} \times \text{COMPRÉHENSION}$$

Compréhension	Décodage
<i>Connaissances linguistiques</i> <ul style="list-style-type: none"> • La phonologie • La syntaxe • La sémantique <i>Connaissances encyclopédiques</i> <ul style="list-style-type: none"> • Interprétation, rencontre entre les mondes 	<i>Connaissances grapho-phonémiques</i> <ul style="list-style-type: none"> • Assemblage <i>Connaissances lexicales</i> <ul style="list-style-type: none"> • Adressage • Conscience phonologique • Lettres • Principes alphabétiques <i>Connaissances textuelles</i>

Tableau 1 : Décodage et compréhension, adapté du modèle de Gough & Tunmer, 1986

L'efficacité de la lecture dépend donc de ces deux traitements et de leur coordination : identifier les mots écrits et accéder au sens, c'est-à-dire à la compréhension du texte (de Weck & Marro, 2012). Un dysfonctionnement de l'un ou de l'autre se traduit par un trouble spécifique de la lecture (Klein, 2010).

Acquisition du langage écrit

L'écriture et la lecture progressent en parallèle, en prenant appui l'une sur l'autre (Ferreiro, 2000). Pour réussir dans l'acte du lire-écrire, l'enfant doit comprendre : les relations entre la langue orale et la langue écrite - ce qui se dit, peut s'écrire et inversement - et la relation graphème-phonème. Les enfants passeraient par trois phases lors de leurs apprentissages de la lecture et de l'écriture.

Selon le modèle de Frith (1985), **l'acquisition de la lecture** se fait par étapes :

- La phase logographique : l'enfant associe un mot à une image
- La phase alphabétique : il comprend le principe alphabétique de l'écriture, le code avec les correspondances graphèmes-phonèmes. Il peut alors identifier et manipuler les lettres et leur correspondant phonologique, ce qu'on appelle la conscience phonologique.
- La phase orthographique : certains mots deviennent familiers après avoir été décodés et se transforment en images orthographiques. L'enfant a accès à la signification directement par le système sémantique verbal, au contraire de la phase logographique où les mots étaient traités comme des images.

Cependant, les deux procédures peuvent être activées selon les besoins, au profit de la plus rapide : l'adressage pour un mot familier, lu directement par voie lexicale ou l'assemblage pour un mot rare ou nouveau, lu en utilisant la correspondance grapho-phonémique.

Intéressons-nous à présent à l'apprentissage de l'écriture. Ferreiro (2000), explique **le développement progressif de la production écrite**. Il structure celui-ci en 3 stades :

- Stade pré-syllabique (4 ans) : l'enfant imite les aspects formels de l'écriture et laisse ses premières traces. Il construit du sens à partir d'images.
- Stade syllabique-alphabétique (5 ans) : il essaie de découper la chaîne sonore, en faisant correspondre la durée de l'oral avec la longueur de l'écrit.
- Stade orthographique (dès 6 ans) : systématisation et régularisation des acquisitions

Finalement, en situation d'écriture, « le scripteur met en mots ses idées à l'aide de mots stockés dans sa mémoire et/ou procède par encodage en établissant la correspondance phonème/graphème » (Auvergne et al., 2008, p.37).

Pour conclure, selon Auvergne et al. (2008), « l'écriture permet de fixer les unités de l'écrit, la lecture les active à nouveau et la verbalisation permet à l'élève de mettre des mots sur son apprentissage et de comprendre son fonctionnement d'apprenti lecteur-scripteur » (p.38). Grâce à l'augmentation des champs lexicaux, les automatismes en lecture ou en écriture, des mots se renforcent peu à peu. Lorsque les élèves atteignent l'étape orthographique, on remarque de plus en plus une gestion autonome de l'identification et de la production des mots, sans oublier celle de la compréhension, l'autre versant de la lecture-écriture. Il est important de retenir que l'écriture, comme la lecture, participent à l'entrée dans l'écrit. L'enseignement-apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture dès l'entrée à l'école s'avère donc indispensable (Auvergne et al., 2008).

Acquisition du langage logico-mathématique

Selon Piaget, l'être humain se développe en cherchant activement à comprendre son environnement. Le processus d'adaptation par lequel il passe est délimité en quatre périodes avec trois grandes restructurations des schèmes. Les théories de Piaget que nous allons exposer à présent ont été explicitées par Bee et Boyd (2017).

La première restructuration survient à l'âge de deux ans. L'enfant utilise de plus en plus les schèmes mentaux à la place des schèmes sensorimoteurs. Il utilise des symboles pour penser et pour communiquer. La seconde restructuration arrive vers six ou sept ans, moment où les schèmes deviennent plus complexes et permettent à l'enfant de penser logiquement. Il commence à faire des « opérations concrètes » comme des additions ou des soustractions (p.47). La dernière réorganisation vient à l'adolescence, lorsqu'il peut organiser mentalement les

idées et les objets et utiliser un mode de pensée déductif. Il atteint le stade des « opérations formelles », celui de l'abstraction (p.47).

Nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement à **la période des opérations concrètes** car elle concerne les élèves du primaire de 6 à 12 ans environ. Durant cette période, ils réalisent de grands progrès dans leur façon de penser. Ils découvrent une certaine logique dans les choses et les liens qui les relient entre elles. À partir de leurs observations et leurs expériences, ils peuvent construire des règles et des stratégies pour interagir avec le monde qui les entoure. L'enfant qui est arrivé au stade des opérations concrètes est habile pour résoudre des problèmes en lien avec le matériel présent dans un environnement familier, qu'il peut voir ou manipuler concrètement. Chaque opération concrète est une sorte de règle interne en lien avec les objets et leurs relations. Piaget décrit un ensemble d'opérations concrètes qui deviennent abstraites et internes à l'enfant : la réversibilité, la conservation, la classification, la sériation et la logique inductive.

La réversibilité est la possibilité que les actions et les opérations mentales puissent s'inverser. La compréhension de **la conservation** s'acquiert peu à peu avec la conservation des nombres, des liquides, des longueurs, des surfaces et des substances. Puis **la classification** permet de trier et d'identifier les renseignements importants et ceux qui sont superflus. **La sériation** consiste à ordonner des éléments en séquence de façon systématique.

En expérimentant les opérations concrètes, l'enfant renforce le concept du nombre. Il comprend que l'addition entraîne une augmentation et la soustraction, une diminution. En effet, la classification permet de comprendre l'aspect cardinal du nombre : « 2 » sur le dé, deux objets et le chiffre « 2 » écrit représentant tous la même quantité. Tandis que la sériation apprend la propriété ordinale, c'est-à-dire que les nombres ont un certain ordre.

L'enfant développe une forme de raisonnement qui consiste à passer du particulier au général, on parle de **logique inductive**. La création de règles plus générales découle des observations et des expériences de l'enfant. Ces règles lui permettront par exemple de reconnaître la variété d'un champignon et de le classer selon ses caractéristiques lors d'une cueillette en forêt. Lorsqu'il reviendra en forêt, il pourra utiliser ce qu'il a expérimenté pour classer mentalement les champignons qu'il croquera. Ceci montre qu'il y a des liens entre la pensée logico-mathématique et le langage.

Les modèles cités dans ce chapitre montrent une suite logique dans les étapes d'acquisition de la lecture, de l'écriture et du langage logico-mathématique pour tous les enfants. Il faut toutefois prendre en compte les variabilités individuelles de chacun, que ce soit dans les temporalités ou

dans les procédures. Il arrive aussi qu'un dysfonctionnement soit détecté au cours d'une de ces étapes, dans la vie scolaire de l'élève. Il peut s'agir de troubles développementaux du langage écrit. Ceux-ci sont expliqués plus précisément dans les prochains chapitres.

2.3 Troubles développementaux du langage écrit

Définition générale

D'après Maeder (2012), les troubles spécifiques du langage écrit sont variés et il n'est pas évident de les différencier.

Pouhet (2016a) explique que la cognition correspond aux différentes facettes de l'intelligence. Selon lui, ces « outils intellectuels », présents dès la naissance, permettent les apprentissages. L'enfant développe ses fonctions cognitives grâce aux interactions enrichissantes avec l'environnement.

Les différents traitements cognitifs aident au traitement de l'information. Si une panne d'une ou plusieurs capacités cognitives arrive, le trouble spécifique des apprentissages survient. En effet, l'enfant ne pourra pas mettre en œuvre ses capacités de raisonnement, pourtant préservées, car il est piégé par un outil cognitif défaillant (Pouhet, 2016b, p.27).

Les troubles spécifiques des apprentissages sont donc liés à des troubles cognitifs spécifiques. Ce sont des pannes cérébrales à l'origine de pannes dans les apprentissages (Pouhet, 2016b). Les troubles d'apprentissage sont donc permanents. Ils apparaissent assez vite dans l'apprentissage et leur cause est unique : neurologique (Dubois & Roberge, 2010). Selon Pouhet (2016b), la difficulté, voire l'incapacité à automatiser une procédure, la lenteur, l'épuisement rapide, la fatigabilité sont des caractéristiques souvent observées et communes à l'ensemble de ces troubles. Ces particularités sont même souvent cumulées.

Les enfants présentant des troubles développementaux cognitifs sont gravement et durablement entravés dans leurs apprentissages. Ils sont donc en « situation » de handicap (Pouhet, 2016b). Ces élèves sont incapables d'accéder à la « multitâche » et se retrouvent donc en situation de double tâche (Pouhet, 2016b, p. 28).

D'après le Classement International des Maladies (CIM10), les troubles développementaux du langage écrit sont classés dans une large catégorie, appelée les **troubles du développement psychologique** (CIM, 2018, p. 215, voir Annexe A). Les trois troubles qui nous intéressent pour cette recherche sont répertoriés dans un sous-groupe nommé **les troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires** (CIM, 2018, p.216). Nous allons à présent les approfondir ci-dessous.

Trouble spécifique de la lecture - dyslexies

« La dyslexie est un trouble de la reconnaissance des mots écrits » (de Weck & Marro, 2012, p. 142). Ainsi, l'enfant rencontre des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Dès le début, il a de la peine à saisir et à traduire les graphies, les phonèmes et les sons des lettres. Ces difficultés spécifiques ne peuvent s'expliquer ni par une origine sociale défavorisée, ni par des troubles psychologiques, ni par une déficience intellectuelle, ni par des déficits de la vision ou de l'audition (de Weck & Marro, 2012). « La dyslexie n'est pas une maladie. Elle est un symptôme, c'est-à-dire la manifestation d'un trouble de la fonction du langage écrit » (Dubois & Roberge, 2010, p. 4). Un dyslexique est donc un enfant d'intelligence normale qui a au moins un décalage de deux ans dans l'apprentissage de la lecture et qui utilise un système déviant avec des erreurs particulières (Perfetti, 1985). Ce trouble touche 4 à 6 % des enfants en âge scolaire (de Weck & Marro, 2012). Il est « consécutif à un déficit de développement d'une fonction cognitive impliquée dans le processus mental d'identification des mots, de compréhension des écrits » (Pouhet, 2016b, p. 105). Il peut toucher soit la voie phonologique indirecte, soit la voie lexicale directe ou même les deux voies.

La dyslexie phonologique, qui est la plus fréquente, entraîne lors de la lecture, « des confusions de sons, une inversion de l'ordre des lettres, des difficultés de segmentation lexicale et des difficultés particulières à lire les mots rares » (Dubois & Roberge, 2010, p. 4). Ce trouble entrave la progression dans la lecture à cause d'un déficit de la conscience phonologique. En effet, la procédure d'assemblage ne peut alors pas s'automatiser lors du stade alphabétique, ce qui entraîne une inefficacité de cette voie indirecte (de Weck & Marro, 2012). L'apprenti-e-lecteur-ice atteint-e de ce type de dyslexie utilisent donc la voie d'adressage avec une reconnaissance globale du mot. Il-elle essaie, lorsqu'il-elle se retrouve devant un mot inconnu, de deviner la fin du mot en ne déchiffrant que les premières syllabes. Même si le décodage n'est pas correct, il-elle n'interrompt pas la lecture car il-elle ne remarque pas que la phrase n'a pas de sens (Dubois & Roberge, 2010). Il-elle ne vérifie pas le mot à l'aide de la voie phonologique et compense par la voie lexicale directe qui n'est, à ce stade, pas encore vraiment fonctionnelle. Par conséquent, il-elle va encoder, mémoriser des formes orthographiques erronées des mots et confondre des mots proches. Ce dysfonctionnement des microprocessus, au niveau de la phrase, va donc influencer sa compréhension d'un texte. Ainsi, pour lire les mots correctement et accéder au sens, il-elle doit constamment douter de son décodage et procéder à un contrôle des mots lus, ce qui occasionne une surcharge cognitive (Giasson, 2008).

La dyslexie lexicale ou de surface entraîne « un décodage purement phonologique, une écriture au son, une lecture lente des mots, surtout des mots nouveaux et des mots irréguliers et des erreurs de régularisation » (Dubois & Roberge, 2010, p.5). Les dyslexies de surface peuvent être détectées seulement lorsque l'enfant est en cours d'apprentissage de la voie d'adressage, au moment du passage entre le stade alphabétique et le stade orthographique. Celui-elle-ci a des difficultés à acquérir des représentations orthographiques (de Weck & Marro, 2012). Il-elle n'a en main qu'un faible lexique de mots reconnus globalement (Dubois & Roberge, 2010). De plus, il-elle a des problèmes de compréhension majeurs car sa lecture repose sur un déchiffrement graphophonémique systématique, processus très exigeant pouvant entraîner une surcharge cognitive. En effet, celui-elle-ci peut perdre le sens de ce qu'il-elle vient de lire tellement il-elle est concentré-e dans le décodage des mots. Les microprocessus sont touchés car il-elle n'arrive pas à reconnaître les mots. Les autres processus qui concernent la compréhension entre les phrases et au niveau du texte, s'en trouvent ainsi affectés (Giasson, 2008).

Pour **la dyslexie mixte**, les deux voies, phonologique et lexicale, sont atteintes. Elle réunit les difficultés rencontrées dans les deux types de dyslexies cités en amont.

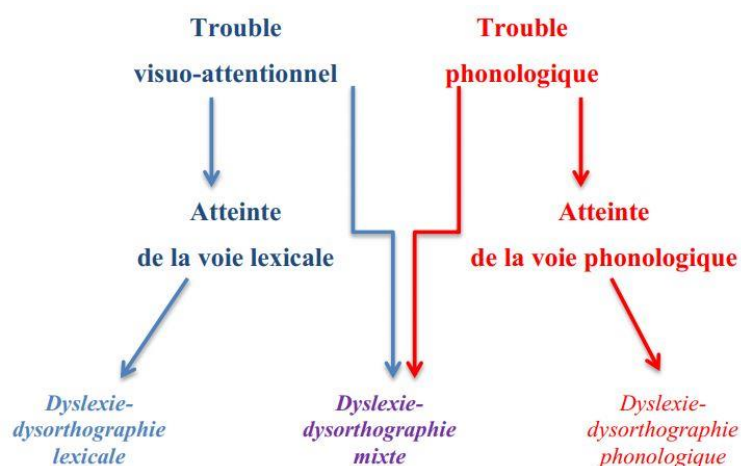


Figure 2 : Formes de dyslexies-dysorthographies, d'après le Groupe ABCDysEnseignant (2018).

Trouble spécifique de l'acquisition de l'orthographe - dysorthographies

La dysorthographie est le trouble spécifique de l'écriture. Elle est caractérisée par des inversions de lettres ou de syllabes, par des confusions auditives ou visuelles, par des omissions et par des erreurs de segmentation. L'enfant dysorthographique accumule des erreurs spécifiques lorsqu'il écrit un mot, une phrase, un texte. C'est la persistance et l'accumulation de ces erreurs dites spécifiques qui vont faire penser à une situation à risques. Pour un enfant, l'acquisition de l'orthographe est un des domaines d'apprentissages les plus complexes, puisqu'il demande différentes compétences. Le traitement des informations et les stratégies à mettre en œuvre demandent des efforts conséquents et peuvent amener à une surcharge cognitive.

En effet, orthographier requiert un certain niveau d'attention, car l'enfant doit s'adapter aux exigences d'un texte (Dubois & Roberge, 2010).

La dysorthographie phonologique empêche l'emploi correct de la stratégie phonographémique, le passage de l'oral à l'écrit. La voie d'assemblage ou voie phonologique est alors atteinte. C'est pourquoi les mots réguliers sont souvent mieux orthographiés que les mots irréguliers. L'enfant va « régulariser » des mots irréguliers comme « femme » et l'écrira « fame » car il n'arrive pas à développer une procédure d'assemblage efficace. L'enfant rencontre des difficultés pour encoder les sons. Les erreurs sont plutôt phonétiques. Il pourrait aussi confondre l'ordre des lettres proches sur le plan visuel, ne pas séparer aux bons endroits les mots, oublier, ajouter et inverser les lettres ou confondre des lettres proches sur les plans visuel et auditif comme « p » et « b » (de Weck & Marro, 2012).

La dysorthographie de surface empêche l'emploi efficace de la stratégie lexicale, donc de l'utilisation de la voie d'adressage ou voie lexicale. Elle ne soutient pas la construction d'un lexique orthographique. L'enfant rencontre des difficultés à garder en mémoire les représentations orthographiques des mots sur le long terme, à se rappeler la forme visuelle, globale des mots et donc à construire un lexique stable pour la suite. Il n'arrive pas à s'appuyer sur des règles implicites pour écrire des mots. Le mot écrit peut être mal orthographié mais correct d'un point de vue phonétique (de Weck & Marro, 2012).

La dysorthographie mixte se caractérise par un emploi déficitaire simultané de la voie lexicale, empêchant la construction d'un lexique orthographie, et de la voie phonologique, entravant ainsi les correspondances phono-graphémiques.

Trouble spécifique de l'acquisition de l'arithmétique - dyscalculies

Selon Collard (2019), « la dyscalculie est un trouble sévère et durable dans les apprentissages numériques » (p.14). Ce trouble peut interférer avec les activités de la vie quotidienne et la réussite scolaire de l'enfant. 1 à 6 % des enfants seraient concernés. Comme pour les autres troubles, l'enfant accumule un retard de plus de deux ans sur le plan développemental. Les difficultés mathématiques ne sont pas liées à un déficit sensoriel (de Chambrier, 2012). Il faut vérifier en premier lieu chez l'enfant « les capacités de raisonnement, puis interroger les différentes fonctions cognitives impliquées dans le calcul en analysant le type d'erreurs effectués » (Pouhet, 2016b, p. 26).

La classification de Temple (1992), encore utilisée à l'heure actuelle, distingue trois types de dyscalculie¹.

La dyscalculie du traitement numérique : difficultés à lire et écrire les nombres, à se repérer dans les symboles numériques. Ces difficultés sont liées au transcodage numérique.

Exemple 1 : le nombre « 264 » est lu *deux six quatre*

Exemple 2 : le nombre « cinq cent huitante deux » est écrit 5 100 80 2

La dyscalculie des faits numériques : difficultés à acquérir et comprendre les tables d'addition et de multiplication. L'enfant utilise le comptage digital systématiquement. Il a aussi des problèmes liés à la compréhension des notions de quantité et/ou à la résolution d'opérations simples.

Exemple 3 : *Erreurs proches* $4 \times 3 = 11$

Exemple 4 : *Erreurs => autre table de multiplication* $3 \times 6 = 21$ (3×7)

La dyscalculie procédurale : difficultés à utiliser des procédures de calcul et à planifier une résolution de problèmes complexes et écrits.

Exemple 5 : L'enfant pose ce calcul $216 + 5$ en colonne et additionne le 5 à chaque chiffre du 216. Ainsi, il arrive à 771.

Il existe encore une quatrième **dyscalculie, dite spatiale** : difficultés dans l'agencement spatial des procédures, dans la perception des collections numériques et dans l'alignement de chiffres sous les bonnes colonnes de façon à respecter la valeur de position. L'enfant confond les signes arithmétiques, inverse des nombres dans l'écriture chiffrée et peut avoir de la peine en géométrie (Roux, 2009).

Troubles fréquemment associés aux dyscalculies

Il y a plusieurs dysfonctionnements cognitifs qui peuvent interférer dans les apprentissages mathématiques. Il faut prendre en compte les aspects : *verbaux* (mots nombres), *visuospatiaux*, *mnésiques* (mémoire de travail et mémoire à long terme), *exécutifs* (planification, flexibilité mentale et inhibition) et *le trouble du « sens du nombre »*, qui est normalement une faculté innée pour estimer les quantités (Pouhet, 2016b).

La mémoire de travail est sollicitée pour chaque activité en temps réel, c'est la mémoire vive du cerveau. **La mémoire à long terme** est utile pour la mémorisation des tables d'additions ou de multiplications, de diverses procédures et stratégies, etc. Elle stocke les savoir-faire et les connaissances (Pouhet, 2016b). La mémoire de travail a donc la capacité de maintenir et de traiter simultanément des informations. Un déficit de celle-ci a des répercussions dans différents

¹ Les exemples sont des ajouts personnels inspirés de Rodi (2019)

domaines mathématiques comme le comptage, l'arithmétique complexe, la résolution de problèmes et surtout dans la rétention des faits arithmétiques qui est en lien avec le fait de connaître les résultats de petits calculs (de Chambrier, 2012). En effet, un fait arithmétique peut passer dans la mémoire à long terme seulement si les éléments du problème et la réponse obtenue à partir du comptage peuvent être actifs en même temps dans la mémoire de travail. L'enfant crée progressivement une association entre les deux nombres et la réponse (Geary, Hoard, Nugent, & Byrd-Craven, 2008, cités dans de Chambrier, 2012, p.35). Il est pourtant difficile pour les enfants dyscalculiques d'arriver simultanément à cette association car la mémoire de travail n'arrive pas à tout faire en même temps et les stratégies de comptage ne sont pas toujours efficaces (de Chambrier, 2012).

Les fonctions visuospatiales sont aussi très utilisées durant l'apprentissage des mathématiques. L'individu se représente mentalement la suite des nombres sur une ligne allant de la gauche vers la droite. Les activités géométriques, la pose des opérations ainsi que le dénombrement demandent aussi ces capacités visuospatiales (Pouhet, 2016b). Par conséquent, les troubles de l'organisation de l'espace pourraient empêcher la construction et l'utilisation correcte de l'espace numérique.

En conclusion, ces troubles langagiers demandent un accompagnement durant la scolarité des personnes qui en sont atteintes. Il est donc essentiel pour les enseignant-e-s d'apprendre à les repérer (Cecchi-Tenerini, 2008). Selon Collard (2019), le repérage des difficultés commence déjà à l'école enfantine avec la détection de problèmes moteurs mais également de soucis qui touchent le langage oral. C'est une étape importante car elle peut prévenir notamment des difficultés d'acquisition du langage écrit, ce qui nous intéresse particulièrement dans ce travail (Collard, 2019, p.23). En effet, Collard (2019) affirme que pour aller vers le langage écrit, une bonne acquisition du langage oral est indispensable. Ainsi, dès qu'un retard est observé, la mise en place d'un bilan est conseillée. Collard (2019) indique cependant que « la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie ne peuvent être diagnostiquées avant la fin du CE1 [4^{ème} Harnos] » (p.16). Il est donc important de bien connaître les étapes du développement du langage écrit afin de situer l'enfant sur le plan du développement et mieux cerner ses difficultés pour lui apporter les bonnes réponses (Cecchi-Tenerini, 2008).

2.4 Inclusion de l'élève au niveau scolaire

Visibilité des troubles du langage écrit

Le langage est omniprésent dans notre société. Sa maîtrise joue un rôle considérable dans la réussite scolaire, l'intégration sociale, puis finalement dans l'insertion professionnelle.

Porter un trouble qui touche le langage peut donc être handicapant, mais arrive-t-on à l'identifier comme tel ? Dans ce chapitre, nous allons parler de la visibilité ou non de ce type de trouble.

Moret (2019) aborde la notion de « handicap invisible » et l'associe aux élèves « dys- », en contraste avec le handicap moteur qui semble plus visible (p.258). Pouhet (2011), soutient que pour lui, ces troubles sont bel et bien visibles. D'ailleurs, en conclusion de son ouvrage, il annonce : « les pathologies dys ne sont vraiment pas invisibles ! On ne sait pas, on ne veut pas, les voir » (p.204).

Cette idée de visibilité ou non de l'altérité avait déjà été pensée plus tôt par Goffman (1975). En effet, ce sociologue distingue deux types de stigmates : ceux qui sont visibles et ceux qui ne le sont pas. Ce qu'il appelle « stigmates » correspond aux écarts par rapport aux attentes normatives de la société. Ceux-ci peuvent potentiellement, selon lui, mettre la personne en situation de handicap. Dans le cas d'un stigmate invisible, le sujet est discréditable car sa différence ne peut être visible, mais seulement dans un certain contexte. Une des réactions possibles de ce sujet serait de vouloir supprimer son handicap (Goffman, 1975). Pourtant, il-elle a beau se surpasser pour le faire, sa persévérance ne sera non seulement pas reconnue, mais on pensera de lui-elle qu'il-elle ne fait pas d'effort. Ainsi, « l'image que la société renvoie de l'individu est celle d'une personne sans handicap, dont les difficultés de fonctionnement seraient corrigées par la simple volonté » (Daure & Salaün, 2017, p.26). Or, même avec toute la bonne volonté du monde, on ne peut guérir des troubles développementaux du langage écrit (Pouhet, 2016b). La vision de la société évoquée dans la citation de Daure et Salaün (2017) est donc erronée car on ne peut corriger la difficulté d'une personne présentant un trouble de développement du langage, on doit la compenser. Cette idée de correction pourrait faire allusion au modèle individuel et médical. Effectivement, l'objectif de ce modèle est d'éliminer ou de guérir le handicap pour que la personne atteinte puisse s'adapter à la société, telle qu'elle existe pour les « valides ». Or, la vision biopsychosociale qui est privilégiée à présent, ne prend pas uniquement en compte les facteurs de la personne, comme le mentionne le modèle individuel, mais également ceux de l'environnement (Rochat, 2008). Cela signifie que des solutions peuvent être prises tant au niveau personnel qu'au niveau environnemental.

Comme l'Organisation mondiale de la Santé le déclare (2001), le handicap est le résultat de l'interaction qui existe entre les facteurs personnels et les facteurs externes. Ces derniers peuvent avoir un impact positif comme négatif. C'est ainsi que dans le contexte environnemental, « la société peut entraver la performance de certaines personnes soit parce qu'elle crée des obstacles (bâtiments dépourvus d'accès adaptés, [...]), soit parce qu'elle ne met pas à

disposition les facilitateurs nécessaires (aides techniques, [...]) » (OMS, 2001, p.17). Cette manière de prendre en compte l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux afin de percevoir si ceux-ci favorisent ou au contraire font obstacle à une participation sociale, vient du modèle conceptuel de Fougereyrollas (2010), qui se nomme « Le Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH) ».

Concernant la visibilité du handicap énoncé en début de ce chapitre, nous pouvons considérer qu'un trouble du développement du langage écrit pourrait être invisible pour un-e enseignant-e qui n'aurait pas suffisamment de connaissances ou de formation pour le percevoir. En effet, la tâche du repérage est très complexe. Parmi les élèves en difficulté scolaire, l'enseignant-e doit reconnaître ceux-elles qui sont pénalisé-e-s par des troubles développementaux du langage écrit. Le rapport de l'enquête de l'European Association for Special Education discerne trois types d'élèves en échec scolaire, en fonction des causes de leur difficultés d'apprentissage (Vianello & Monica, 1995, cité par Lequette, Pouget, & Peiffer, 2002) :

- Certains souffrent d'une déficience avérée (motrice, sensorielle...)
- Certains présentent des troubles développementaux spécifiques des apprentissages
- Certains ont des retards causés par des déterminants extérieurs (économiques, sociaux,...)

La difficulté pour l'enseignant-e réside dans la distinction de ces trois types d'élèves qui présentent certains mêmes symptômes comme l'impossibilité d'entrer dans un apprentissage. La complexité de ce repérage engendre alors « le risque [...] que des difficultés ponctuelles – inhérentes à un processus normal – ou que des difficultés durables – conséquences d'un milieu socioculturel défavorisé – ne soient confondues avec des troubles cognitifs, intrinsèques à l'enfant » (Moret, 2019, p.30). Selon Lequette et al. (2002), en France, ce sont les troubles concernant le langage écrit qui sont particulièrement mal identifiés ; ceux-ci étant souvent inclus dans la troisième catégorie des élèves en difficulté scolaire.

Pouhet et Cerisier-Pouhet (2015) notent que l'enseignant-e, « devant des symptômes scolaires identiques, nommés « retard dans les apprentissages » ou « échec scolaire », [...] doit pouvoir différencier ce qui relève de la « difficulté scolaire » ou des troubles dys- » (p.8). Le problème est qu'un trouble spécifique ne peut pas être caractérisé par un type d'erreur car ces erreurs sont observables chez tou-te-s les apprenant-e-s en début d'apprentissage (Lequette et al., 2002). D'après Pouhet et Cerisier-Pouhet (2015), « seules l'intensité et la durabilité de ces manifestations, et l'absence ou l'insuffisance de réponse aux actions habituellement entreprises constituent un signal fort de possible situation de dys- » (p.24).

Adaptations

Dans le contexte scolaire, ce sont les environnements de classe qui influencent considérablement l'apprentissage des élèves. C'est alors le rôle de l'enseignant-e, en collaboration ou non avec d'autres intervenant-e-s éducatif-ve-s, d'analyser la relation entre le contexte de la classe et les besoins et caractéristiques de l'élève pour anticiper les potentiels problèmes qu'il-elle pourrait rencontrer et choisir des adaptations adéquates (Nootens & Debeurme, 2010). Ces adaptations sont multiples et il nous a semblé nécessaire de clarifier leurs significations, car plusieurs recherches ont démontré que ces concepts et terminologies étaient confus, notamment la « différenciation pédagogique » (Noël & Ogay, 2017, p.2-3 ; Paré & Trépanier, 2015, p.241-242).

Tout d'abord, Nootens et Debeurme (2010) nous proposent une définition des pratiques d'enseignement qu'elles qualifient comme :

L'ensemble des actes « situés et singuliers » de l'enseignant, et les significations que celui-ci leur donne, actes posés tant dans la planification, que dans l'intervention et l'évaluation de celle-ci, qui visent l'ajustement de l'enseignement aux besoins particuliers de l'élève en difficulté en contexte d'inclusion (p.133).

D'après Friend et Bursuck (2012), les adaptations peuvent se faire au niveau de l'organisation de la classe, des formes de travail, du matériel mis à disposition des élèves et enfin au niveau des méthodes et stratégies d'enseignement-apprentissage. Les pratiques d'adaptation de l'enseignement peuvent être adressées à un-e élève en difficulté de même qu'à l'hétérogénéité du groupe-classe.

Les **adaptations générales**, destinées à l'ensemble des élèves de la classe correspondent à ce que Paré et Trépanier (2015) nomment la « différenciation pédagogique ». L'enseignant-e titulaire en est spécialiste. Le but de cette pratique d'individualisation de l'enseignement est de tenir compte de la diversité des élèves de la classe afin de leur proposer différentes manières d'atteindre les objectifs. **Différencier** s'oppose à l'idée de l'enseignement magistral de masse. Cette pratique ne vise pas non plus un enseignement qui consiste à intervenir individuellement auprès de chaque élève de la classe (Paré & Trépanier, 2015). Ces pratiques communes peuvent bénéficier, selon Vienneau (2006), « à la fois aux élèves en difficulté et à tous les autres élèves de la classe ordinaire » (p.8). La Loi sur la scolarité obligatoire du canton de Fribourg se réfère également à cette définition (RSF 411.0.11, 2016, art.83, cf. Annexe B). Ainsi les adaptations générales, telles que décrites auparavant, devraient constituer « des structures souples permettant à l'enseignant l'instauration d'adaptations spécifiques, qui visent le soutien particulier à l'élève en difficulté d'apprentissage » (Nootens & Debeurme, 2010, p.138).

Les **adaptations spécifiques**, cette fois-ci, sont destinées aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Switlick (1997) a réalisé un modèle permettant de les hiérarchiser en fonction de l'importance des changements à apporter à la tâche proposée au groupe-classe (cf. Annexe C). Ainsi, selon leurs caractéristiques et leurs besoins, la difficulté de la tâche et les critères d'évaluation peuvent être modifiés ou non (Nootens & Debeurme, 2010, p.135).

Il en est de même avec la classification de Paré et Trépanier (2015). En effet, en ce qui concerne les adaptations spécifiques, elles en ressortent deux types : l'accommodation et la modification.

L'**accommodation** est appliquée lorsque la différenciation est insuffisante. Cette mesure d'aide correspond notamment aux compensations des désavantages. Elle s'adresse à certains élèves de façon individuelle, mais ne modifie pas la complexité de la tâche. Les élèves concernés, diagnostiqués ou non, sont à risque d'échec scolaire et nécessitent des mesures de soutien pour réussir. Selon Salvia, Ysseldyke et Bolt (2013), l'accommodation « permet à un élève de participer aux évaluations de manière à ce que ses habiletés soient évaluées plutôt que le handicap » (p.84). L'article 89 du Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire indique que cette mesure concerne les élèves en situation de handicap ou de trouble fonctionnel attesté par un-e spécialiste agréé-e par la direction. Ces élèves doivent être en mesure d'atteindre les objectifs des plans d'études avec des aménagements spécifiques et/ou avec des conditions particulières lors d'évaluations. L'alinéa 3 rend attentif sur le respect de la proportionnalité (RSF 411.0.11, 2016). En effet, il faut analyser le bénéfice de l'élève par rapport à l'aide qui lui est apportée. Ainsi, l'enseignant-e doit sans cesse évaluer l'efficacité des pratiques d'adaptation qu'il-elle instaure (Nootens & Debeurme, 2010, p.135).

En ce qui concerne la **modification**, elle est utilisée lorsque la différenciation et l'accommodation ne suffisent pas. Cette pratique concerne les élèves avec des grandes difficultés ou qui cumulent deux ans de retard par rapport aux exigences des plans d'études. Dès lors, les objectifs et les critères de réussites sont modifiés (Paré & Trépanier, 2015). Cela implique donc la mise en œuvre d'un projet pédagogique individualisé (PPI). D'après son guide d'utilisation 2020/21 (s.d.), cet outil évolutif et modifiable, rédigé par l'enseignant-e titulaire ou par l'enseignant-e spécialisé-e, permet d'assurer un suivi de l'élève. Sur la base d'observations des difficultés et ressources des élèves, il contient notamment, en plus des nouveaux objectifs et critères de réussites, « les voies d'apprentissage (moyens didactiques spécifiques), les aménagements formels et/ou les moyens techniques auxiliaires nécessaires à la réalisation des apprentissages et/ou à la passation des évaluations certificatives ainsi que l'articulation avec le Plan d'études romand » (DICS, s.d., p.4). Quoi qu'il en soit, « ces adaptations doivent s'attacher à ne pas

éloigner l'élève en difficulté du contenu d'apprentissage commun au groupe-classe, tout en prenant en considération les compensations prescrites dans son projet de scolarisation » (Brun, Hache, & Ladage, 2020, p.54). L'articulation du programme ordinaire et du projet pédagogique individualisé (PPI) doit être fait de manière cohérente. Il faudrait veiller par exemple, à ce que l'élève porteur du trouble n'ait pas des tâches totalement différentes des autres élèves. En ce qui concerne la loi, la modification correspond notamment aux élèves bénéficiant d'une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée (MAR), parfois lors d'une mesure d'aide ordinaire de pédagogie spécialisée (MAO) et finalement, à chaque fois que le contenu du programme se trouve changé (RSF 411.5.1, 2017, art.33 ; RSF 411.0.11, 2016, art. 86 al.2). Ces mesures d'aide sont un soutien supplémentaire nécessaire non seulement pour l'élève mais aussi pour l'enseignant-e, car il-elle partage dorénavant la responsabilité avec l'équipe multidisciplinaire (Paré & Trépanier, 2015).

Articulation entre adaptations générales et spécifiques

Dans la recherche de Paré et Trépanier (2015), certain-e-s enseignant-e-s interrogé-e-s arrivent difficilement à « répondre aux besoins de l'ensemble des élèves de leur groupe-classe puisqu'ils mettent l'accent sur un seul sous-groupe » (p.249) et que ces élèves concerné-e-s sont souvent les enfants en difficulté. Cette constatation amène à une problématique qui est la gestion de l'hétérogénéité des élèves d'une classe comprenant un-e ou des élèves à besoins éducatifs particuliers, dans une perspective inclusive. Noël et Ogay (2017) se sont intéressées à cette question. Leur réponse insiste sur le développement d'une gestion (ou cogestion) responsable de la diversité des élèves, entre la valeur d'égalité et celle de la diversité (cf. Annexe D). Le fait de conscientiser la tension entre ces deux pôles aiderait à mettre en œuvre des pratiques de différenciation en accord avec les visées de l'école inclusive. Il faudrait différencier dans une dimension collective tout en mettant en place les adaptations spécifiques nécessaires aux besoins de certains élèves. L'articulation de ces réponses individuelles et collectives est l'enjeu décrit par Thomazet (2010) pour gérer la diversité des élèves.

Afin d'analyser les propos recueillis chez les jeunes enseignant-e-s qu'elles ont interrogé-e-s, Noël et Ogay (2017) se sont appuyées sur le carré dialectique de la différence culturelle de Ogay et Edelmann (2011). Elles y ont repris les deux valeurs exposées, qui sont celles de l'égalité et de la diversité. En contexte scolaire, l'égalité suppose « la reconnaissance des similitudes entre les élèves afin qu'ils puissent être reconnus dans leur rôle universel d'élèves et vivre les situations collectives propres à un groupe d'élèves » (Noël & Ogay, 2017, p.4-5). De son côté, la valeur diversité entraîne « la reconnaissance des différences et spécificités des élèves, condition pour

qu'elles puissent être prises en compte » (Noël & Ogay, 2017, p.5). Ces deux valeurs sont bien deux pôles en tension mais elles sont également interdépendantes et complémentaires (Ogay & Edelmann, 2011). En effet, si l'enseignant-e souhaite mettre en avant la diversité et qu'il-elle le fait dans l'excès, il-elle risque de réduire l'élève à ses spécificités. Afin d'équilibrer, il-elle devra favoriser l'autre valeur qui est l'égalité. Mais si celle-ci est trop privilégiée, il-elle risquera de devenir indifférent-e aux particularités de l'élève, ne lui accordant pas le soutien nécessaire. L'exagération, souvent inconsciente d'une de ces valeurs, amène à des effets involontaires et ce, non seulement au niveau individuel mais aussi sur le plan collectif (Noël & Ogay, 2017).

Selon Gremion, Noël, et Ogay (2013), pour la pédagogie spécialisée, l'exagération de la valeur de la diversité correspond à l'« handicapisation » (p.57) ; la personne est définie uniquement par son handicap. En ce qui concerne la scolarisation, l'enseignant-e risque de surprotéger l'enfant en difficulté ou de sous-estimer ses capacités. Dès lors, ses attentes envers lui-elle seront restreintes et l'enfant ne pourra pas se développer autant qu'il-elle le pourrait. Ce phénomène d'« handicapisation » peut également se manifester si l'attention est focalisée sur l'enfant en difficulté. Cette focalisation peut induire un paradoxe de l'aide qui empêche l'enfant de développer son autonomie (Noël & Ogay, 2017). Selon Crahay et Chapelle (2009), cette manière de résoudre le problème peut en effet enfermer l'enfant dans un « filière d'assistance » (p. 23).

Si à l'inverse, d'après Noël et Ogay (2017), c'est la valeur de l'égalité qui est exagérée, les besoins éducatifs particuliers sont ignorés, laissant place à un même traitement pour tou-te-s les élèves. Le fait de ne pas prendre en compte les caractéristiques de l'élève et de ne pas l'aider, va le-la mettre en situation de handicap en vue de sa participation scolaire. L'élève décroche car l'enseignant-e ne s'assurera pas de sa compréhension. Ce manque de soutien entrave les apprentissages de l'élève pour qui les aides collectives ne sont pas suffisantes. Au niveau du groupe, l'excès du pôle égalité risque de freiner « les élèves qui ne se développent pas ou ne réagissent pas selon les normes attendues » (p.7). Il s'agit par exemple des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers mais aussi ceux-elles qui ont des difficultés sans avoir de mesures d'aide pour autant. En effet, en offrant un cadre de travail et des activités identiques pour tout le groupe-classe, certains besoins d'élèves seront ignorés et ainsi une partie d'entre eux-elles ne pourront accéder aux apprentissages.

Il se peut que l'enseignant-e titulaire délègue le pôle de la diversité à l'enseignant-e spécialisé-e. Toutefois, même si celui-elle-ci peut accompagner les élèves en difficulté en classe, il-elle n'est présent-e que quelques unités dans la semaine, ce qui n'est évidemment pas suffisant (Noël & Ogay, 2017).

Adaptations - Troubles développementaux du langage écrit

Abordons à présent l'accompagnement des élèves présentant des troubles développementaux du langage écrit. Dans certains cas, il se peut qu'ils-elles nécessitent une **modification**, notamment s'ils-elles cumulent un retard de deux ans par rapport au programme et que celui-ci doit être modifié. Lorsque la **différenciation**, quant à elle, ne suffit pas, l'enseignant-e se doit alors d'appliquer l'**accommodation**, c'est-à-dire des adaptations spécifiques. Ainsi, dans ce cas-là, les élèves ont besoin de mesures de compensation des désavantages, pour pallier leurs troubles.

Selon Pouhet et Cerisier-Pouhet (2015), le but de ces compensations des désavantages est de rectifier les inégalités entre les élèves avec et sans trouble. Cette mesure permet de dépasser l'effet de double tâche induit par le trouble pour que l'enfant puisse atteindre les mêmes objectifs et attentes du programme scolaire ordinaire et gagner en autonomie. Pouhet et Cerisier-Pouhet (2015) soulignent que même si les élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit progressent, le décalage avec les autres élèves s'aggraverait. Des outils efficaces peuvent néanmoins être apportés aux élèves ayant ces besoins pour qu'ils-elles puissent progresser et réussir. En effet, s'ils-elles possèdent un outil scolaire suffisamment automatisé, celui-ci leur permettra, lors des tâches scolaires, de comprendre et d'apprendre en évitant ces situations de double tâche (Pouhet, 2016b).

Même si le trouble n'est pas encore diagnostiqué, certaines mesures peuvent déjà être appliquées. En effet, selon Pouhet et Cerisier-Pouhet (2015), « il n'est nul besoin de diagnostic pour décider de recourir aux moyens de compensation ; c'est la situation de handicap grave et persistant qui l'impose » (p.88). Cependant, la précision d'un diagnostic est primordiale pour cibler et optimiser les aides (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2015).

Exemples de mesures de compensation des désavantages

Voici quelques exemples de ce que l'enseignant-e peut mettre en place pour certains élèves qui sont dans le besoin. Lors d'une tâche ou lors d'examens, l'enseignant-e peut donner à un-e élève l'opportunité de faire des pauses fréquentes, d'utiliser un ordinateur, ou simplement d'avoir plus de temps à disposition. L'évaluation peut être répartie sur plusieurs périodes et les consignes peuvent être lues, reformulées ou vérifiées (Paré & Trépanier, 2015).

À propos des outils numériques, ils peuvent servir d'adaptation didactique et pédagogique mais d'après Brun et al. (2020), l'enseignant-e doit avoir une certaine maîtrise des dispositifs et de bonnes connaissances des difficultés de l'élève. En effet, il-elle doit connaître les fonctions offertes par l'outil afin d'organiser la tâche pour pouvoir répondre au mieux aux besoins de l'élève

en question. Et ceci ne relève pas de l'évidence pédagogique ! Pour que le projet de compensation soit une réussite, il ne suffit pas d'avoir un matériel performant. Ce sont la mise en place et les situations pédagogiques associées qui ont leur importance (Bacquelé, 2014).

Afin de compenser une lecture non automatisée, l'élève peut utiliser la synthèse vocale. Ceci veut dire que l'élève accédera au contenu du texte par voie auditive. La synthèse vocale permet alors de relayer la tâche de lecture pour que l'élève puisse développer des compétences de compréhension de texte (Bacquelé, 2014). Cet outil soulage le déchiffrage mais n'atténue aucunement les difficultés de compréhension (Bacquelé, 2019, p.66).

Lorsque les élèves rencontrent des difficultés d'écriture, de nombreuses solutions informatiques sont offertes en fonctions des besoins. Les correcteurs orthographiques de même que les dictionnaires ou les tableaux de conjugaison sont utilisés pour les soucis de passage à la forme écrite. Des logiciels de prédiction lexicale soulagent les élèves dans l'écriture des différents mots. Pour pallier une incapacité à élaborer un texte écrit, la reconnaissance vocale peut être utilisée afin de pouvoir exprimer leurs idées par oral. Enfin, la synthèse vocale peut être utilisée à des fins de relecture du texte établi. Les tablettes numériques offrent encore de nombreuses possibilités de soutien pour les élèves. À noter que c'est l'outil qui doit être au service des élèves et non les élèves qui doivent s'adapter aux contraintes de l'outil (Bacquelé, 2014). De plus, la maîtrise de l'outil par les élèves est proportionnelle à la qualité du résultat (Bacquelé, 2019, p.66).

Certain-e-s enseignant-e-s pensent que leur élève en difficulté d'apprentissage n'est pas capable d'utiliser l'ordinateur et que le temps qu'il-elle mettrait à se familiariser avec l'instrument n'en vaudrait pas la peine. Ces enseignant-e-s continuent donc leur soutien avec des adaptations classiques. A contrario, d'autres enseignant-e-s considèrent que la machine supprime les besoins spécifiques de l'élève et qu'il-elle n'a plus besoin d'adaptations pédagogiques classiques. En réalité, le soutien de l'outil informatique n'est qu'une proposition intermédiaire dans l'acquisition des compétences en langage écrit. Ainsi, selon Bacquelé (2019), l'enseignant-e est tenu-e de repérer « quelle adaptation, classique ou numérique, est la plus appropriée et au service d'un apprentissage de qualité au profit de l'élève et de son autonomie » (p.69). Et pour ce faire, l'enseignant-e doit connaître les spécificités de la tâche proposée, les caractéristiques du profil de l'enfant ainsi que ses objectifs d'apprentissage (Bacquelé, 2019).

En conclusion, parmi les deux visions du handicap évoquées dans les chapitres précédents, les enseignant-e-s doivent s'approcher du modèle de Fougeyrollas (2010) car il permet une réflexion plus complète par rapport à la situation de l'élève.

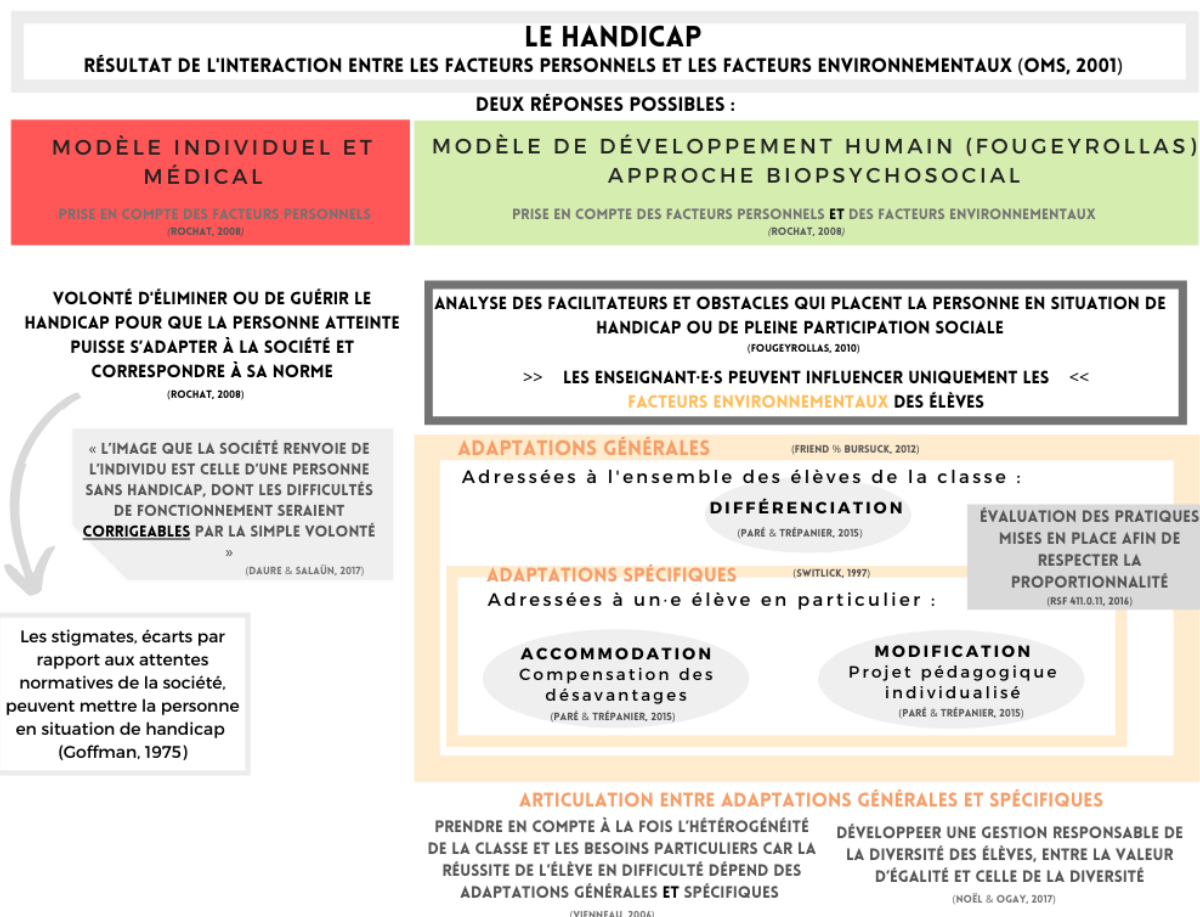


Tableau 2 : Deux réponses possibles au handicap

2.5 Inclusion de l'élève au niveau social

L'inclusion de l'élève présentant des besoins spécifiques dans la classe n'a pas seulement un intérêt scolaire. Elle présente avant tout une volonté de socialisation avec les autres enfants de l'école ordinaire. C'est pourquoi nous avons décidé de nous y intéresser.

Si nous reprenons l'article de Noël et Ogay (2017), le fait de mettre en avant la valeur de la diversité peut engendrer des formes d'« handicapisation » qui impacteraient la socialisation de l'élève inclu·e dans la classe. En effet, une surprotection de l'élève pourrait le·la priver de la participation à des activités avec ses camarades. De même, l'enseignant·e pourrait ne le·la considérer qu'à travers son handicap, son trouble ou sa difficulté (Noël & Ogay, 2017, p.6). Ceci risquerait d'influencer la relation de cet·te élève avec les enfants de sa classe. Afin que cette vision ne se transmette pas aux élèves, serait-il préférable d'annoncer la particularité de l'élève au reste de la classe ou faudrait-il la cacher ? D'après Moret (2019), la situation des élèves « dys- » est très particulière. Un enfant porteur de « dys- » par rapport aux autres enfants est trop semblable pour être vraiment différent mais trop altéré pour être même.

Selon Pouhet et Cerisier-Pouhet (2015), une explication des particularités de l'élève est nécessaire. Il faut le faire à l'enfant lui-même puis à son entourage qui comprend d'ailleurs ses camarades de classe. Leur compréhension de la nécessité des aides apportées est essentielle pour une meilleure acceptation. Pouhet (2011) estime « qu'une fois le diagnostic établi et les préconisations acceptées et mises en place, informer les autres élèves du pourquoi de ce régime souvent perçu de faveur » est important (p.129). Effectivement, le fait de favoriser le pôle de la diversité a inmanquablement des conséquences sur le plan collectif. L'exagération de cette valeur peut être une entrave pour les élèves ordinaires (Noël & Ogay, 2017). En effet, selon Perrenoud (2010), l'inclusion provoque une augmentation du travail consacré aux élèves inclu-e-s et cela « au détriment des élèves [dits] ordinaires, qui du coup bénéficient de moins de temps, d'attention, d'investissement. Puisque leurs problèmes paraissent mineurs en regard de ceux des élèves intégrés » (p.3).

L'exagération de la valeur de la diversité occasionne encore d'autres formes d'«handicapisation » que nous n'avons pas encore mentionnées. L'excès de cette valeur conduirait à une focalisation ou une individualisation de l'élève ayant des besoins particuliers. Cela risquerait d'entraîner une stigmatisation ou une exclusion de ce-tte même élève (Noël & Ogay, 2017). En effet, si l'enseignant-e prend systématiquement l'enfant à part pour faire d'autres activités, le temps de socialisation avec ses camarades se trouve diminué. De plus, cette séparation fréquente renforce sa différence par rapport aux autres. En reprenant les termes de Goffman (1975), le « stigmat » que pourrait porter l'enfant, serait induit par un regard modifié de l'autre sur lui. La relation avec ses camarades s'en trouverait modifiée. Un traitement séparatif comme celui-ci pourrait ainsi engendrer une exclusion.

Même si elle n'est pas suffisante pour les élèves ayant des besoins particuliers, « la différenciation permet d'inclure tous les élèves dans les activités vécues en classe » (Paré & Trépanier, 2015, p.253). Le défi de l'enseignant-e est de prendre en compte les besoins de ses élèves dans le groupe-classe afin qu'ils-elles puissent participer à un même vécu, même s'ils-elles n'ont pas les mêmes objectifs. Il s'agit de considérer les particularités des élèves en situation de handicap sans pour autant les isoler de leurs autres camarades de la classe (Plaisance, 2009). Des dispositifs pédagogiques de mise en relation des élèves comme l'entraide ou le tutorat peuvent être utilisés.

D'après Paré et Trépanier (2015), l'évolution de la technologie et l'augmentation de leur présence en classe diminue la visibilité du handicap de l'élève qui est au bénéfice de cette aide (p.245). Bacquélé (2019) note que les élèves bénéficiant d'outils numériques craignent de ne

plus appartenir au groupe-classe. Pour pallier cette crainte, il faudrait proposer les aides numériques à la fois de manière individuelle mais aussi en tant qu'outils à disposition de l'ensemble des élèves de la classe. Dans une démarche ouverte et inclusive, l'utilisation des outils numériques ne doit pas être exclusivement prévue pour les élèves ayant des besoins spécifiques (Bacquelé, 2014).

Pour conclure, l'élève en difficulté devrait être inclu-e au même titre qu'un-e autre élève de la classe par l'enseignant-e mais aussi par les autres élèves. Il-elle ne doit pas être pointé-e du doigt mais ses particularités doivent être connues par son environnement. De la sorte, les aides supplémentaires ne risquent pas d'être perçues comme des traces de favoritisme.

Noël et Ogay (2017) rappellent qu'à présent, « les mesures d'aide sont toujours majoritairement attribuées à des élèves singuliers en fonction de besoins reconnus et non à un ensemble d'élèves constitué et reconnu d'emblée en tant que groupe ayant des besoins ou caractéristiques divers » (p.15). Cette manière de faire engendre encore trop souvent une compartimentation des métiers en lien avec l'école. Les mesures d'aides adressée à un groupe d'élèves avec des besoins différents encourageraient pourtant des pratiques de collaboration comme le partage des technicités, la diffusion des connaissances et le décloisonnement des pratiques. L'alliance des interventions entre les différent-e-s professionnel-le-s répondrait aux enjeux de l'école inclusive (Puig, 2015).

2.6 Collaboration interdisciplinaire

Collaborer requiert l'engagement des acteur-ric-e-s dans des activités conjointes. Ceux-elles-ci communiquent et travaillent pour une œuvre commune (Bedwell et al., 2012). Pour Barthélémi (2020) collaborer permet de pouvoir faire face aux difficultés que chaque acteur-ric-e peut rencontrer, de partager ses expériences, de construire un projet qui correspond à toutes et tous, et ainsi de « trouver des solutions en commun et sortir des cloisonnements interprofessionnels ou des terrains professionnels » (p.37). La collaboration est un processus et non un résultat (Bedwell et al., 2012).

Selon Thomazet, Merini et Gaime (2014), le travail collectif est une condition pour la mise en œuvre de l'école inclusive. D'ailleurs, les transformations pour un établissement sont majeures. Tou-te-s les acteur-ric-e-s de l'école, l'ensemble des intervenant-e-s du système éducatif, avec les professionnel-le-s du secteur médico-social et finalement les familles doivent s'engager dans ce projet de travail collectif. Le partenariat est une configuration possible du travail collectif.

Il existe des collaborations plus ou moins étroites selon les partenariats. Alvarez, Zufferey, Kappeler et Diacquenod (2015) ont repris le modèle pyramidal proposé par Larivée, Kalubi et

Terrisse (2006) qui explique les différentes formes existantes, de la plus accommodante à la plus exigeante :

- Tout d'abord, **l'échange mutuel d'informations** est la collaboration la moins exigeante car chaque professionnel-le travaille seul-e et transmet uniquement les informations qui pourraient être utiles à ses collègues.
- Ensuite, **la coordination et la concertation** prennent plus en compte le collectif. En effet, les actions sont réparties et les résultats partagés pour être plus ou moins au courant de ce que font les collègues.
- Puis, **la coopération** insiste sur l'entraide, le soutien et le consensus entre les membres de l'équipe. Le terme « partenariat » est lié à ce concept.
- Larivée et al. (2006) proposent finalement pour le sommet de pyramide **la fusion et la cogestion** qui demandent un partage total entre tou-te-s les intervenant-e-s et pratiquement une perte de son individualité pour appartenir au groupe.

Le principe d'inclusion engendre, d'après Alvarez et al. (2015), un nouvel enjeu au niveau du **partenariat interprofessionnel**. Cette nouvelle vision de l'école réclamerait une plus grande interdépendance entre les acteur-ric-e-s du réseau. Selon eux, la coopération serait à privilégier. Afin d'obtenir un partenariat de qualité, il faudrait que celui-ci soit formalisé, qu'il y ait un but commun et que les relations entre les différents membres soient démocratiques. Par ailleurs, toutes décisions prises devraient être communes et les compétences de chacun-e, reconnues et sollicitées. Chaque professionnel-le participe, selon ses compétences, au projet d'accompagnement global de l'élève ayant des besoins spécifiques. Un rapport égalitaire ainsi qu'une confiance mutuelle facilitent les relations entre partenaires. Les rôles et responsabilités de chacun-e doivent donc être clairs pour que chacun-e puisse partir sur des bases solides et sur une organisation bien définie. Un partenariat formalisé permet aussi une plus grande flexibilité dans le partenariat interprofessionnel. En effet, les partenaires peuvent réguler leur activité selon les besoins de l'enfant et du système. Ce processus est garanti par un membre de l'équipe qui revêt le rôle de leader. Cette personne veille à la qualité du partenariat et au suivi de l'élève en difficulté (Alvarez et al., 2015).

Gérer de manière responsable « la diversité des élèves telle qu'elle se présente dans son contexte » (Noël et Ogay, 2017, p.7), demande à l'enseignant-e titulaire et à l'enseignant-e spécialisé-e de se rapprocher. En effet, plusieurs Règlements qualifie cette collaboration comme devant être « étroite » (RSF 411.0.11, art.84, 2016 ; RSF 411.5.11, art.13, 2019). De Chambrier (2012) précise que la collaboration entre les enseignant-e-s et les thérapeutes est nécessaire

pour tous les troubles d'apprentissage ayant des répercussions directes sur le parcours scolaire de l'enfant. Mazeau et Loty (2020) partagent cet avis en soulignant qu'une « étroite collaboration entre pédagogie et psychologie cognitive » (p.16) est nécessaire pour l'accompagnement des enfants en difficulté. La collaboration imposée de ces deux systèmes vient de la réforme du système scolaire suisse. Pourtant, d'après Noël et Ogay (2017), les modalités de collaboration « ne vont pas de soi et ne sont pas clairement définies » (p.14). Sur le terrain, on s'approprie cette nouvelle organisation et deux visions différentes de cette collaboration se dessinent. Une tension réside entre une idée de fusionner les deux systèmes ou au contraire de les conserver et les diviser (Noël & Ogay, 2017).

Plusieurs modalités de travail peuvent être mises sur pied. Afin d'éviter la logique séparative des systèmes, **le coenseignement** est une solution. Celui-ci se produit lorsque deux ou plusieurs professionnel-le-s enseignent à un groupe d'élèves en même temps, dans un même lieu afin d'atteindre des objectifs spécifiques. Le coenseignement permet de répondre aux besoins des élèves en difficulté au sein de la classe ordinaire tout en améliorant la qualité de l'enseignement offert à tou-te-s les élèves (Allenbach et al., 2016 ; Friend & Cook, 2016).

À l'heure actuelle, les enseignant-e-s tout comme toutes les autres personnes intervenant dans l'école, doivent changer leurs habitudes et leur organisation afin de pouvoir collaborer au mieux. L'enseignant-e n'est plus seul-e dans sa classe mais se retrouve confronté-e à de multiples partenaires de travail. Son activité évolue et cette évolution affecte l'ensemble de l'exercice professionnel, l'appelant ainsi à mettre en œuvre de nouvelles pratiques (Marcel, Dupriez, & Périsset Bagnoud, 2007). Ces pratiques de collaboration restent, d'après Marcel et al. (2007), largement tributaires des choix des enseignant-e-s. De plus, de nombreux enjeux sociaux y sont liés. Afin de pouvoir convaincre les membres de son établissement à aller dans ce sens, la direction pourrait éventuellement instaurer une culture d'établissement favorisant la collaboration interprofessionnelle, en apportant des ressources économiques et administratives (Cohen, Linker, & Stutts, 2006).

Ce travail commun tant préconisé est présent dès le repérage d'un éventuel trouble. Lorsque l'enseignant-e observe des difficultés qui persistent chez un enfant, il-elle communique les faits avec les parents et les thérapeutes. Grâce aux échanges d'observations que l'enseignant-e aura avec la famille, il-elle pourra conseiller un certain bilan et avancer dans les démarches. En effet, Collard (2019) note que « l'enseignant, seul, ne peut comprendre l'origine des difficultés qu'il observe chez l'élève » (p.18). Ainsi, pour pouvoir agir, l'enseignant-e doit collaborer afin de comprendre la source des difficultés de l'élève dont il est question.

Ensuite, lorsqu'un diagnostic est établi, un réseau est constitué. Les parents font partie du réseau, « pour autant, la coopération avec les familles ne doit pas être organisée sur le même mode que la coopération entre professionnels. Car les parents ne sont pas des professionnels » (Puig, 2015, p.61). La direction d'établissement, quant à elle, est tenue de suivre et d'évaluer les mesures adoptées en collaboration avec les professionnel-le-s intervenant auprès de l'élève (RSF 411.0.11, 2016, art. 84).

Afin d'assurer la pérennité des aides apportées à ces élèves durant leur scolarité, un écrit formalisé doit être réalisé. Ainsi, les difficultés seront également prises en compte durant les examens (Mazeau & Loty, 2020). D'après Pouhet (2011), « un document de synthèse de la part de l'équipe pluridisciplinaire permet de communiquer efficacement et durablement des informations indispensables » (p.107). Cet écrit suit l'élève dans sa scolarité afin de transmettre le travail fourni les années précédentes aux enseignant-e-s qui l'auront dans sa classe. Cette cohérence au niveau de la verticalité permet de ne pas perdre du temps à recommencer les mêmes questionnements à chaque nouvel-le enseignant-e, alors que d'autres y ont déjà réfléchi. Cette transmission écrite qui est selon Pouhet (2011), un « référentiel précieux » (p.110), permettra à l'enseignant-e de comprendre l'enfant et ainsi d'adapter son enseignement. Pouhet (2011) rend attentif-ive le-la lecteur-ric(e) en affirmant qu'« accueillir des enfant dys dans des classes surchargées ne s'improvise pas, la bonne volonté ne suffit pas » (p.111). Ainsi, le travail réalisé doit être non seulement reconnu mais poursuivi. En Suisse, cet écrit correspondrait aux formulaires concernant les mesures de soutien. Pour les élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit, l'enseignant-e, avec le formulaire 127, veille à un passage harmonieux de l'élève lors d'un changement de classe et communique les mesures de compensation des désavantages mises en place. La direction d'établissement s'assure de la continuité de la mise en place de compensation des désavantages lors de changement de classe (DICS, 2016).

Pouhet (2011) insiste sur le fait que la collaboration entre enseignant-e-s peut mener à l'application de recettes qui risquent de ne pas être pertinentes pour l'enfant en question. En effet, les enseignant-e-s auront certainement tendance à donner des pistes qui ont fonctionnées pour certains de leurs élèves, mais celles-ci ne correspondront pas forcément à l'élève dont le problème persiste. Ces « recettes », d'après Pouhet (2011), il faudrait les « exploiter avec discernement, à bon escient » (p.195) en connaissant les réalités de chaque enfant. Un mode d'emploi, écrit et validé par les membres du réseau en fin d'année peut ainsi pallier ce risque d'application de recettes. En effet, les informations que ce document transmet, permet à l'enseignant-e de réellement connaître son élève à sa venue dans la classe.

Pour conclure, afin de viser une école inclusive, plusieurs auteurs mentionnent la nécessité d'un travail collectif. Voici une synthèse des éléments importants à retenir concernant cette collaboration :

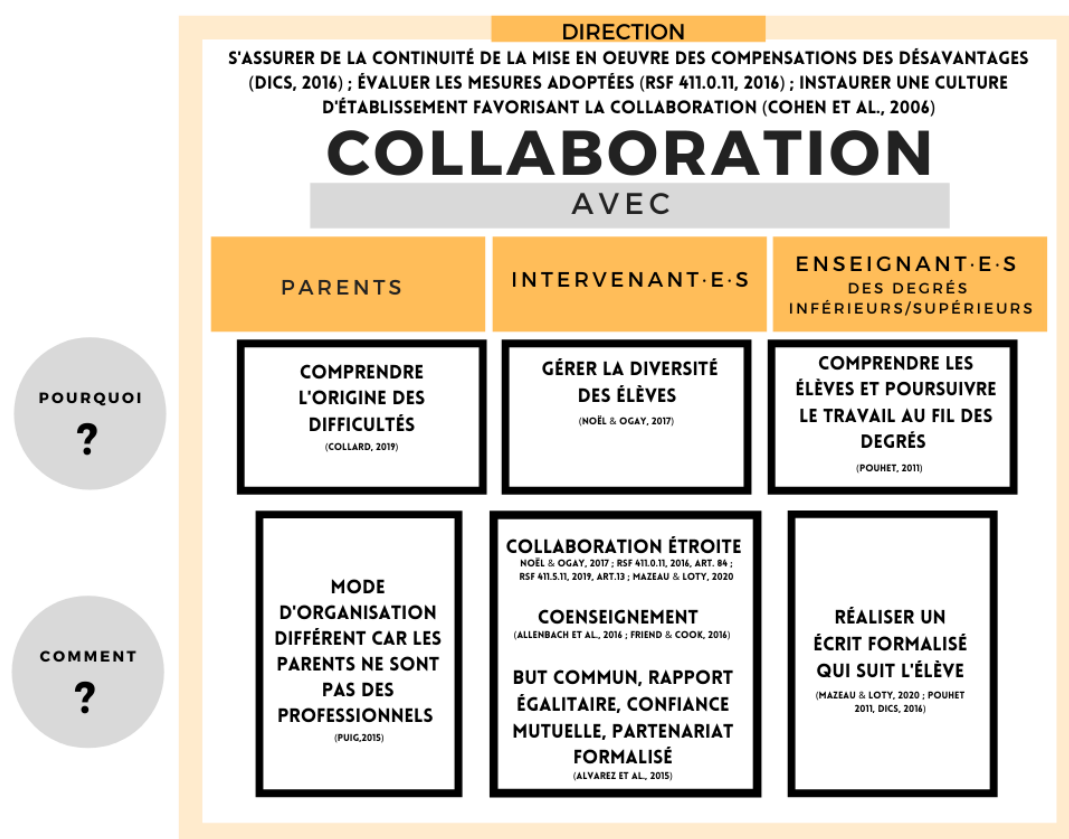


Tableau 3 : La collaboration interdisciplinaire

3. Cadre méthodologique

3.1 Problématique et question de recherche

Aux prémices de notre travail, nous voulions nous intéresser aux troubles dits « cachés ». En effet, face à la quantité de troubles existants, nous avons décidé de réduire notre recherche aux élèves concernés par des troubles développementaux du langage écrit. Au fur et à mesure de nos lectures, nous avons pu nous apercevoir que ce qualificatif « caché » fait référence au concept de « handicap invisible », utilisé par de nombreux auteurs. En réalité, le handicap ne se voit pas parce qu'il semble noyé dans l'ensemble des difficultés que présentent certains élèves sans trouble, dans l'apprentissage du langage écrit (Moret, 2019).

Grâce à notre cadre théorique, nous avons identifié un certain nombre de difficultés pouvant potentiellement intervenir dans l'accompagnement d'élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit. En fonction de la perspective de l'enseignant·e concernant l'inclusion scolaire et de sa compréhension de la spécificité du trouble, l'accompagnement peut

se faire de manières très différentes. De même, les ressources dont il-elle dispose et le type de collaboration qu'il-elle met en place avec les intervenant-e-s ont également un impact sur son approche de la situation. Par exemple, les moyens partagés entre enseignant-e-s devraient être repensés pour être pertinents pour l'élève dont il est question, en fonction de ses propres besoins (Pouhet, 2011).

Il nous semble à présent intéressant de connaître la façon dont les enseignant-e-s gèrent cet accompagnement et les éventuelles difficultés ou manques qui apparaissent sur le terrain, dans notre région. Ainsi, notre question de recherche est la suivante :

Quels sont les connaissances, les pratiques et les besoins des enseignant-e-s titulaires du canton de Fribourg pour accompagner, au fil des degrés primaires, des élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit, dans une perspective inclusive ?

3.2 Nos hypothèses

À partir de cette question, nous avons imaginé quelques réponses que les enseignant-e-s pourraient nous faire part en formulant trois hypothèses :

Hypothèse 1 : Étant donné la spécificité de la thématique, nous pensons que les enseignant-e-s pourraient ne pas avoir de **connaissances suffisantes** pour établir la différence entre un élève en difficulté scolaire et un élève ayant des troubles développementaux du langage écrit. En effet, les symptômes sont proches et la distinction de ces deux situations est moindre (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2015). Lequette et al. (2002) ajoutent que, en France, ce sont les troubles concernant le langage écrit qui sont particulièrement mal identifiés et confondus avec une autre catégorie d'élèves en échec scolaire.

Vu les nombreux dispositifs existants, nous pensons aussi que certain-e-s enseignant-e-s n'ont pas connaissance de la totalité des possibles ressources, des outils et de leurs fonctions.

Hypothèse 2 : En fonction des différentes démarches et conceptions sur les pratiques d'inclusion, nous supposons que dans leurs **pratiques**, les enseignant-e-s sont en tension entre la valeur de l'égalité et la valeur de la diversité. Ils-elles pourraient ignorer l'élève ayant des troubles développementaux voire même déléguer le pôle diversité à un-e autre intervenant-e ou au contraire, focaliser leur attention uniquement sur le handicap de cet-te élève, allant jusqu'à l'isoler de ses pairs.

L'exagération d'une des valeurs peut conduire à des conséquences nuisibles. Le danger, par exemple lors de la transmission des informations serait qu'un-e enseignant-e choisisse de ne pas consulter le formulaire 127 pour ne pas réduire l'élève à son handicap, avant même de le-la connaître (Noël & Ogay, 2017). Or, il est de son devoir de se préparer à l'accueillir (Bergeron et al., 2011; Pouhet, 2011). C'est pourquoi nous pensons qu'il faudrait un suivi attentif et minutieux pour que les informations soient transmises et surtout prises en compte de manière efficace, tel que le demande la DICS (2016).

De plus, nous imaginons que la collaboration peut être difficile entre les différent-e-s acteur-ric-e-s de l'école car les modalités de cette pratique ne sont pas clairement définies (Noël & Ogay, 2017).

Hypothèse 3 : Nous imaginons que les enseignant-e-s ont **des manques** par rapport à cette thématique. Selon nous, ils-elles ont besoin, d'une part, de soutien pour la pratique de l'accompagnement et d'autre part, d'une formation pour les connaissances théoriques spécifiques aux troubles.

3.3 Méthodologie

Dispositif méthodologique

Nous avons choisi d'utiliser la **méthode qualitative** car elle vise à comprendre les expériences personnelles et à expliquer certains phénomènes, comme ici, l'inclusion des élèves avec troubles développementaux du langage écrit. En effet, cette réalité sociale s'observe à travers la recherche qualitative (Kohn & Christiaens, 2014). En menant une recherche de ce type, nous aimerions connaître les expériences et les avis des personnes interviewées. C'est pourquoi l'accent est mis sur les acteur-ric-e-s et non sur les variables. En effet, dans les approches qualitatives, on cherche à comprendre les acteur-ric-e-s dans une situation ou un contexte (Dumez, 2011). « Cette orientation de recherche tente de se rapprocher au plus du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation » (Van der Maren, 2004). Toutefois, nous voulons tout de même guider les personnes interviewées sur certaines thématiques de notre travail, c'est pourquoi nous avons procédé à des entretiens semi-structurés.

Pour ce faire, nous avons réalisé un **protocole d'entretien** (cf. Annexe E). Il peut comprendre, selon Kohn et Christiaens (2014), une liste de questions ouvertes ou alors une série de sujets à traiter au cours de la discussion. D'après Quivy et Van Campenhoudt (2006), le-la chercheur-se, lors d'un entretien semi-dirigé, doit garder en tête ses objectifs. Il-elle doit poser les questions que l'interviewé-e n'a pas abordées, et ceci de façon naturelle, à un moment approprié.

Le **concept d'inclusion** est le fil conducteur du protocole d'entretien. En effet, comme nous visons à présent une école inclusive, nous aimerions savoir comment se passe l'intégration de ces récentes lois sur le terrain. Parmi elles, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée demandant de privilégier les voies intégratives plutôt que séparatives (CDIP, 2007, art.2) ou encore la Convention relative aux droits des personnes handicapées affirmant que ces personnes-là doivent pouvoir accéder à un « enseignement primaire inclusif » (RS 0.109, 2006, art.24). Nous pensons que cet aspect impacte l'accompagnement des élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit car ceux-elles-ci font partie des élèves que l'école doit inclure dans l'école ordinaire (ONU, 1994).

Les connaissances des enseignant-e-s sur les notions de **handicap** et particulièrement sur les **troubles spécifiques du langage écrit** nous intéressent car nous aimerions comparer celles-ci avec la théorie citée en amont.

Nous souhaitons aussi récolter des informations sur leurs éventuelles expériences ou leurs perceptions concernant l'accompagnement de ce type d'élève. D'après la recherche de Paré et Trépanier (2015), certain-e-s enseignant-e-s arrivent difficilement à « répondre aux besoins de l'ensemble des élèves de leur groupe-classe puisqu'ils mettent l'accent sur un seul sous-groupe » (p.249). Nous voulons donc connaître leurs **ressentis** et leurs potentielles appréhensions vis-à-vis de cette tâche.

Les habitudes des enseignant-e-s nous intéressent aussi, notamment leur façon de **gérer les différences** au sein de la classe. D'après Pouhet et Cerisier-Pouhet (2015), il est nécessaire d'expliquer ces différences à l'enfant en question et à ses camarades. En outre, pour gérer l'hétérogénéité de ses élèves, l'enseignant-e devrait selon Noël et Ogay (2017), conscientiser et développer une gestion responsable de la diversité de ses élèves, en tension entre diversité et égalité.

Nous souhaitons également discuter de la **collaboration** qu'ils-elles entretiennent avec les acteur-rice-s concerné-e-s par l'accompagnement d'un élève ayant des troubles développementaux du langage écrit. En effet, il existe différents niveaux de collaboration et il serait judicieux de situer les personnes interviewées dans ces paliers (Alvarez et al., 2015). En outre, nous voulons savoir comment les enseignant-e-s se transmettent les informations de leurs élèves. Selon Pouhet (2011), une transmission écrite est un « référentiel précieux » (p.110) qui permet à l'enseignant-e de connaître les informations indispensables de l'enfant et ainsi d'adapter son enseignement en fonction.

En somme, nous aimerions comprendre le vécu et la vision de ces professionnel-le-s pour comprendre quels sont leurs **besoins** et quelles **ressources** feraient sens pour les aider dans les éventuelles difficultés rencontrées.

Récolte des données

Les interviews ont eu lieu en octobre et décembre 2020. Le premier entretien s'est déroulé en face à face en respectant les mesures sanitaires induites par la situation de pandémie et les trois autres par l'intermédiaire de *Teams*. Chaque sujet a été interrogé individuellement pour éviter l'influence que pourrait occasionner la présence d'autres participants. Les entretiens ont été enregistrés pour permettre la transcription. Avec l'aide du logiciel *oTranscribe*² chacune de nous a retranscrit deux entretiens qui ont duré entre trente et cinquante minutes (cf. Annexe F). De plus, nous avons établi une convention de transcription afin d'harmoniser un maximum notre travail (cf. Annexe G).

Comme nous avons interrogé essentiellement des enseignantes, la forme féminine est utilisée dans cette partie de notre travail. Cette disposition ne reflète en rien une discrimination basée sur le genre, mais cette écriture nous permet d'alléger quelque peu la lecture.

Nous avons donc interviewé quatre enseignantes primaires dont les données utiles à notre recherche sont répertoriées dans le tableau ci-dessous. Afin de préserver l'anonymat de chacune, nous avons numéroté les entretiens et changé les noms propres que les enseignantes interviewées avaient évoqués lors de ceux-ci. Ces quatre enseignantes travaillent dans des établissements différents. Notre volonté était de représenter un panel de tous les degrés de la 3^{ème} à la 8^{ème} Hamos. Nous avons donc interrogé trois enseignantes qui ont/ont eu des 3^{ème} et 4^{ème} Hamos, une enseignante qui a des 5^{ème} et 6^{ème} Hamos et deux enseignantes qui ont des 7^{ème} et 8^{ème} Hamos.

Enseignantes	Âge	Formation	Nombre d'années d'enseignement par degré			
			1H-2H	3H-4H	5H-6H	7H-8H
Enseignante 1	31 ans	HEP FR cycle 2				8 ans
Enseignante 2	31 ans	HEP FR cycle 1		5 ans	3 ans	
Enseignante 3	27 ans	HEP FR cycle 1		4 ans		2 ans
Enseignante 4	34 ans	HEP FR cycle 1		9 ans		

Tableau 4 : Âge, formation reçue et nombre d'année d'enseignement des enseignantes interrogées.

² <https://otranscribe.com>

Aucune de nos interviewées n'a suivi de formation continue, directement en lien avec la thématique de notre travail. Les enseignantes 2 et 4 ont effectué des formations qui relevaient de l'accompagnement de manière générale. L'enseignante 2 a effectué un CAS de médiation scolaire qui lui a apporté de nombreux outils sur la relation d'aide à autrui. L'enseignante 4 a suivi une unité de formation continue intitulée *Gérer sa classe : observer, analyser et intervenir face aux comportements difficiles*.

Notre outil d'analyse

Après plusieurs relectures des retranscriptions d'entretiens, nous avons choisi des marques dans l'application *Taguette*³. Ainsi, huit sous-thèmes ont découlé de nos trois thématiques. Ce tableau nous sert de base pour présenter nos résultats et analyser les données.

CONNAISSANCES		PRATIQUES	
Concept d'inclusion scolaire Handicap		Inclusion scolaire et sociale de l'élève (dans le groupe-classe)	
Notions de troubles spécifiques du langage écrit		Collaboration : Avec les intervenant·e·s Avec les collègues enseignant·e·s (suivi / transfert) Avec les parents	
Ressources à disposition		Ressentis face à ce trouble / aux élèves concernés par ce trouble	
BESOINS			
Destinataires			
Besoins évoqués			

Tableau 5 : Catégories pour la présentation des résultats

Notre démarche consiste à faire une analyse de contenu. Selon Wanlin (2007), cette analyse s'organise en trois phases. En premier lieu, la préanalyse demande d'organiser l'information. Il faut choisir les documents, formuler des hypothèses et les indicateurs qui nous permettront une interprétation finale. Ensuite, l'exploitation du matériel consiste à élaborer des catégories et classer des éléments sous un titre générique. Nous pouvons ensuite appliquer ces catégories à notre corpus et choisir ce que nous retenons des entretiens (cf. Annexe H). Finalement, lors de la phase de traitement, interprétation et inférence, les données sont condensées afin de mettre en relief les informations apportées par l'analyse. L'interprétation des résultats prend appui sur la catégorisation des éléments pour apporter une nouvelle vision du contenu.

³ <https://www.taguette.org.fr>

4. Présentation des résultats

Après avoir mené et retranscrit nos entretiens, nous avons classé les réponses des enseignantes en trois thématiques nous semblant être les plus pertinentes afin de répondre à notre question de recherche. Ces trois points sont les connaissances, les pratiques et les besoins des enseignantes (cf. Tableau 5).

4.1 Connaissances

Inclusion scolaire

Nous avons d'abord demandé aux enseignantes d'expliquer ce qu'était pour elles l'inclusion scolaire :

Ens 2 : *« je pense à « inclusion » comme le contraire d'« exclusion », donc inclure tous les élèves, enfin le maximum d'élèves. Ça m'évoque des élèves qui, peut-être il y a 10 ans en arrière, auraient été en enseignement spécialisé, dans des foyers ou dans des instituts. »*

Ens 4 : *« c'est la manière d'inclure tous les élèves [...] dans le système scolaire et dans les classes et voir ce qu'on peut aménager pour qu'ils puissent profiter du système scolaire. »*

Ens 1 : *« ça vient certainement de l'intégration mais je ne vais pas vous cacher que je n'ai jamais entendu ce mot. Donc je dirais, intégrer un maximum les élèves qui ont des troubles ou des difficultés. »*

Selon les définitions des enseignantes ci-dessus, l'inclusion concerne tous les élèves. Toutefois, l'enseignante 1 ne paraît pas au clair quant à la distinction entre l'inclusion et l'intégration. Par ailleurs, l'enseignante 4 s'est exprimée sur les différents degrés de handicaps qu'elle considère : *« certains handicaps permettent vraiment de suivre une scolarité ordinaire complètement normalement, on va dire, et certains enfants ont besoin de plus d'aide. Et d'autres même besoin d'autres structures. »*. L'enseignante 3 ajoute qu'*« un handicap, ça met des freins »*.

Troubles développementaux du langage écrit

Définition

Nous avons aussi voulu connaître leurs conceptions des troubles développementaux du langage écrit :

Ens 1 : *« Les troubles du langage écrit, pour moi, ça concerne des enfants qui ont de la peine à visualiser [quelque chose] dans la tête pour ensuite venir l'écrire sur papier. » ; « cet élève-là, on met en place [des choses] pour que ce soit plus facile de passer de ses pensées à sa feuille à l'aide d'un ordinateur, ce n'est pas un enfant qui a des difficultés autres que ça. »*

Ens 2 : *« Je pense à « dysorthographique », je pense à « dyslexique », parce que ça a aussi clairement une répercussion sur l'écrit. »*

Ens 3 : « *des difficultés à retranscrire ce qu'on veut [...] que ce soit au niveau du sens, au niveau de la forme ou au niveau du fond en fait. Certains arrivent à écrire très juste mais ça ne veut rien dire et puis certains écrivent tout faux mais en fait ça veut dire quelque chose.* »

Certaines enseignantes pensent que ces troubles sont liés à la motricité :

Ens 4 : « *je me demande si ce n'est pas tout dans le langage écrit, parce que c'est global en fait, c'est tout ce qui est dans le geste* »

Ens 2 : « *je pense aussi quand même à des troubles moteurs* »

La durabilité des troubles est aussi questionnée :

Ens 1 : « *Tout d'un coup, [les élèves] ont eu deux ans de logopédie, puis ça va beaucoup mieux.* » ; « *Mon frère [...] a été dyslexique, il a quand même été suivi en logo pendant trois ans. Bah, j'ai l'impression que maintenant il n'a plus rien. Mais alors euh, est-ce qu'il utilise encore des stratégies à l'heure actuelle ?* » ; « *Je connais beaucoup d'adultes qui sont dyslexiques. Bah maintenant, ça va très bien !* »

Signalement

Les enseignantes ne sont pas unanimes concernant le moment où il faudrait repérer et signaler ces troubles :

Ens 2 : « *[pour] la dyslexie, la logopédiste nous dit toujours [que] c'est à 8 ans. Avant, c'est des signes qui font penser à peut-être de la dyslexie. Alors [...] peut-être des 3-4(Harmos), ce sera là le gros du repérage.* » ; « *En 5-6(Harmos) normalement, on ne devrait pas avoir besoin de signaler* »

Ens 3 : « *Je pense que c'est en 5-6(Harmos) qu'il y a beaucoup de choses qui se jouent du coup.* »

Ens 4 : « *je pense qu'en 1-2-3-4(Harmos), on dit un peu les observations qu'on fait, les choses un peu qu'on met en place. Mais personnellement, pour les choses on va dire plus officielles, formelles, ça vient plus tard.* » ; « *fin de 4(Harmos), on peut lancer justement peut-être une aide supplémentaire ou une demande* » ; « *ils n'aiment pas diagnostiquer avant la 5(Harmos) tous ces dys-* »

Ressources

Les enseignantes nous ont souvent parlé des ressources qu'elles ont à disposition : « *les spécialistes (Ens 1), les logopédistes (Ens 1, 2, 3, 4), les collègues, enseignant-e-s précédent-e-s (Ens 1, 3), les enseignant-e-s MAO [mesure d'aide ordinaire], les enseignant-e-s en classe de soutien ou encore l'enseignant-e du duo pédagogique (Ens 4)* ». Les enseignantes 1 et 4 insistent sur le fait qu'il ne faut simplement pas rester seul-e : « *il faut oser. Il faut aller demander* » ; « *pas trop rester longtemps là-dedans tout seul parce que ce n'est pas notre domaine* ». L'enseignante 1 ajoute qu'« *il y a toujours tout ce qui est lecture, aller lire ou rechercher sur internet* » pour se renseigner.

4.2 Pratiques

Inclusion scolaire de l'élève

En ce qui concerne les élèves à besoins spécifiques, toutes les enseignantes nous ont fait part de ce qu'elles mettent ou mettraient en place pour inclure scolairement ces élèves.

Ens 1 : *« il faut faire attention » ; « il faut être rien qu'un peu plus vigilant au niveau des consignes » ; « différencier un petit peu la quantité » ; « faire des textes à trous et qu'ils ne doivent pas écrire toute la dictée » ; « je mets un élève qui a un peu plus de facilité en orthographe avec un qui a peut-être un peu moins de facilité »*

Ens 2 : *des « banques de sons » ; des « groupes de niveaux » ; « s'il y a un devoir à faire en logopédie, moins charger »*

Ens 3 : *« faire qu'un côté » ; travailler « par deux » ; « laisser du temps »*

Ens 4 : *mettre « de l'aide visuel » ; être « plus attentive »*

Deux enseignantes évoquent le qualificatif « spontané » lorsqu'elles parlent des aides apportées aux élèves.

Ens 2 : *En 3-4(Harmos), je trouvais que c'était presque plus facile d'accompagner parce qu'on a vraiment du temps pour l'écriture, on a du temps pour travailler l'apprentissage de l'écrit, les sons [...] puis en 5-6(Harmos) [...] je dois un peu faire ça euh, à côté, parce que je n'ai pas de temps pour reprendre ça avec elle [...] c'est du spontané un peu, c'est de quoi l'élève, il a besoin à ce moment-là [...] en 5-6 (Harmos), je dois avouer, c'est assez freestyle. »*

Ens 3 : *« Après, moi des fois, je prends la liberté de différencier de manière plus spontanée. Ça veut dire qu'au lieu de mettre la fiche sur l'ordi, simplement, je trace un côté de la fiche et ils ne font qu'un côté. »*

Les adaptations mentionnées sont pratiquées pour ces raisons :

Ens 3 : *« on est obligé de la faire, on n'a pas le choix »*

Ens 1 : *« les aider mais aussi les soulager » ; « que ce soit plus simple pour eux, qu'ils aient envie de venir à l'école »*

Ens 4 : *« pour qu'ils puissent poursuivre très bien leur cursus »*

L'enseignante 3 ajoute que ce travail d'adaptation *« est une charge de travail assez énorme »*.

De plus, l'enseignante 1 exprime un besoin de tolérance car elle pourrait oublier de mettre en place un aménagement.

Ens 1 : *« en classe j'en ai juste 22 autres. Donc [...] il se peut qu'un jour j'oublie de lui scanner sa fiche pour qu'il l'ait directement sur l'ordi ou que j'oublie de lui envoyer ça et il faudra aussi être un petit peu indulgent. »*

Parmi les adaptations utilisées, plusieurs enseignantes ont également évoqué les outils numériques :

Ens 1 : *« il y a le correcteur orthographique qui peut les aider »*

Ens 3 : *« j'ai deux élèves [qui travaillent] sur un ordi(nateur) et un élève [qui travaille] sur un I-pad » ; « la lecture avec WordQ »*

Ens 4 : « *il y a des élèves [...] qui ne passent plus du tout par l'écrit et qui passent que par les ordinateurs* »

Une d'entre elles apporte un regard critique sur certains outils numériques :

Ens 3 : « *la lecture par WordQ [...], ça lit vraiment comme une machine [...] : au - ma - tin - du - di - manche - 7 - dé - cembre. [...] c'est théoriquement bien mais l'enfant ne peut pas se plonger. [...] On ne peut pas lire un conte comme ça quoi, ça ne joue pas.* »

Cette même enseignante se questionne sur les difficultés d'utilisation de ces outils :

Ens 3 : « *je me pose la question, si finalement il y a une double tâche qui entre en jeu ? L'enfant, en plus de devoir réfléchir à ce qu'il écrit, doit encore taper sur le clavier et puis encore enregistrer son document et ne pas se tromper où il le met, donc [...] j'ai un peu des doutes, en tout cas à l'école primaire. Mais là, en 7(Harmos), [...] certains ont 10 ans. Donc, on leur demande quand même beaucoup.* »

Pour l'enseignante 1, les exigences sont les mêmes envers tous les élèves. Elle ne fait pas de différences avec les élèves bénéficiant d'outils supplémentaires.

Ens 1 : « *je mets en place un maximum de choses pour les soulager. Après, ça ne veut pas dire qu'ils ne doivent rien faire parce que moi je suis assez exigeante aussi au niveau de ce que j'attends d'eux.* »

L'enseignante 2 soutient qu'un projet pédagogique individualisé (PPI) serait utile⁴. Elle dit ne « *jamais [avoir] rencontré un élève qui avait un trouble du langage écrit qui nécessitait un PPI* ». Toutefois, elle pense « *qu'il faudrait un PPI pour certains élèves qui rencontrent des troubles de cet ordre-là, c'est sûr !* ».

Inclusion sociale de l'élève

Lors des entretiens, nous avons parlé de la communication ou non de la situation de handicap aux autres enfants de la classe. Les avis des enseignantes se rejoignent :

Ens 4 : « *ne pas cacher* » mais « *ne pas aller dans les détails* »

Ens 3 : « *on leur explique que c'est comme si on est myope, en fait, on a besoin de lunettes. Et quand on est dyslexique, on a besoin d'un ordinateur [...]. Et par exemple si on enlève des lunettes à un enfant, il ne peut plus travailler normalement. Et si on enlève un I-pad à un enfant, il ne peut peut-être plus non plus travailler normalement.* »

Ens 2 : « *je suis plutôt pour dire les choses* » ; « *expliquer pourquoi il avait un traitement de faveur qui n'en était pas un* » ; « *éviter les sous-entendus* » ; « *ils ont une capacité de tolérance, pour moi, beaucoup plus élevée quand ils ont compris.* »

Selon l'enseignante 4, les élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit ne sont « *pas les seuls qui ont des difficultés* » et c'est pour cela qu'il n'y a « *jamais de moquerie* ». L'enseignante 1 soutient également cette observation : « *je lui dis [à l'enseignante spécialisée] : ah bah ce matin, je te donne ces cinq élèves* ». Il n'y a personne qui dit : « *oh les nuls, ils ont*

⁴ Consulter le sous-chapitre Adaptations p.18 de cette présente recherche pour le PPI

de la peine ». Non, c'est comme ça, c'est ces cinq et puis peut-être que le mardi d'après ce sera cinq autres [élèves] ».

Sortir de la classe pour travailler de manière personnalisée avec l'élève semble être idéal pour l'enseignante 1 : « *il y a des moments où c'est bien qu'ils sortent de la classe [...] pendant qu'il y a l'enseignante spécialisée, s'il est tout le temps en train d'écouter à gauche, à droite, finalement, ce n'est peut-être pas forcément le mieux. [...] Il y a des élèves qui sont tout le temps à bouger partout et tout mais au moins quand ils sont avec l'enseignante spécialisée, bah ils sont un peu plus calmes* ». Toutefois, certains parents d'élèves ne partagent pas cet avis : « *il y a des parents qui nous disaient : « oui mais alors on n'aimerait pas qu'il sorte de la classe, on ne veut pas qu'il soit stigmatisé » » et « si les parents disent : « non, il ne faut surtout pas que tu ailles avec l'enseignante spécialisée qui est là. Si la maîtresse te met là-bas, tu dis que tu ne veux pas aller. » C'est clair qu'après, c'est plus compliqué ».*

Cette même enseignante explique son point de vue concernant la visibilité du trouble à l'heure actuelle : « *on a tellement d'enfants qui ont eu des difficultés. Tout à coup, il y en a un qui part chez le logo, un qui part chez l'ergo, un qui va je ne sais pas où [...] avant, on avait moins ces autres intervenants, vraiment pour aider l'enfant [...] maintenant c'est devenu quand même assez transparent* ».

D'ailleurs, certaines enseignantes font une utilisation commune des appuis destinés aux élèves à besoins spécifiques :

Ens 1 : « *l'ordinateur [...] ça va aider tous les élèves* »

Ens 4 : « *comme on avait eu de l'appui (MAO), bah on avait aussi pu l'utiliser pour un autre élève* »

Collaboration

Collaboration avec les intervenant·e·s

Penchons-nous à présent sur la pratique de la collaboration. D'après nos interlocutrices, voici ce que leur apporte le contact avec les différent·e·s intervenant·e·s :

Ens 1 : « *on apprend toujours de nouvelles choses.* »

Ens 3 : « *un avis supplémentaire* » ; « *demander [...] à la logo(pédiste) de venir observer, [...] faire un premier check(-up) : « ah ouais, OK non là, il faut vraiment le signaler » ou bien « ah, attends encore un peu* ». »

Ens 4 : « *regard extérieur face aux élèves* » ; « *elle me guide* » ; « *pour voir si c'est juste en fait, cette réorientation, cette aide supplémentaire* » ; « *pour qu'elle m'explique comment faire une demande aussi* »

L'enseignante 2 note que la relation qu'elle entretient avec la logopédiste n'est pas de la collaboration.

Ens 2 : « une à deux fois par semestre, elle me fait un retour d'où en sont les élèves. Je ne sais pas ce qu'elle fait en logopédie. Je n'ai pas des pistes pour la classe. » ; « Là, c'est un peu un truc à part la logopédie. Quelqu'un qui fait du cheval, c'est pareil quoi... Enfin j'en sais autant que ça, honnêtement » ; « moi, je ne lui cours pas après. Elle [...] non plus, donc je n'appellerais pas ça une collaboration. C'est plutôt un partage d'informations. »

De plus, l'enseignante 1 pense que l'échange avec l'enseignante spécialisée qui travaille dans sa classe, « n'est pas le meilleur suivi qu'on pourrait avoir ni la meilleure des collaborations ». Pour elle, lorsque les enseignant-e-s spécialisé-e-s « viennent avec du matériel » et « qu'ils conseillent d'essayer autrement la prochaine fois », il s'agit d'une bonne collaboration. Au contraire, elle n'apprécierait pas qu'ils-elles « arrivent juste pour l'heure, qu'ils n'aient pas de matériel et puis qu'ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire ». En effet, elle estime que ce n'est pas son travail de « les gérer comme si c'était des élèves ». Selon elle, les enseignant-e-s sont peu satisfait-e-s des échanges avec les autres intervenant-e-s : « soit on en n'a pas assez, soit on n'est pas assez ouvert de ce qu'on pourrait prendre. » ; « je pense que les enseignants, des fois, se ferment à des gens qui viennent leur dire comment il faut faire ».

Toutes les enseignantes exposent des aspects pouvant faciliter la mise en place d'une bonne collaboration :

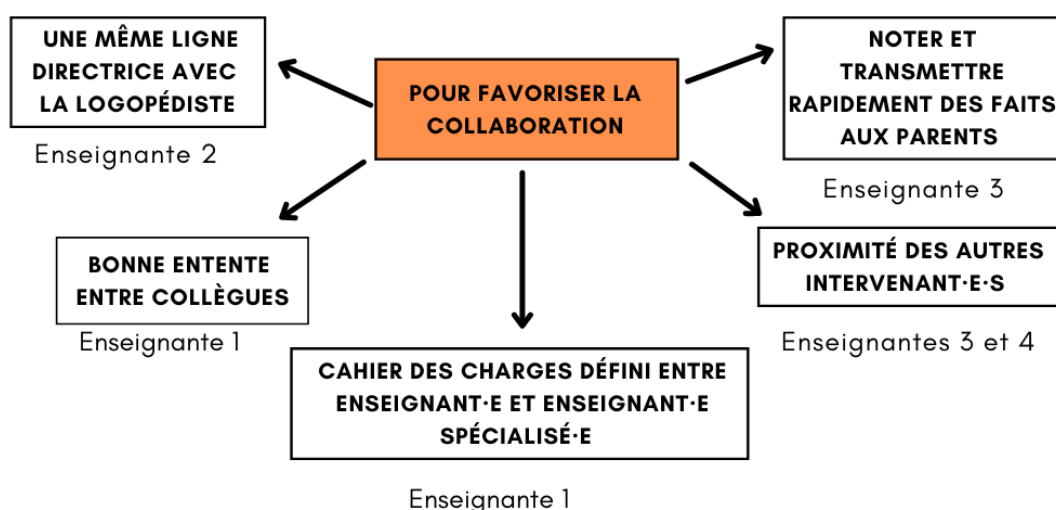


Figure 3 : Aspects qui facilitent la collaboration selon les enseignantes

Collaboration avec les collègues enseignant-e-s

Nous souhaitons parler du suivi de l'enfant à travers les différents degrés. Les enseignantes expliquent comment se déroule le transfert d'informations dans leur cercle scolaire.

Ens 2 : « dans notre cercle, ce qu'on fait, c'est qu'on fait un peu tous comme on pense [...] certains enseignants veulent [...] avoir toutes les informations sur tous les élèves. Il y en a qui en veulent le moins possible, voire pas du tout pour ne pas avoir d'étiquette sur la tête de l'élève. [...] Et puis moi [...] je demande [...] les informations dont j'ai besoin dès le début pour travailler le mieux possible avec l'élève et puis l'accueillir le mieux possible. [...] et puis parfois je retourne vers les enseignants » ; « il n'y a rien de préétabli, au niveau du transfert et je pense que c'est une erreur. Parce qu'il y a le trop, le trop peu [...] ça a un manque d'équité, de clarté pour tout le monde et puis je pense qu'on rate pas mal d'informations du coup. »

Ens 1 : « Si on ne vient pas me dire que cet élève-là en 6(Harmos), il avait des mesures de compensation qui doivent encore continuer en 7(Harmos), je pourrais peut-être ne jamais savoir que cet élève-là avait des mesures de compensation. » ; « on peut aller chercher aussi des pistes chez des collègues, pour savoir comment ça s'est passé avant, aller voir ce qui était déjà mis en place. »

Ens 3 : « ça m'a toujours beaucoup aidée de beaucoup noter et d'en discuter avec les anciennes collègues qui les avaient eus en 1-2(Harmos), si c'est déjà des choses qu'elles pressentaient » ; « nous, on a vraiment une bonne collaboration. Donc [...] il faut le dire aussi, il y a des choses qui fonctionnent assez bien. Les diagnostics sont transmis. Chez nous, c'est tout informatisé maintenant. Si j'ai une question, en fait, je peux aller revoir les entretiens qui remontent jusqu'à la 1(Harmos). Il y a tout qui est centralisé au même endroit. Donc ça, les informations, je les ai. Les collègues communiquent volontiers » ; « Dans Office 365 [...] tous les dossiers et tous les entretiens doivent être retranscrits à l'ordi(nateur) et on a tous le même canevas d'entretien, donc on écrit tous plus ou moins les mêmes choses dans le même ordre. Il y a des fiches de suivi, il y a toutes les fiches 127, 122, etc. qui sont répertoriées. Donc au niveau administratif, c'est bien. »

Ens 4 : « on passe vers toutes les enseignantes de 1-2(Harmos) parce qu'on aura des élèves à eux. [...] on a toujours un retour, même si tous les élèves vont bien. [...] C'est aussi une grande aide parce qu'elles ont [...] beaucoup observé déjà en 2(Harmos). »

En somme, seules les enseignantes 3 et 4 semblent satisfaites de l'organisation du suivi dans leur cercle.

Collaboration avec les parents

L'enseignante 4 explique le déroulement d'un signalement en collaboration avec la famille :

Ens 4 : « tu t'inscris aux permanences et tu discutes [...] il y a 45 minutes prévues. Il y a toujours la psychologue, la logopédiste, la psychomotricienne et là, il y a la maman qui est venue aussi pour discuter. Donc là, on a mis en avant les difficultés surtout en langage écrit dans le français et là, la maman [...] a dit : « vu les difficultés, je pense qu'il faut aussi faire de la logopédie ». Et effectivement, la logopédiste a confirmé que ce serait bien de faire en tout cas un bilan, pour voir pour la suite. » ; « on doit passer par cette permanence [...] si on veut lancer une demande en logopédie, psychologie ou psychomotricité. On est obligé de passer par là. »

Les enseignantes relèvent aussi quelques difficultés dans la communication avec les parents:

Ens 2 : « C'est la première fois, cette année, que j'observe qu'un enfant parle, lit et écrit difficilement ; que je signale aux parents et que la maman me dit : « c'est parce qu'à l'école il est timide, c'est pas du tout un problème de logopédie, donc on ne va rien faire. » Donc là, pour l'instant on ne fait rien... Mais [...] je pense que ce n'est pas très pertinent de ne rien faire. »

Ens 1 : « Après, encore faut-il que les parents, quand on leur dit [nos observations], qu'ils les acceptent, parce que certains vont répondre : « mais avant, vos collègues ne nous ont jamais rien dit dans ce sens-là ? » »

Ens 4 : « je crains toujours la réaction des parents, j'espère qu'ils acceptent aussi de voir gentiment qu'il y a des difficultés [...] c'est aussi tout un travail à faire aussi avec eux, parce que ce n'est pas évident d'accepter ça. »

Les difficultés rencontrées dans cette collaboration concernent notamment l'acceptation des observations des enseignantes par les parents ou lorsqu'il y a incohérence entre leurs propos et ceux des collègues précédent·e·s.

Ressentis des enseignantes

Nous souhaitons par ailleurs relever les ressentis des enseignantes face aux troubles développementaux du langage écrit et aux élèves concernés.

L'enseignante 1 soutient l'idée d'inclure les élèves qui ont des troubles à l'école ordinaire, mais trouve qu'il y a des limites à l'inclusion selon la gravité du handicap :

Ens 1 : « les valeurs de l'école primaire, finalement, c'est de faire atteindre aux enfants les objectifs qui sont donnés par le PER [Plan d'Étude Romand]. Et pour ça, il faut qu'on n'ait pas à devoir s'occuper de quatre élèves allophones, de quatre élèves qui ont des troubles mentaux, etc. Je trouve qu'on doit [...] pouvoir toujours aider les élèves qui ont des difficultés, des petites difficultés [et] déjà se dire que ces élèves-là, il faut qu'ils se débrouillent tout seul. » ; « l'intégration des enfants qui ont des troubles [du langage écrit], je trouve vraiment nécessaire qu'ils soient intégrés à l'école primaire [ordinaire]. Après, si on intègre des enfants qui ont des gros handicaps, il y a un moment donné où les enseignants, on ne pourra plus gérer [...]. Ça ne sera plus possible pour nous, parce que on ne sera plus dans notre domaine. »

L'accompagnement d'élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit fait partie du quotidien de l'enseignante 2 et la touche particulièrement.

Ens 2 : « tous les troubles -dys : dyscalculie, dyslexies [...] font partie vraiment de notre quotidien maintenant en 2020. » ; « j'ai aussi moi-même été concernée par des difficultés de langage quand j'étais petite, donc je suis peut-être aussi plus sensible. »

Cependant, ce n'est pas une priorité, ni pour elle, ni pour le directeur de son établissement :

Ens 2 : « il y a tellement de choses qui viennent en dessus [...] Notre RE, il n'est, par exemple, même pas au courant qu'on a des élèves dyslexiques ou qui rencontrent des difficultés de cet ordre-là, parce que ce n'est pas grave et puis que... Elle est prise en charge en logopédie donc voilà. [...] Mais pour moi aussi, par exemple, pour la classe que j'ai cette année, c'est un élément vraiment euh... secondaire voire tertiaire. »

L'enseignante 3 exprime ses difficultés concernant la démarche de signalement :

Ens 3 : « Quand j'étais en 3-4(Harmos), c'était vraiment très dur parce que déjà, c'était mes premières années d'enseignement. Euh, on compare beaucoup les enfants, on a peur de ne pas arriver à les faire lire, écrire. » ; « je trouve que [le trouble] c'est quand même quelque chose qui se voit très tôt mais on a très peur de ça encore. On a peur de

mettre des mots. On a peur de dire aux parents. Les parents ont peur. Et, c'est un long chemin je trouve, autant émotionnel qu'au niveau administratif, donc ce n'est pas évident.»

4.3 Besoins

Destinataires

Les enseignantes interrogées nous ont souvent fait part des personnes qui pourraient avoir des besoins particuliers concernant cette thématique. Ainsi, pour l'enseignante 1, il s'agit des enseignant·e·s des degrés 7 et 8 Harmos.

Ens 1 : « en 7-8 (Harmos) on n'a pas souvent des signalements à faire. Quand on en a à faire, bah on est vite un petit peu démuni parce que ce n'est pas quelque chose qu'on fait souvent. »

Les enseignantes 3 et 4 s'accordent pour dire que cela concerne surtout les jeunes enseignant·e·s...

Ens 3 : « je dirai c'est un peu ce dont on a besoin en sortant des études. » ; « Après, je pense, très honnêtement, qu'à partir de quelques années, ça devient un peu du bon sens et, et on le fait plus au feeling. »

Ens 4 : « il y a peut-être certains qui sont démuni, qui ne savent pas vraiment où trouver de l'aide etc. Surtout, je pense là aux jeunes enseignants qui débutent. »

... et les enseignant·e·s n'ayant pas d'intervenant·e·s ou de collègues à proximité :

Ens 3 : « moi j'ai toujours eu [...] quand même plusieurs collègues du même degré. Mais j'ai des amies qui se sont retrouvées toutes seules dans un petit village perdu [...] seules dans leur bâtiment, [...] Et qui se retrouvaient à pleurer le soir, parce qu'elles ne savaient pas quoi faire de leurs élèves. »

Ens 4 : « je suis dans une école où il y a tout sur place. Donc il y a une énorme structure et tout, mais je ne pense pas que c'est partout pareil. [...] nous, c'est très facile d'aller chercher de l'aide et de trouver des réponses à nos questions quoi. Donc effectivement, je pense dans les écoles, où il y a moins cette aide-là, ça pourrait vraiment aider. » ; « dans les camp(agnes), dans les villages, peut-être la logopédiste elle n'est pas du tout dans la même école, mais dans un autre village »

L'enseignante 2 pense simplement à d'autres enseignant·e·s de son cercle :

Ens 2 : « j'ai l'impression que c'est une évidence, en fait. Mais [...] ce n'est peut-être pas évident pour tout le monde. [...] des fois, ce que j'entends des collègues, je me dis mais « oui, pour eux, il faudrait un protocole » (rires). »

Besoins évoqués

Nous avons ensuite synthétisé les demandes des enseignantes ci-dessous. Nous pouvons constater que les besoins se situent principalement dans le suivi de l'élève et la collaboration.

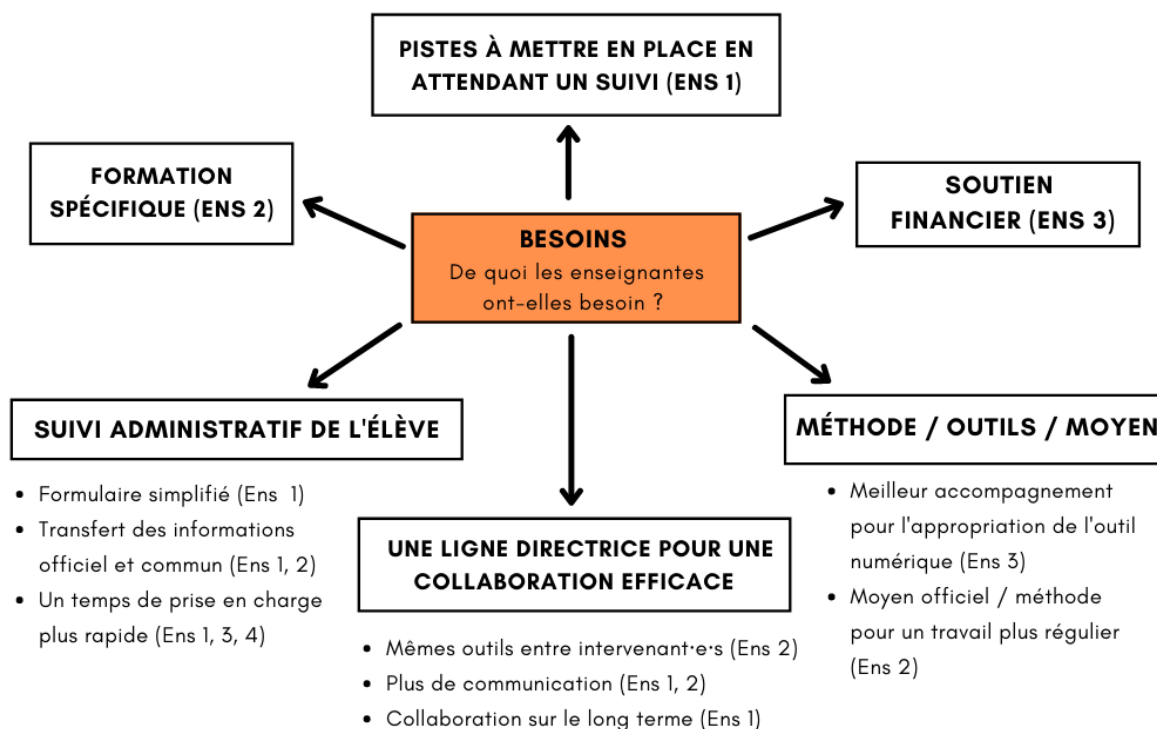


Figure 4 : Les besoins des enseignantes concernant l'accompagnement des élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit

5. Interprétation et discussion des résultats

Ayant présenté les résultats, nous pouvons maintenant établir des liens entre le cadre théorique de notre recherche et les données des entretiens. Nous nous basons sur la même structure que le précédent chapitre. En effet, nous aborderons les trois catégories en relevant les éléments qui nous semblent les plus pertinents et intéressants à développer, dans l'optique de répondre à notre question de recherche qui est : *Quels sont les connaissances, les pratiques et les besoins des enseignant·e·s titulaires du canton de Fribourg pour accompagner, au fil des degrés primaires, des élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit, dans une perspective inclusive ?*

5.1 Connaissances

Inclusion scolaire

En comparant les propos des enseignantes concernant cette première catégorie, certains éléments nous ont interpellés. Aucoin et Vienneau (2010) définissent le concept d'inclusion comme un système scolaire qui cherche à s'adapter à la diversité des élèves. Une bonne partie des définitions des enseignantes se rapprochent de celle de ces auteurs, car elles expriment une inclusion de tous les élèves, une école qui accueille tous les enfants. Toutefois, la différence entre intégration et inclusion n'est pas claire pour toutes les enseignantes.

Lors de l'entretien, le terme « intégration » est revenu plusieurs fois à la place d' « inclusion » chez l'enseignante 1. C'est bien à l'école de s'adapter et non les élèves.

Troubles développementaux du langage écrit

Définition

Les enseignantes ont défini les troubles développementaux du langage écrit avec leurs mots et selon leur vécu avec les élèves. Bien que les définitions soient peu développées, l'enseignante 3 arrive, de manière très simplifiée, à expliquer la dysorthographe et les deux voies de lecture qui sont touchées : la voie lexicale directe « *certaines [élèves] écrivent tout faux mais en fait ça veut dire quelque chose* » et la voie phonologique indirecte « *certaines [élèves] arrivent à écrire très juste mais ça ne veut rien dire* ». La dysorthographe de surface empêche l'élève de construire un lexique stable. Le mot écrit peut être mal orthographié mais correct d'un point de vue phonétique. Au contraire, avec la dysorthographe phonologique, l'élève rencontre des difficultés à encoder les sons et ses erreurs sont plutôt phonétiques (de Weck & Marro, 2012).

Deux enseignantes associent facilement ces troubles à un trouble spécifique du développement moteur. Elles englobent le geste de l'écriture à tout ce qui concerne le langage écrit. Les fonctions motrices ne sont pourtant pas directement touchées par les troubles développementaux du langage écrit. En effet, il s'agit d'un dysfonctionnement dans l'identification des mots écrits ou dans la compréhension du texte, qui entraîne un trouble spécifique du langage écrit. Ce sont les différentes voies, lexicale et/ou phonologique, qui sont atteintes (Coltheart, 1978).

L'enseignante 1 ne semble pas consciente que les troubles d'apprentissage sont permanents : « *Tout d'un coup, [les élèves] ont eu deux ans de logopédie, puis ça va beaucoup mieux* ». Pourtant, ces troubles apparaissent assez vite dans l'apprentissage et leur seule cause est neurologique (Dubois & Roberge, 2010). Les élèves atteints de troubles ne peuvent donc pas être « guéris ». De plus, la situation de double tâche est très fatigante pour eux-elles. En effet, ils-elles sont incapables d'accéder à la « multitâche » à cause de leur trouble (Pouhet, 2016b, p. 28). Cet effet de double tâche ou de surcharge cognitive n'est pas du tout pris en compte, voire pas connu de l'enseignante 1. Cela rejoint l'idée que ce trouble peut être invisible pour certain-e-s enseignant-e-s qui manquent de connaissances sur ce sujet.

Signalement

La tâche du repérage est très complexe pour l'enseignant-e. Parmi les élèves en difficulté scolaire, il-elle doit reconnaître ceux-elles qui sont pénalisé-e-s par des troubles développementaux du langage écrit. L'enseignante 1, par son propos concernant un élève

atteint de trouble du langage écrit, ne semble pas avoir conscience de l'impact du handicap : « *ce n'est pas un enfant qui a des difficultés autres que ça* ». Les troubles spécifiques des apprentissages sont pourtant liés à des troubles cognitifs spécifiques. Ce sont donc des pannes cérébrales à l'origine de pannes dans les apprentissages. Il ne s'agit pas que d'un retard dans les apprentissages, ces troubles sont durables (Pouhet, 2016b).

Le moment du repérage et du signalement de ces troubles par les enseignantes diffère. Selon Collard (2019) « la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie ne peuvent être diagnostiquées avant la fin du CE1 [4^{ème} Harnos] » (p.16). Deux enseignantes pensent qu'avant la 5^{ème}, voire la 6^{ème} Harnos, il ne faudrait pas signaler. Au contraire, l'enseignante 2 soutient qu'en 5-6^{ème} Harnos, elle ne devrait pas avoir besoin de signaler et que le gros du repérage est en 3-4^{ème} Harnos. Il faut toutefois noter que même si le trouble n'est pas encore diagnostiqué, certaines mesures peuvent déjà être appliquées. Cependant, la précision d'un diagnostic reste primordiale pour cibler et optimiser les aides (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2015).

Ressources

Nous constatons que les ressources évoquées par les enseignantes sont très souvent humaines. Celles-ci s'adressent principalement à des spécialistes ou à des personnes proches d'elles dans l'environnement scolaire. Seule une enseignante dit se renseigner également à partir de documents écrits. Personne n'a évoqué le site Friportail comme possible ressource (<https://www.friportail.ch>). Pourtant, tous les documents concernant les soutiens aux élèves à besoins spécifiques y sont répertoriés.

En conclusion, les connaissances des enseignantes concernant les troubles développementaux du langage écrit paraissent un peu floues. Nos entretiens ne nous ont pas permis d'identifier réellement ce qu'elles utilisent et connaissent comme aides et outils correspondant aux élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit. Aucun commentaire ne nous a permis de savoir si les enseignantes pouvaient établir d'elles-mêmes la différence entre un élève en difficulté scolaire et un élève ayant des troubles développementaux du langage écrit. Pour répondre à leurs questionnements, les enseignantes semblent préférer chercher le contact direct avec un-e spécialiste plutôt que de se plonger dans des ressources écrites. Elles notent qu'il ne faut pas hésiter à demander du soutien et à s'entourer. Toutefois, il nous semble important de se mettre à jour sur les éventuelles nouvelles recherches dans le milieu, par le biais de formations continues, de supervisions ou de lectures personnelles. Les enseignantes interrogées, ayant des degrés différents, se délèguent souvent le rôle relatif au repérage des troubles. Cette approximation pourrait avoir un impact sur la pratique et l'accompagnement de ces élèves.

5.2 Pratiques pédagogiques

Inclusion scolaire

Toutes les enseignantes nous ont fait part d'adaptations possibles à mettre en place pour les élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit. Parmi les aides proposées, certaines peuvent être destinées au groupe-classe, pour faire de la différenciation tandis que d'autres, appelées « accommodations », peuvent être attribuées uniquement à l'élève dont il est question, pour compenser son handicap. Quant à la modification, aucune enseignante ne la mentionne (Paré & Trépanier, 2015). L'enseignante 2 pense cependant que l'élaboration d'un projet pédagogique individualisé serait utile pour les élèves qui ont des troubles développementaux du langage écrit.

L'enseignante 3 note que les accommodations consistent en une énorme charge de travail. En effet, accompagner un élève ayant des troubles développementaux du langage écrit demande nécessairement plus de temps et d'énergie à l'enseignant-e qui devra notamment anticiper ses problèmes pour proposer des adaptations spécifiques et réfléchies (Nootens & Debeurme, 2010). Cette anticipation ne semble d'ailleurs pas être systématique pour les enseignantes 2 et 3 car elles mentionnent qu'elles agissent souvent de manière « *spontanée* ». Cet investissement supplémentaire quotidien est effectivement non négligeable pour les enseignant-e-s. L'enseignante 2 note que si en 3-4^{ème} Harmos, du temps est consacré à cet accompagnement, ce n'est pas du tout le cas en 5-6^{ème} Harmos.

L'enseignante 1 estime qu'il peut lui arriver d'oublier de prendre en charge les besoins spécifiques d'un élève, parmi les 22 de sa classe dont elle doit s'occuper. Cette forme d'oubli pourrait correspondre, selon Noël et Ogay (2017), à une ignorance de l'élève. Or, comme cette situation ne semble arriver que rarement, le pôle de l'égalité n'est pas exagéré. Toutefois, si cela devient fréquent, il pourrait y avoir des conséquences négatives pour les élèves en difficulté. En effet, ceux-elles-ci seraient traité-e-s comme le reste de la classe, avec les mêmes aides collectives, mais ce n'est pas suffisant pour eux-elles (Noël & Ogay, 2017).

Cette même enseignante dit mettre en place « *un maximum de choses pour [...] soulager* » mais ne baisse pas ses exigences envers l'élève ayant des besoins particuliers. Elle a donc compris l'intérêt de l'accommodation qui consiste à effacer son handicap pour pouvoir évaluer ses réelles capacités et lui permettre de réussir sa scolarité (Salvia et al., 2013). En effet, la finalité de ces compensations des désavantages est de rectifier les inégalités et de dépasser l'effet de double tâche pour atteindre les objectifs du programme (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2015).

Ainsi, l'enseignante 1 ne rentre pas dans l'« handicapation », qui consisterait à sous-estimer les capacités de l'enfant, restreindre ses attentes et donc limiter son bon développement (Noël & Ogay, 2017).

Raisons pour pratiquer l'accommodation

L'enseignante 1 affirme que ces adaptations permettent de soulager l'élève dans sa tâche et ainsi de maintenir une motivation à étudier et apprendre. Pour l'enseignante 4, ces pratiques servent à poursuivre la scolarité et donc éviter l'échec scolaire. En effet, le but de ces adaptations est de viser la réussite de l'élève en atténuant ou en éliminant certaines des caractéristiques qu'il-elle présente, notamment l'incapacité à automatiser une procédure, la lenteur, la double-tâche, la fatigue et l'épuisement rapide (Pouhet, 2016b).

L'enseignante 3 affirme que cette pratique d'accommodation, « *on est obligé de la faire, on n'a pas le choix* » (Ens 3). En effet, ce propos est correct car la Loi scolaire fribourgeoise demande à l'école d'aider et de soutenir les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers « par des mesures pédagogiques adaptées, individuelles ou collective, ou par une organisation particulière de l'enseignement » (RSF 411.0.1, 2014, art. 35). Cependant, selon le propos ci-dessus de l'enseignante 3, la mise en œuvre des accommodations apparaît comme une contrainte. Il ne dénote pas une réelle conviction de vouloir offrir toutes les ressources possibles à chaque enfant afin qu'il puisse accéder aux apprentissages, quelles que soient ses compétences et difficultés. Selon Bergeron et al. (2011), il y a autant de différences que d'élèves. De ce fait, l'enseignant-e devrait être axé-e sur une pédagogie universelle qui lui demanderait d'anticiper les besoins de chacun.

Moyens numériques d'assistance

L'utilisation des moyens numériques d'assistance comme adaptation a été évoquée chez trois enseignantes. L'enseignante 3 s'interroge sur la complexité d'utilisation de ces moyens par les enfants, à l'école primaire. Selon Bacquelé (2019), la maîtrise des logiciels joue un rôle considérable sur la qualité du résultat. De plus, elle rappelle que c'est l'outil qui doit être au service des élèves et non l'inverse (Bacquelé, 2014).

L'enseignante 3 émet une critique sur « *Word Q* », un logiciel de synthèse vocale. Bacquelé (2019) note que cet outil devrait relayer la tâche de lecture sans pour autant faciliter la compréhension, afin de pouvoir justement la travailler. Or l'enseignante 3 soulève que la lecture machinale du logiciel ne permet pas à l'élève de se plonger dans le texte et de travailler la compréhension. Cette enseignante dissocie le décodage de la compréhension et pourtant, ces mécanismes sont interdépendants (Gough & Tunmer, 1986). Selon de Weck et Marro (2012),

l'efficacité de la lecture dépend de la coordination de ces deux traitements : identifier les mots écrits et accéder au sens. L'objectif de la synthèse vocale est donc de limiter la surcharge cognitive due à l'effet de double tâche, comme l'identification des mots n'est pas automatisée (Giasson, 2008 ; Pouhet, 2016b). Cet outil constitue une aide pour l'élève, il le-la porte dans l'acte de lecture. Encore une fois, nous pouvons constater que la surcharge cognitive n'est pas une notion qui est utilisée pour comprendre les troubles de développement du langage écrit.

Inclusion sociale

Les enseignantes 1 et 4 évoquent le fait qu'il faille être plus attentif-ive envers les élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit. Ce dernier aspect ne doit cependant pas prendre une trop grande ampleur. En effet, si l'attention est focalisée uniquement sur ces élèves, le phénomène d'« handicapisation » se manifeste. Cette focalisation peut induire un paradoxe de l'aide qui les empêche de développer leur autonomie (Noël & Ogay, 2017). Sur cette thématique, Perrenoud (2010) note que l'inclusion provoque une augmentation du travail consacré aux élèves inclu-e-s et cela « au détriment des élèves [dits] ordinaires, qui du coup bénéficient de moins de temps, d'attention, d'investissement. Puisque leurs problèmes paraissent mineurs en regard de ceux des élèves intégrés » (p.3). Ainsi, l'attention qui leur est accordée doit être conscientisée afin de ne pas stigmatiser l'élève dont il est question, ni d'entraver les apprentissages des autres enfants de la classe (Noël & Ogay, 2017).

Nous constatons que lors de nos entretiens, aucune remarque des enseignantes ne mentionne une tension conscientisée entre les pôles de la diversité et de l'égalité, proposée par Noël et Ogay (2017).

Pratiques séparatives

Nous avons pu remarquer que l'enseignante 1 et ses parents d'élèves n'avaient pas la même opinion concernant le travail individuel qui se fait, hors de la classe, avec un-e intervenant-e. Selon Plaisance (2009), il faudrait prendre en compte les particularités de l'élève en situation de handicap, sans pour autant l'isoler de ses autres camarades. De même, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée mentionne que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant » (CDIP, 2007, art.2). Noël et Ogay (2017) notent qu'un-e enseignant-e ne devrait pas déléguer « le pôle diversité » à l'enseignant-e spécialisé. Or, l'enseignante 1 semble le faire mais nous ne savons pas à quelle fréquence. Dans son discours, elle n'évoque que les avantages de cette pratique séparative. De leur côté, certains parents semblent avoir peur de cette façon de faire car cela pourrait « *stigmatiser* » leur enfant.

Il nous semble alors intéressant d'analyser cette situation en reprenant les termes de Goffman (1975). Dans cette situation, la norme de la population de la classe consiste à travailler en salle de classe. Si cet écart avec la norme est visible et modifie le regard que porte la population de la classe sur l'élève en question, il-elle en sera ainsi stigmatisé-e. L'enseignante 1 parle cependant de transparence. D'après elle, cet écart avec la norme est actuellement si fréquent que sortir de la classe devient une habitude et n'est donc pas autant visible qu'avant.

Visibilité du trouble

Pour diminuer la visibilité du handicap des élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit, les enseignantes 1 et 4 mettent à disposition certaines ressources à l'intégralité des élèves de leur classe. Ainsi l'ordinateur n'est pas associé à un élève en particulier car l'outil ne lui sera pas uniquement destiné ; de même avec l'appui qui ne va pas s'occuper que d'un élève, mais d'un groupe d'enfants. Selon Bacquelé (2014), l'utilisation des moyens numériques d'assistance ne doit effectivement pas être exclusivement prévue pour les élèves ayant des besoins spécifiques. En effet, plus son utilisation par d'autres élèves est fréquente, moins le handicap sera visible (Paré & Trépanier, 2015).

En outre, les enseignantes 1 et 4 n'ont jamais perçu de moqueries envers les élèves touchés par un trouble du langage écrit au sein de la classe. Selon elles, les élèves n'y font pas attention car les groupes de travail changent régulièrement et d'ailleurs, ce ne sont « *pas les seuls qui ont des difficultés* » (Ens 4).

Nous avons demandé aux enseignantes si elles avaient pour habitude d'expliquer aux autres élèves de la classe, les situations de ceux-elles qui sont touché-e-s par des troubles développementaux du langage écrit. Aucune des enseignantes interrogées ne semble vouloir le cacher. D'après Pouhet et Cerisier-Pouhet (2015), une explication des particularités de l'élève est nécessaire, auprès de l'enfant lui-même comme auprès de ses camarades. En effet, il est important de leur clarifier « ce régime souvent perçu de faveur » (Pouhet, 2011, p.129). L'enseignante 2 rejoint cette idée de « *dire les choses* » et de communiquer les raisons « *d'un traitement de faveur qui n'en [est] pas un* ».

Collaboration

Collaboration avec les intervenant-e-s

Penchons-nous à présent sur le travail collaboratif qui est une condition pour rendre l'école inclusive (Thomazet et al., 2014). En effet, pour gérer de manière responsable la diversité, un

rapprochement entre l'enseignant·e·s titulaire et l'enseignant·e·s spécialisé·e·s est nécessaire (Noël & Ogay, 2017, p.7).

Les enseignantes interrogées nous ont fait part ce que leur apporte le travail collaboratif sur le terrain. Il permet, selon elles, d'apprendre des choses ou d'obtenir des explications, des avis supplémentaires qui pourraient confirmer ou non une décision. Barthélémi (2020) ajoute d'autres bienfaits de cette pratique : faire face aux difficultés ensemble en trouvant des solutions, partager des expériences et construire un projet commun en décroissant les professions.

Les enseignantes 1 et 2 ne sont pas satisfaites de la collaboration qu'elles ont avec les autres intervenant·e·s scolaires. L'enseignante 1 attend des conseils, de la ponctualité, de l'autonomie et du matériel. Il faut dire que la pratique de l'enseignant·e a bien évolué et il·elle doit à présent mettre en œuvre de nouvelles pratiques collaboratives. Celles-ci restent encore largement tributaires des choix de l'enseignant·e (Marcel et al., 2007). De même, les modalités de collaboration, d'après Noël et Ogay (2017), « ne vont pas de soi et ne sont pas clairement définies » (p.14).

L'enseignante 2 définit son échange avec la logopédiste comme un « *partage d'informations* ». Cette forme de partenariat nommée « échange mutuel d'informations » est la moins exigeante car chaque professionnel·le travaille seul·e et transmet seulement les informations qui leur semblent utiles à l'autre (Larivée et al., 2006). L'enseignante 2, insatisfaite de cet échange, voudrait avoir des pistes, des conseils ou encore savoir ce qu'il se fait lors des séances de logopédie. Ces éléments de collaboration correspondent à des formes de partenariat tels que la coordination, la concertation ou la coopération (Larivée et al., 2006).

Il est intéressant de noter qu'aucune enseignante n'a évoqué le coenseignement comme une modalité de travail à atteindre. Il s'agit pourtant d'une solution pour éviter les pratiques séparatives, répondre aux besoins des élèves en difficulté et améliorer la qualité de l'enseignement offert à tou·te·s les élèves (Allenbach et al., 2016 ; Friend & Cook, 2016).

Concernant les aspects pouvant faciliter un bon partenariat entre professionnel·le·s, les enseignantes rejoignent Alvarez et al. (2015) pour dire qu'il est important de le formaliser, de mettre les choses à plat et définir clairement les rôles et responsabilités de chacun. De même, tous sont d'accord qu'une bonne entente ainsi qu'une confiance mutuelle peut aider à obtenir un échange de qualité. Les enseignantes interrogées ont notifié encore d'autres facilitateurs d'un bon partenariat. Il s'agit notamment d'oser demander de l'aide, de transmettre rapidement des faits ou encore d'être au courant ce que l'autre intervenant·e entreprend. Les enseignantes 3 et 4 s'accordent également pour dire que la proximité entre professionnel·le·s pourrait faciliter la collaboration.

Collaboration avec les collègues enseignant-e-s

Les enseignantes que nous avons interrogées nous ont fait part de leur pratique concernant le passage des élèves dans les différents degrés. Selon l'enseignante 2, il n'y a rien d'établi et chacun-e fait un peu comme il-elle pense. Elle note que certain-e-s enseignant-e-s de son cercle ne souhaitent pas recevoir d'informations « *pour ne pas avoir d'étiquette sur la tête de l'élève* ». Pouhet (2011) affirme pourtant qu'« accueillir des enfant dys dans des classes surchargées ne s'improvise pas » (p.111). Il ajoute qu'un écrit doit pouvoir suivre l'élève au fil de sa scolarité pour transmettre le travail fourni et ne pas recommencer les mêmes questionnements à chaque nouvel-le enseignant-e. Ce « référentiel précieux » permet de comprendre l'enfant pour ainsi adapter son enseignement (Pouhet, 2011, p.110).

Actuellement, le suivi d'un élève ayant des troubles développementaux du langage écrit se fait avec le formulaire 127⁵. Malgré ce qui est mis en place, l'enseignante 1 annonce qu'elle pourrait ne jamais savoir qu'un élève doit bénéficier de mesures de compensation. Son propos laisse entrevoir qu'il n'y aurait pas d'obligation concernant la transmission de ce type d'information entre enseignant-e-s. Toutefois, c'est à la direction d'établissement de s'assurer de la continuité des mesures de compensation des désavantages (DICS, 2016). Somme toute, les enseignantes 1 et 2 semblent insatisfaites de ce suivi, qui devrait être, selon elles, plus rigoureux et uniformisé. Parmi les pratiques de collaboration, l'enseignante 1 dit « *chercher [...] des pistes chez des collègues* ». À ce propos, Pouhet (2011) pense que ce type de collaboration peut mener à l'application de « recettes » qui auraient fonctionnées pour certains enfants mais qui risquent de ne pas être pertinentes pour l'enfant dont il est question.

Collaboration avec les parents

Lorsque nous avons discuté de collaboration, l'enseignante 3 a souhaité nous parler des permanences. Ces rencontres comprennent les parents afin de leur permettre de partager leurs opinions avec les différent-e-s intervenant-e-s. Cette collaboration avec les parents est importante, car l'enseignant-e a besoin d'eux pour comprendre l'origine des éventuelles difficultés observées (Collard, 2019). Puig (2015) relève que la coopération avec la famille devrait s'organiser différemment qu'entre professionnel-le-s.

Les enseignantes interrogées évoquent certaines difficultés rencontrées lors des échanges avec les parents, notamment lorsque les observations diffèrent avec les ancien-ne-s enseignant-e-s ou avec celles des parents eux-mêmes. L'enseignante 4 souligne aussi comment l'acceptation des difficultés de leurs enfants est difficile.

⁵ Consulter le chapitre 2.6 Collaboration interdisciplinaire p.28 de cette présente recherche pour le formulaire 127

Ressentis des enseignantes

Concernant le ressenti des enseignantes, l'enseignante 1 aborde ses appréhensions à propos de l'évolution de l'inclusion et les conséquences que cela engendre sur sa profession. Elle ne semble pas prête à faire face à des handicaps plus « graves ». De son côté, l'enseignante 3 évoque ses peurs concernant notamment la démarche de repérage qu'elle décrit comme « *un long chemin* » émotionnel et administratif qui « *n'est pas évident* ». Le mot « *peur* » apparaît souvent dans son discours, ce qui nous fait penser que le repérage est une tâche difficile qu'il faut surmonter.

Une des enseignantes ne semble pas rencontrer de soucis particuliers par rapport à l'accompagnement d'élèves atteints de trouble spécifique. En effet, l'enseignante 2 note que cela relève d'une pratique quotidienne qui la touche particulièrement. Cependant, pour elle, cette problématique est un élément « *secondaire voire tertiaire* » dans sa classe car beaucoup d'autres éléments sont prioritaires.

Pour conclure, dans leurs pratiques, les enseignantes focalisent parfois leur attention sur les élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit, ignorent quelquefois leurs besoins ou les oublient, ou encore délèguent le pôle de la diversité en pratiquant l'enseignement séparatif. Ces pratiques de l'accompagnement se retrouvent en effet sur le terrain. Il faut simplement veiller à ce qu'elles ne soient pas trop fréquentes, pour ne pas avoir d'impacts négatifs au niveau individuel et collectif.

À propos de la collaboration et du suivi, la moitié des enseignantes en sont insatisfaites. Ceci nous fait dire qu'il y a encore du chemin à parcourir. D'ailleurs, la notion de co-enseignement n'est pas apparue dans les entretiens alors que cette pratique devrait être visée actuellement. Il est intéressant de constater que les enseignantes qui sont satisfaites de la collaboration et du transfert d'information, mettent toutes les deux en avant, l'avantage de la proximité pour créer un partenariat efficace. Concernant le ressenti des enseignantes, des peurs ou appréhensions semblent encore apparaître au niveau de l'accompagnement des élèves.

5.3 Besoins

Destinataires

Nous avons remarqué que suivant les degrés où elles enseignent, les enseignantes ont plus ou moins de besoins concernant les élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit. Celles du cycle 1 se sentent à l'aise avec la demande et le suivi de l'élève, contrairement à

l'enseignante du cycle 2, qui se sent « *démunie* » si elle doit effectuer un signalement en 7^{ème} ou 8^{ème} Harmos.

De plus, deux enseignantes imaginent que les demandes viendraient surtout de jeunes enseignant-e-s. Souvent lors des débuts dans la profession, ils-elles « *ne savent pas vraiment où trouver de l'aide* » et ensuite, « *à partir de quelques années, ça devient un peu du bon sens* ». Il faudrait donc cibler le soutien et encourager les formations continues concernant les élèves ayant des besoins spécifiques lors de la sortie des études.

Besoins évoqués

Dans la figure 4, nous avons pu relever les différents besoins des enseignantes. Ceux-ci diffèrent sur quelques points, mais nous pouvons souligner que plusieurs d'entre elles souhaitent une ligne directrice afin d'avoir une collaboration plus efficace. En effet, utiliser les mêmes outils entre intervenant-e-s et se transmettre régulièrement le travail effectué est une demande des enseignantes 1 et 2. D'après Alvarez et al. (2015), les rôles et responsabilités de chacun-e doivent être clairs pour que chacun-e puisse partir sur des bases solides et sur une organisation bien définie. De plus, selon l'enseignante 1, une collaboration sur le long terme serait bénéfique pour l'élève et les acteur·rice·s qui l'entourent. L'article 84 du Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire exige d'ailleurs que la collaboration entre l'enseignant-e titulaire et l'enseignant-e spécialisé-e soit étroite (RSF 411.0.11, 2016). Nous comprenons alors qu'une collaboration sur le long terme encouragerait la construction d'un partenariat de qualité.

De plus, Cohen et al. (2006) proposent que la direction devrait instaurer une culture d'établissement favorisant la collaboration interprofessionnelle, en apportant des ressources économiques et administratives afin de convaincre les membres de son établissement à aller vers plus de collaboration. Pour l'enseignante 3, il manque effectivement un soutien financier plus important pour accompagner au mieux ces enfants.

Trois enseignantes estiment que le temps d'attente entre le signalement et la prise en charge de l'élève est trop long. De plus, l'enseignante 1 demande un formulaire simplifié car elle dit s'éloigner de l'enseignement en remplissant toujours plus de papiers pour le suivi administratif de l'élève. L'enseignante 2 la rejoint sur le fait que le transfert des informations dans chaque cercle scolaire devrait être officiel et commun à tous. D'après Pouhet (2011), « un document de synthèse de la part de l'équipe pluridisciplinaire permet de communiquer efficacement et durablement des informations indispensables » (p.107). En Suisse, le formulaire 127 devrait servir de lien entre les intervenant-e-s et les enseignant-e-s.

L'enseignante 2 soulève souvent le manque de formation ou de méthodes, moyens, outils spécifiques qui l'aideraient à effectuer un travail plus régulier en classe avec un élève ayant des troubles développementaux du langage écrit. Des outils efficaces peuvent néanmoins être apportés aux élèves ayant ces besoins pour qu'ils-elles puissent progresser et réussir. En effet, s'ils-elles possèdent un outil scolaire suffisamment automatisé, celui-ci leur permettra, lors des tâches scolaires, de comprendre et d'apprendre en évitant les situations de double tâche (Pouhet, 2016b).

L'enseignante 1 souhaite recevoir des pistes à mettre en place ou un soutien dans la pratique, en attendant le diagnostic pour « *aider [les élèves] mais aussi les soulager* ». Des solutions doivent être prises tant au niveau personnel qu'au niveau environnemental (Rochat, 2008). Selon Bacquelé (2019), l'enseignant-e est tenu-e de repérer « quelle adaptation (classique ou numérique) est la plus appropriée et au service d'un apprentissage de qualité au profit de l'élève et de son autonomie » (p.69).

Finalement, nous pouvons constater que les besoins des enseignantes interrogées se situent surtout dans la communication et la collaboration avec les autres intervenant-e-s et enseignant-e-s de l'école. De plus, le temps d'attente jusqu'à ce que le diagnostic soit établi, devrait être, selon elles, plus court afin d'obtenir plus rapidement des aides.

Pour une meilleure pratique, voici les éléments essentiels à retenir :

- ★ Viser une communication et collaboration étroite entre les intervenant-e-s et les enseignant-e-s (co-enseignement)
- ★ Être au clair concernant les troubles : ils sont durables et neurologiques, engendrent des surcharges cognitives à cause de la non-automatisation de certaines tâches et la période de signalement se situe généralement en fin de 4^{ème} Harnos
- ★ Anticiper les besoins des élèves (par exemple, lire le formulaire 127)
- ★ Être conscient-e des conséquences possibles lorsque nous exagérons un des pôles (diversité/égalité)
- ★ Expliquer à l'élève concerné-e puis à ses camarades sa situation
- ★ Ne pas oublier que c'est l'école qui s'adapte... et non les élèves !

6. Conclusion

Lors de ce travail, nous nous sommes intéressées à la question de recherche suivante : *Quels sont les connaissances, les pratiques et les besoins des enseignant·e·s titulaires du canton de Fribourg pour accompagner, au fil des degrés primaires, des élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit, dans une perspective inclusive ?* Pour répondre à cette problématique, nous avons mené des entretiens semi-structurés avec quatre enseignantes de différents cercles et qui enseignent dans divers degrés.

Ainsi, nous avons pu remarquer que les connaissances concernant les troubles développementaux du langage écrit restent floues pour la plupart des enseignantes interrogées. L'effet de double tâche ou de surcharge cognitive ne paraît pas être pris en compte. Cette situation est pourtant fatigante pour les élèves. Le moment de repérage et de signalisation des troubles n'est pas clair non plus. Toutefois, elles savent comment pallier ce manque, en se dirigeant vers d'autres professionnel·le·s pouvant les soutenir.

Les enseignantes ne semblent exagérer ni le pôle de la diversité, ni le pôle de l'égalité, mais il s'avère qu'elles ne sont pas conscientes de la tension qui existe entre ces deux extrémités. Du moins, aucune d'elles ne l'a évoqué lors des entretiens. La moitié de notre échantillonnage paraît insatisfaite du suivi des informations lors du passage des élèves dans les degrés supérieurs. Ces mêmes enseignantes jugent trop faible la collaboration qu'elles entretiennent avec les autres intervenant·e·s éducatif·ive·s. Faire en sorte que les professionnel·le·s puissent se trouver à proximité semble être une solution. Les manques sont donc palpables vis-à-vis de la complexité de l'accompagnement des élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit.

Finalement, afin de compléter les ressources des enseignant·e·s, nous avons élaboré un protocole, en rassemblant les éléments théoriques que nous avons utilisés pour ce travail. Clair et synthétique, cet outil servirait de guide dans leurs démarches. Fournir aux enseignant·e·s un protocole pourrait, d'après nous, leur apporter un gain de temps et d'énergie. Ce serait une ressource vers laquelle ils-elles pourraient se diriger.

6.1 Protocole

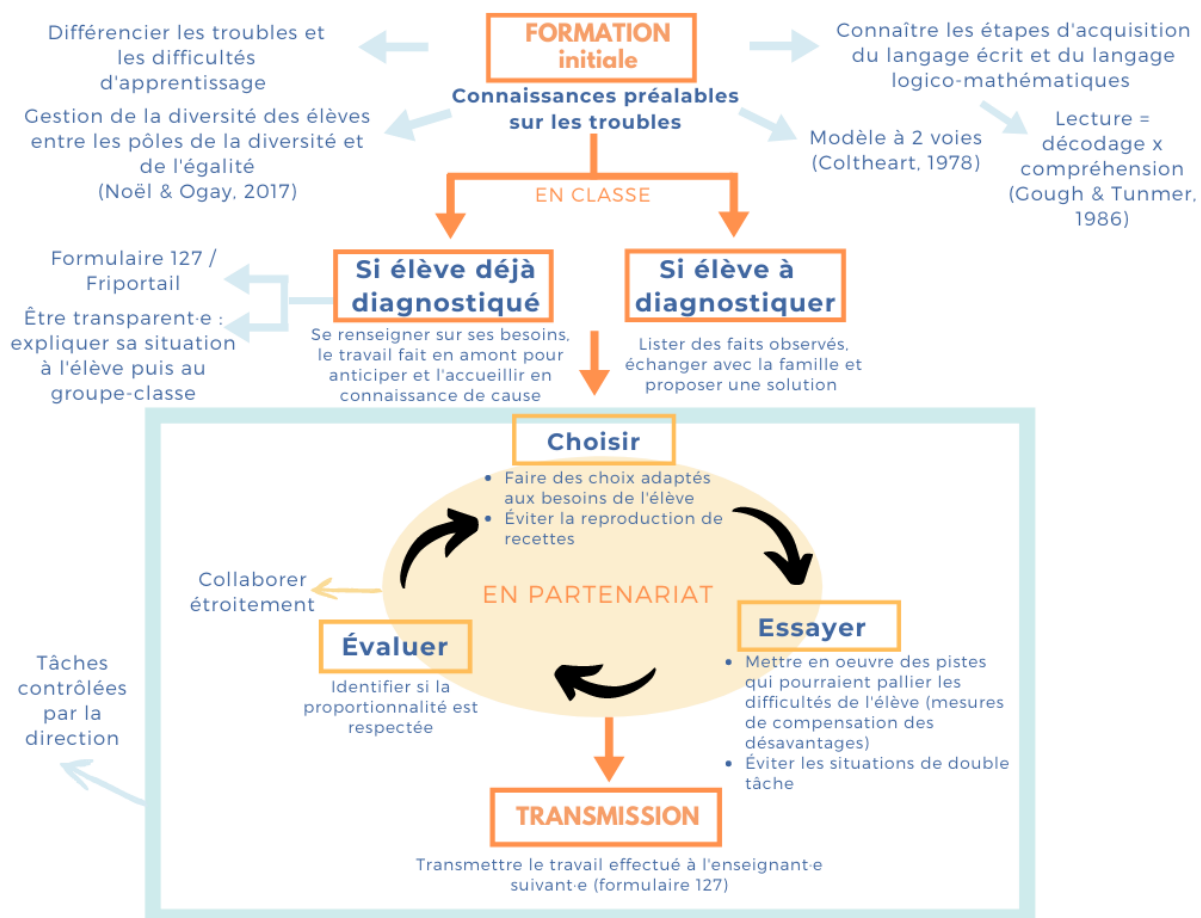


Figure 5 : Protocole

6.2 Critiques de notre recherche

Concernant les limites de notre travail de recherche, notre échantillon est assez restreint, car nous avons uniquement l'avis et le vécu de quatre enseignantes lors d'un seul entretien. Les résultats obtenus ne peuvent donc pas être généralisés.

Afin d'analyser les connaissances des enseignantes, nous aurions pu mener un entretien dirigé en posant des questions plus pointues sur des éléments théoriques. Toutefois, nous ne souhaitons pas que notre entretien ait l'air d'un examen oral. Il y avait donc peu de contenu à analyser pour certaines thématiques.

Il aurait été très intéressant d'interroger les élèves atteints de troubles développementaux du langage écrit, afin de récolter leur avis et souhaits au sujet de leur accompagnement. Cependant, selon le cadre général pour le recueil des données (Haute École pédagogique Fribourg, 2017), nous ne pouvons pas sélectionner ces élèves pour les interroger. Ainsi, notre protocole s'appuie essentiellement sur des bases théoriques déjà confirmées et sur les expériences d'enseignant-e-s.

Nous aurions eu envie de traiter beaucoup plus d'éléments des entretiens car tout nous semblait intéressant. Toutefois, nous avons dû faire des choix afin de sélectionner les informations qui nous paraissaient les plus pertinentes.

6.3 Ouverture et réflexion sur la thématique

En recherchant des enseignant-e-s de cercles et de degrés différents, le hasard a fait que les enseignantes de l'échantillon avaient plus ou moins le même nombre d'années d'expérience. Il pourrait être intéressant de changer de population-cible et de comparer les besoins des jeunes enseignant-e-s et des enseignant-e-s expérimenté-e-s, concernant l'inclusion d'élèves avec troubles développementaux du langage écrit. Pour pallier d'éventuels besoins, une possibilité d'accompagnement serait d'inviter les futur-e-s enseignant-e-s à assister à une ou plusieurs interventions avec d'actuel-le-s enseignant-e-s et d'autres professionnel-le-s autour d'une situation réelle d'élève. Cela entraînerait les enseignant-e-s du terrain à l'analyse du cas et cela permettrait aux enseignant-e-s en formation de s'y préparer. Cette thématique pourrait aussi être abordée dans le cadre de l'établissement pour être soutenu dans la pratique. Un rendez-vous mensuel pourrait être utilisé à des fins d'analyses de cas pour une meilleure intégration des élèves ayant des besoins spécifiques à l'école ordinaire.

6.4 Réflexions personnelles

Nous pouvons considérer que notre intérêt commun pour la pédagogie spécialisée a été une force pour notre engagement dans cette recherche. C'est aussi la première fois que nous menons une recherche du début jusqu'à la fin en récoltant des informations sur le terrain, en les triant et en ressortant des données pertinentes à analyser. Notre amitié a également certainement facilité le bon déroulement de notre travail. Œuvrer en duo nous a permis d'échanger en continu sur son contenu. En partageant nos pensées, nos doutes et nos questions, nous avons pu arriver à un résultat final pour lequel nous sommes fières. Ce travail en commun nous prépare à des futures collaborations. En effet, échanger avec d'autres acteur-rice-s fera partie de notre quotidien, surtout dans le cadre du suivi pour un élève ayant des troubles développementaux du langage écrit. Finalement, ce travail nous a aussi permis d'élargir et de préciser nos connaissances concernant les troubles développementaux du langage écrit.

7. Références

- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F., & Tremblay, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.), *Inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 71-85). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Alvarez, L., Zufferey, V., Kappeler, G., & Diacquenod, C. (2015). Facteurs d'influence du partenariat interprofessionnel dans le contexte de l'accompagnement d'enfants et d'adolescents présentant des besoins particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 36-43.
- Aucoin, A., & Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd., pp. 63-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C., & Saada-Robert, M. (2008). *Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande*. Berne : Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Bacquelé, V. (2014). L'usage de l'informatique par les élèves dyslexiques : un outil de compensation à l'épreuve de l'inclusion scolaire. *Terminal*, (116). doi:10.4000/terminal.661
- Bacquelé, V. (2019). L'expertise enseignante au défi de l'usage des ordinateurs en classe par des élèves dyslexiques. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 3(3), 61-74. doi:10.3917/nresi.087.0061
- Barthélémi, V. (2020). *Inclusion sans exclusion : quand CPE et professeurs coopèrent*. Paris : L'Hamattan.
- Bedwell, W. L., Wildman, J. L., DiazGranados, D., Salazar, M., Kramer, W. S., & Salas, E. (2012). Collaboration à l'oeuvre : Une conceptualisation intégrative à plusieurs niveaux. *Human Resource Management Review*, 22(2), 128-145. doi:10.1016/j.hrmr.2011.11.007
- Bee, H., & Boyd, D. (2017). *Les âges de la vie : psychologie du développement humain* (5e éd. ; J. Andrews, C. Lord, F. Gosselin, trad.). Montréal : Pearson ERPI.

- Belmont, B. (2003, 27-30 octobre). *Actes de l'université d'automne - Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers*. Communication présentée au Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire, Paris. Extrait consultable sur http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf/Integration_et_Inclusion_Elements_de_Comparaison_Cordelois.pdf
- Bentley, E. (s.d.). oTranscribe [application web libre ou logiciel freeware].
- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 87–104. doi:10.7202/1007729ar
- Blanc, C. (2015). École inclusive et ségrégative : une question actuelle de territoire, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 29-35.
- Brun, X., Hache, C., & Ladage, C. (2020). Outils numériques et gestes d'adaptation inclusifs pour l'accessibilité du langage écrit aux élèves présentant des TSA. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2(2), 51-64. doi.org/10.3917/spir.652.0051
- Cecchi-Tenerini, R. (2008, 10 octobre). Histoire 2 comprendre les DYS [PDF]. Récupéré de <https://www.ffdys.com/wp-content/uploads/2009/10/HISTOIRE2COMPRENDRE.pdf>
- Cohen, R., Linker, J. A., & Stutts, L. (2006). Working together: lessons learned from school, family, and community collaborations. *Psychology in the Schools*, 43(4), 419-428. doi:10.1002/pits.20156
- Collard, S. (2019). *Elèves DYS et avec TDAH: repérer les troubles; adapter sa pédagogie*. Revigny-Sur-Ornain : Editions La Classe.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. *Strategies of information processing*, 151-216.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2007). Commentaires des dispositions de l'accord 4 décembre 2007. Berne : Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin. Récupéré de <https://www.cdip.ch/fr/themes/pedagogie-specialisee>
- Convention relative aux droits des personnes handicapées, RS 0.109 art. 24 al. 2 let. b (2006).
- Crahay, M., & Chapelle, G. (2009). Pour une différenciation pédagogique sans stigmatisation. In

- G. Chapelle et M. Crahay (dir.), *Réussir à apprendre* (pp. 11-29). Paris : Presses universitaires de France.
- Daure, I., & Salaün, F. (2017). Le handicap invisible... ou le décalage entre ce qui se voit et la réalité. *Le Journal des psychologues*, (348), 22-27. doi:10.3917/jdp.348.0022
- de Chambrier, A.-F. (2012). La dyscalculie, caractéristiques et thérapie. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 33-40.
- de Weck, G., & Marro, P. (2012). *Les troubles du langage chez l'enfant : Description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS). (2016). Elèves en situation de handicap ou de trouble fonctionnel : compensation des désavantages [brochure explicative]. Récupéré de <https://www.fr.ch/formation-et-ecoles/scolarite-obligatoire/compensation-des-desavantages-a-lecole-obligatoire>
- Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS). (s.d.). Guide d'utilisation 2020/21 : Projet Pédagogique Individualisé (PPI) à l'usage des enseignant-e-s spécialisé-e-s en charge de mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée (MAR) à l'école ordinaire [guide]. Récupéré de <https://www.friportail.ch/fr/gestion/fiche/1393>
- Dubois, M., & Roberge, J. (2010). Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep. Récupéré le 28 janvier 2021, de https://www.ccdmd.qc.ca/media/tr_app_Troublesapprentissage.pdf
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), 47-58.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile* (vol. 338). Québec : Presse de l'Université Laval.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including Students with Special Needs - A Practical Guide for Classroom Teachers* (6e éd.). Upper Saddle River : Pearson.
- Friend, M., & Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (8e éd.). Boston: Pearson.
- Friportail, Portail Pédagogique Fribourgeois. (s.d.). Gestion : soutiens aux élèves à besoins particuliers. Récupéré de <https://www.friportail.ch>

- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: cognitive and neuropsychological studies of phonological reading* (pp.301-330). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture* (3e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Gough, P.B. et Tunmer, W. E. (1986). Troubles du décodage, de la lecture et de la lecture. *Remedial & Special Education*, 7(1), 6-10. doi:10.1177/074193258600700104
- Gremion, M., Noël, I., & Ogay, T. (2013). Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée: tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 53-69.
- Haute Ecole pédagogique Fribourg. (2021, mars). Penser plur-iel : guide pratique pour une communication inclusive à la HEP | PH FR [guide]. Récupéré de https://www.hepfr.ch/sites/default/files/inklusive-inclusif_03-21_2.pdf
- Jamet, E. (1998). Comment lisons-nous ? *Sciences Humaines*, (82), 20-25.
- Klein, V. (2010). *Influence de la typographie sur l'aisance de lecture d'une population d'enfants dyslexiques* (Mémoire, Université Victor-Segalen Bordeaux). Récupéré de http://docnum.univ-lorraine.fr/public/SCDMED_MORT_2010_KLEIN_VIRGINIA.pdf
- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 53(4), 67-82. doi:10.3917/rpve.534.0067
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 32(3), 525-543. doi:10.7202/016275ar
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiéu, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter - European Journal of Disability Research*, 7(2), 93-101. doi:10.1016/j.alter.2013.01.001
- Lequette, C., Pouget, G., & Peiffer, E. (2002, octobre). *Repérer, Dépister, Diagnostiquer*. Communication présentée à l'université d'automne - La dyslexie à l'École, France.

Récupéré de <https://accordifferences.files.wordpress.com/2016/04/universitc3a9-dautomne-c2ab-la-dyslexie-c3a0-lc3a9cole-c2bb-repc3a9rer-dc3a9pister-diagnostiquer-c3a9duscol.pdf>

Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées - (LHand), RS 151.3 art. 1 al.1-2, art. 2 al. 1-2 et art. 20 al.1 (2002).

Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS), RSF 411.5.1 art. 33 (2017).

Loi sur la scolarité obligatoire (LS), RSF 411.0.1 art. 35 al. 1 (2014).

Maeder, C. (2012). Troubles dyslexiques et troubles de la compréhension écrite : quels liens, quelles différences, quelles évaluations ? *Développements*, 4(13), 29-37.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches*. In M. Tardif, J.-F. Marcel, V. Dupriez, & D. Périsset Bagnoud (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-17). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Matsuura, K. (2008). Avant-propos. In C. Acebo (dir.), *Education pour l'inclusion. Perspectives*, (145), 1-3.

Mazeau, M., & Loty, G. (2020). *Dys : Outils et adaptations dans ma classe*. Paris : Retz.

Moret, A. (2019). *Les troubles dys : Obstacles, résistances et controverses* (2e éd.). Malakoff : Dunod.

Noël, I., & Ogay, T. (2017). Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité: point d'appui au développement d'une école plus inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (78), 1-18. doi.org/10.3917/nras.078.0211

Nootens, P., & Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 127-144. doi:10.7202/1017286ar

Office fédéral de la statistique. (2018, 30 octobre). CIM-10-GM 2018 : Index systématique. Récupéré de <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/publications.assetdetail.6248051.html>

Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris : L'Harmattan.

- Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (ONU). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque : UNESCO. Récupéré le 1 octobre 2020, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>
- Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (ONU). (2016). *Déclaration d'Incheon et cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. Paris : UNESCO. Récupéré le 1 octobre 2020, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656f.pdf>
- Organisation mondiale de la Santé (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Récupéré de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42418/9242545422_fre.pdf;jsessionid=B96F3664A5A1C75FD022C85E23035949?sequence=1
- Paré, M., & Trépanier, N.S. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : Mieux définir pour mieux intervenir. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., pp. 233-256). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York : Oxford University Press.
- Perrenoud, P. (2010, 7 mai). De l'exclusion à l'inclusion, le chaînon manquant. *Educateur*, 13-16. Récupéré le 24 juin 2021, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2010/2010_05.pdf
- Plaisance, É. (2009). *Autrement capables : École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris: Autrement.
- Pouhet, A. (2011). *S'adapter en classe à tous les élèves dys: dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA/H ...* Poitiers : Services Culture Éditions Ressources pour l'Éducation Nationale - CNDP-CRDP de Poitou-Charentes.
- Pouhet, A. (2016a). Connaître les dys- et en mesurer les enjeux. *Enfances & Psy*, 3(71), 88-104. doi:10.3917/ep.071.0088
- Pouhet, A. (2016b). *Questions sur les DYS- Des réponses : Tordre le cou aux idées reçues, pour mieux comprendre et accompagner vers le succès*. Paris : Éditions Tom Pousse.
- Pouhet, A., & Cerisier-Pouhet, M. (2015). *Difficultés scolaires ou troubles dys ?* Paris : Retz.

- Puig, J. (2015). Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants ? *Contraste*, 2(42), 41-62. doi:10.3917/cont.042.0041
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3e éd.). Malakoff : Dunod.
- Rampin, R., Steeves, V., & DeMott, S. (2021, 22 février). Taguette (Version 0.10.1) [outil de recherche qualitative libre et open source]. Zenodo.
- Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS), RSF 411.0.11 art. 83 al.1, art. 84 al.1-2, art. 86 al.2 et art. 89 al.1-2-3 (2016).
- Règlement sur la pédagogie spécialisée (RPS), RSF 411.5.11 art. 1 al.1 et art. 13 al. 1 (2019).
- Rochat, L. (2008, 18 mars). Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap [rapport]. Récupéré de https://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfeh/themes-de-l-egalite/konzepte-und-modelle-behinderung.html#tab__content_edi_fr_home_fachstellen_aktuell_themen-der-gleichstellung1_konzepte-und-modelle-behinderung_jcr_content_par_tabs
- Rodi, M. (2019). *Elèves à besoins spécifiques : langage oral - langage écrit*. Support de cours non publié, Haute Ecole pédagogique Fribourg, Fribourg.
- Roux, M.-O. (2009). À propos de la dyscalculie spatiale : une contribution clinique. *La psychiatrie de l'enfant*, 52(2), 495-516. doi:10.3917/psy.522.0495
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2013). *Assessment in Special and Inclusive Education* (12e éd.). Belmont : Wadsworth publishing.
- Switlick, D. M. (1997). Curriculum modifications and adaptations. In A. Bacon (dir.), *Teaching students in inclusive settings: From theory to practice* (pp. 225-251). Needham Heights (Boston) : Allyn and Bacon.
- Temple, C. M. (1992). Developmental dyscalculia. In S.J. Segalowitz, I. Rapin, F. Boller, & J. Grafman (Eds.), *Handbook of Neuropsychology* (vol. 7, pp. 211-222). Amsterdam : Elsevier.
- Thomazet, S. (2010). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Trisomie 21*, 21(63), 4-5.
- Thomazet, S., Merini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves: Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 69-80.

- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Vianello, R., & Monica, S. (1995). Enquête pour l'Union européenne par l'European Association for Special Education.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne, & N. Rousseau (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 8-28). Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives, Hors-série* (3), 243-272. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf

8. Figures

- Callerot C., De Lange M., Drouhot M., Goujet V., Guillou E., Marchandean L., & Marlin S. (2018, 1er septembre). ABCDysEnseignant : Outil dynamique pour mieux comprendre et aider l'élève présentant des difficultés ou des troubles de langage écrit. Repéré à http://abcdysenseignant.cir.ac-dijon.fr/wp-content/uploads/sites/31/Docs_a_telecharger/ABCDysEnseignant_Theorie_et_outil.pdf
- Noël, I., & Ogay, T. (2017). Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité : point d'appui au développement d'une école plus inclusive [Image]. In *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (pp. 8, 2017).
- Office fédéral de la statistique. (2018, 30 octobre). CIM-10-GM 2018 : Index systématique [capture d'écran]. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/publications.assetdetail.6248051.html>
- Totereau, C. (2005). L'acte de lire. In *Extrait du GDEM74 (Grenoble, 31 mars 2005)*. Repéré à <http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/spip.php?article31>

Annexes

A. Définitions des troubles selon le Classement International des Maladies

Les troubles du développement psychologique, puis les troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires sont définis selon le Classement International des Maladies (2018, p. 215-216).

Troubles du développement psychologique (F80-F89)

Les troubles classés dans ce groupe ont en commun: a) un début obligatoirement dans la première ou la seconde enfance; b) une altération ou un retard du développement de fonctions étroitement liées à la maturation biologique du système nerveux central; et c) une évolution continue sans rémissions ni rechutes. Dans la plupart des cas, les fonctions atteintes concernent le langage, le repérage visuo-spatial et la coordination motrice. Habituellement, le retard ou le déficit était présent dès qu'il pouvait être mis en évidence avec certitude et il diminue progressivement avec l'âge (des déficits légers peuvent toutefois persister à l'âge adulte).

F81.- Troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires

Troubles dans lesquels les modalités habituelles d'apprentissage sont altérées dès les premières étapes du développement. L'altération n'est pas seulement la conséquence d'un manque d'occasions d'apprentissage ou d'un retard mental et elle n'est pas due à un traumatisme cérébral ou à une atteinte cérébrale acquise.

Figure 6 : CIM-10-GM 2018 : Index systématique, d'après l'Office fédéral de la statistique (2018).

B. Règlement de la Loi sur la scolarité obligatoire du 19 avril 2016

Art. 83 - Procédure d'octroi des mesures ordinaires

1 Les enseignants et enseignantes vouent une attention particulière aux élèves présentant des besoins scolaires particuliers. Ils différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous les élèves.

2 En cas de besoin, l'enseignant ou l'enseignante, en collaboration avec les parents, requiert les mesures de soutien appropriées.

3 Sous réserve de la désignation d'une autre autorité, la direction d'établissement décide de l'octroi et de l'ampleur des mesures de soutien ordinaires après avoir requis l'avis des professionnel-le-s intervenant auprès de l'élève. Les parents sont associés à la procédure.

4 La Direction fixe la distribution de l'offre des mesures de soutien ordinaires. L'inspecteur ou l'inspectrice scolaire veille au respect de ces règles.

C. Modèle de Switlick

Le modèle de Switlick (1997) échelonne les adaptations spécifiques selon l'importance des modifications à faire par rapport à la tâche proposée au groupe-classe.

- Il y a premièrement **les accommodements** qui permettent à tou-te-s les élèves de travailler sur un contenu identique, sans changer le niveau de difficulté de la tâche. Dans ce cas, les difficultés que peuvent éprouver certains élèves sont contournées grâce à d'autres moyens.
- **Les ajustements du niveau conceptuel**, quant à eux, modifient le niveau de difficulté. Même si toute la classe mobilise les mêmes compétences, la tâche est simplifiée pour les élèves qui en ont besoin.
- **L'enseignement parallèle** permet de travailler collectivement sur un même contenu mais avec des tâches différentes et simplifiées pour les élèves qui n'ont pas les compétences requises.
- Puis finalement, **l'enseignement coïncident** donne la possibilité à l'enseignant-e de faire travailler les élèves autour d'une activité commune en donnant des tâches et des objectifs différents en fonction des besoins et compétences des élèves (Brun et al., 2020, p.54).

D. Modèle entre diversité et égalité

Noël et Ogay (2017) utilisent ce modèle pour analyser la gestion de la diversité des élèves comprenant des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers au bénéfice d'une mesure d'aide.

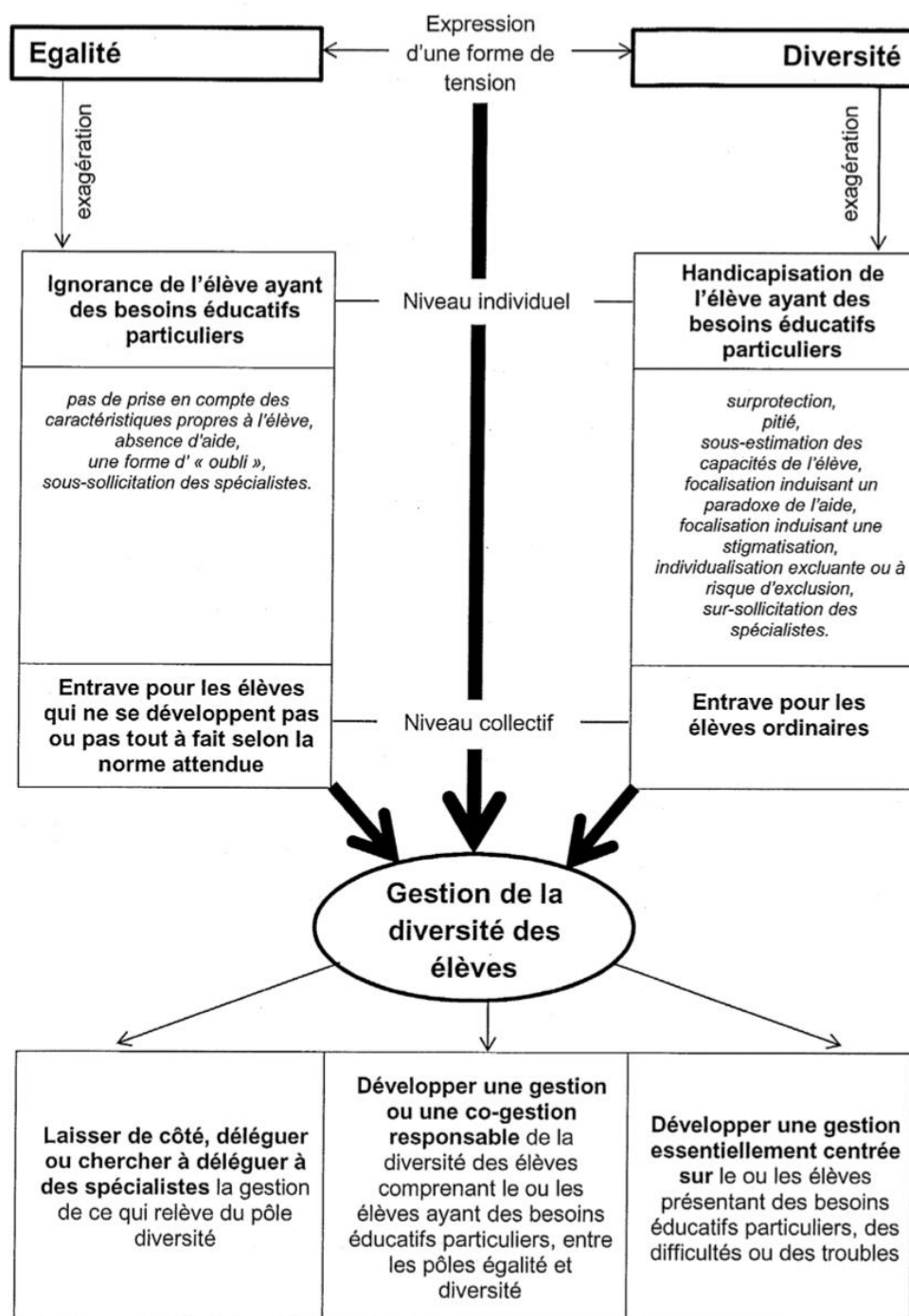


Figure 7 : Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité : point d'appui au développement d'une école plus inclusive, d'après Noël & Ogay (2017).

GUIDE D'ENTRETIEN

Date	<i>Octobre-Décembre 2020</i>
Présentation de la recherche	<p>Le sujet de notre recherche est l'accompagnement des élèves avec des troubles développementaux du langage écrit. Cet entretien va nous permettre de comprendre ce qu'il se passe sur le terrain. Les données récoltées serviront seulement pour cette recherche. Le jugement n'est pas de mise, toute réponse est intéressante.</p> <p>Nous vous remercions pour votre participation.</p>
Interlocuteur·trice	<i>Coordonnées : âge, années / degrés d'enseignement</i>
Thèmes généraux	Exemples de questions
Représentations sur l'intégration de ce type d'élève en général	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qu'évoque le concept « d'inclusion scolaire » pour vous ? ➤ Comment vous représentez-vous la notion de handicap ? Dans le contexte scolaire ? ➤ Si je vous dis « troubles du développement du langage écrit », à quoi pensez-vous ? ➤ Scolairement parlant, qu'implique l'accompagnement d'un élève qui présente des troubles du langage écrit ?
Ressenti p/r à l'accompagnement de ce type d'élève	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avez-vous déjà été confronté·e à un élève ayant des troubles développementaux du langage écrit ? ➤ Comment vous sentez-vous par rapport à l'accompagnement d'un élève ayant des troubles développementaux du langage écrit ?
Gestion de ces élèves p/r à la classe	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment sont intégrés les élèves à besoins spécifiques dans le groupe-classe ? <ul style="list-style-type: none"> - <i>En quoi est-il préférable de montrer les différences en général dans la classe ?</i> - <i>En quoi est-il préférable de cacher les différences en général dans la classe ?</i>

De l'identification des troubles à la mise en place des mesures	<ul style="list-style-type: none"> ➤ De l'identification des troubles à la mise en place des mesures, comment procédez-vous pour accompagner un élève ayant des troubles développementaux du langage écrit ? <ul style="list-style-type: none"> - <i>Signalisation : premiers réflexes ?</i> - <i>Différenciation ?</i> - <i>Projet pédagogique individualisé ?</i> - <i>Passage : réception / transfert ?</i>
Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment se passe la collaboration avec les parents ? ➤ Comment se passe la collaboration avec les autres intervenants éducatifs ?
Ressources à disposition de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment vous sentez-vous soutenu-e dans l'accompagnement de ce genre d'élève ? ➤ De quelles ressources disposez-vous pour accompagner les élèves qui présentent des troubles du développement du langage écrit ?
Ressources à disposition de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment percevez-vous l'aide humaine en classe ? ➤ Comment percevez-vous l'aide matérielle en classe ?
Protocole	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En quoi est-ce qu'un protocole, un guide pourrait vous être utile ?

F. Retranscription des entretiens

27 octobre 2020

Retranscription des entretiens

S = Sophie E = Elisa Ens 1 à Ens 4 = enseignantes

Entretien Ens 1

Personne interrogée : enseignante en 8H

Retranscription de l'entretien :

E : Comme je te l'avais annoncé, on va dire que le sujet de notre recherche, c'est spécialement l'accompagnement des élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit, mais on voulait aussi de toute façon prendre en compte de manière

générale les élèves ayant des besoins spécifiques, plus large ... Et puis, avant de commencer les questions, donc là, **tu as de nouveau des 8H cette année ?**

Ens 1 : Oui, des 8H, 23 !

E : 23, grande classe, ouais ! **Et année d'enseignement, ça fait que tu es à ta huitième ou neuvième année d'enseignement ?**

Ens 1 : Cette année, c'est ma huitième année d'enseignement.

E : C'est juste pour situer exactement dans la recherche. **Si je te dis concept d'inclusion scolaire, est-ce qu'il y a quelque chose qui te vient en tête ? Et si oui, quoi ?**

Ens 1 : Pour moi, ça vient certainement de l'intégration mais je ne vais pas vous cacher que je n'ai jamais entendu ce mot. Donc je dirai intégrer un maximum les élèves qui ont des troubles ou bien qui ont des difficultés.

E : C'est bien ... C'est bien ça le but et en fait, en Suisse, on essaie de se diriger vers quelque chose de vraiment très inclusif, ça veut dire que l'école serait pour tout le monde. Et c'est ça vraiment le but. **Et si je te dis maintenant la notion d'handicap, même en général, qu'est-ce qui te vient en premier quand tu entends « handicap » ?**

Ens 1 : Je pense, il y a quelques années en arrière, on me parlait d'handicap, j'aurai plus vu un handicap physique donc quelqu'un qui avait de la peine à se déplacer ou bien peut-être un handicap au niveau de la trisomie, etc. ... Mais maintenant, pour moi le terme handicap est devenu beaucoup plus large et puis que par exemple, être dysorthographique, dyscalculique, ça peut être un handicap dans sa vie de tous les jours. Moi, je le vois au sens assez large. Et puis, peut-être avant j'avais vraiment cette définition-là, aussi quand tu es à l'école et que tout d'un coup, on te traite d'handicapé. Bah tu voyais pas mal ça : peut-être autour des handicaps mentaux. Après, tu commences à avoir cette notion de handicap, bah quelqu'un qui par exemple est unijambiste ou qui lui manque un bras, etc. ... Cette définition, je trouve qu'elle est toujours plus large en grandissant aussi.

E : Ouais, ouais ... Donc contexte scolaire, tu penses vraiment à ce genre d'élèves-là qui pourraient représenter certains troubles, certains ... Enfin, on s'est souvent dit, que nous pareil quand on s'est posé la question sur le handicap, on se disait souvent on a les choses visibles qui viennent en premier, quelque chose qu'on verra bien. Et puis après, il y a la part qui est non-visible et c'est vraiment impressionnant comme tu penses que ce concept d'handicap peut vraiment s'agrandir.

Ens 1 : Par exemple, un enfant qui est autiste, pour moi c'est un handicap. Mais moi qui me suis cassé un doigt et que ça s'est jamais remis comme il faut, c'est quand même un handicap dans certaines tâches de ma vie quotidienne. C'est vraiment large et puis ce n'est plus stigmatisé comme avant l'handicap s'il y a vraiment quelque chose qui ne va pas. Je trouve que là, on a quand même évolué. Même si on n'est pas encore au top du top.

E : Totalelement. Et puis, si, donc là je vais toujours un peu plus dans le spécifique, **les « troubles du développement du langage écrit », à quoi est-ce que ça te fait penser ?**

Ens 1 : Troubles du langage écrit, pour moi, c'est des enfants qui ont de la peine de ce qui se visualisent dans la tête et puis ensuite venir sur papier. Après, je pense qu'il y a très certainement ce qui est de la dysorthographe là-dedans. Après, est-ce qu'on a aussi tous les enfants qui ont des soucis au niveau de la motricité ? Je ne sais pas si là ça rentre dans cette catégorie-là ? Mais pour moi, il n'y a pas vraiment de catégories. Cette année, justement j'ai un élève qui de passer de ce qui pense dans son cerveau jusque dans son poignet, c'est assez intensif. Et puis, ça lui fait pas mal de douleurs parce qu'il est crispé, etc. Donc on a dit, on a décidé avec un suivi chez l'ergo et puis une prise en charge de l'Al, qu'il passerait plus que par l'ordinateur. Donc il est bien plus actif, performant là-dedans. Et puis toute l'énergie qu'il prenait pour passer de son cerveau à son poignet et bah au moins il peut l'utiliser pour de la réflexion et pas pour se concentrer sur un mouvement.

E : Et pour les apprentissages ... C'était un peu ma question suivante, qu'est-ce que ça implique d'accompagner des élèves qui pourraient présenter ce genre de troubles ? C'est vrai qu'il y a beaucoup de choses qui doivent se mettre en place, **mais toi tu as déjà été confrontée à un élève ayant des troubles du langage écrit**, c'est principalement la dyscalculie, la dysorthographe, la dyslexie, donc toi tu avais déjà des élèves dans ta classe ?

Ens 1 : Dysorthographe, je pense qu'une fois j'ai eu un enfant et puis ça a été très compliqué de le dire aux parents et puis que les parents acceptent mais encore une fois en 8 ans d'enseignement, je pense que je l'ai vu évoluer. Maintenant, j'ai presque l'impression que les parents veulent trop d'aides quitte à se disperser un peu partout. Plutôt que de se dire et bien maintenant, il faut vraiment trouver le fondement du problème : « OK c'est quoi et puis peut-être qu'on règle d'abord ça. » Et les élèves souvent qui ont ces troubles-là, dyscalculie, dysorthographe ou bien dyslexie, j'ai envie de dire que c'est très souvent pris en charge plutôt dans les petites classes.

E : C'est ça, oui !

Ens 1 : Et puis chez nous des fois, on voit que soit c'est pas encore tout à fait encore, on ne peut pas dire réglé, parce qu'il y a des enfants, enfin des personnes qui vont vivre avec ça toute leur vie. Mais souvent, pour les enfants dyslexiques, la plus grosse part du travail aurait dû être faite avant dans les plus petits degrés et puis être accompagnés par un logopédiste.

E : **Ouais, et puis toi, du coup tu as déjà eu, euh, ce passage, donc la réception d'enfants qui étaient déjà diagnostiqués ou qui avaient déjà eu un suivi auparavant, en fait, dans les petites classes ?**

Ens 1 : Oui, alors on en aura toujours. Tout d'un coup, chez certains, tu retrouves un « p » à la place d'un « b », ce genre de chose. Dyscalculie, je pourrais peut-être moins dire parce que j'ai l'impression aussi qu'il y a un peu un écart entre le français et les maths. En maths, ils ont pas mal de facilités et ça fait trois années de suite que je me dis ça. Je trouve qu'en maths ça va bien mais en français c'est plus compliqué. Mais oui, des élèves qui sont arrivés encore avec des troubles ou bien des gênes, quoi des

gênes, qui étaient gênés par ça, j'en ai eu quand même bien quelques enfants qui sont venus dans la classe. Encore une fois, c'était pas hyper visible mais c'est quand même des enfants avec qui il faut faire attention ou bien il faut être rien qu'un peu plus vigilant au niveau des consignes et quand ils écrivent, leur donner des fois des petits trucs. Mais en tant qu'enseignants, pour nous, c'est vraiment compliqué de dire et bien tu peux avoir cette piste-là ou bien cette piste-là ?

E : Ouais, c'est ça aussi qu'on se disait, que c'était pas ... C'est vraiment pas évident à gérer. En fait, on se disait que de l'identification du trouble jusqu'à la mise en place de mesures, il y a tellement de chemins que tu pourrais parcourir. C'est pas évident mais effectivement, je pense que la signalisation en soit, normalement on espère qu'en 7-8H, ça a pu être pris en compte. Mais toi, **tu n'as jamais eu un élève pour qui on avait établi un projet pédagogique individualisé, connu sous le nom de PPI ?**

Ens 1 : Non, alors ça, non. Je ne suis jamais passée par là. Mais en 8H, on a encore des élèves qui ont des PPI.

E : C'est ça, c'est ça, c'est transféré.

Ens 1 : Donc euh, ça existe encore, des fois on établit même des PPI pour des élèves qui arrivent même en 8H, mais ce qui faut aussi savoir c'est que quand on a des enfants qui arrivent avec encore soit de la dyslexie, soit de la dyscalculie, soit de la dysorthographe, c'est que très souvent les logos nous disent qu'ils sont complètement dépassés par les signalisations chez les petits. Donc, la file d'attente c'est six mois, une année. Et puis après, encore faut-il que les parents quand on leur dit ça et bien qu'ils vont répondre : « mais et puis avant vos collègues, on n'a jamais rien eu dans ce sens-là ? » Et puis là aussi, on se trouve confronté quand même à des difficultés et puis dire : « oui, écoutez c'est maintenant qu'il faut l'aider, il est en 8H, l'année prochaine il va au CO. Même s'il y a quelque chose qui est mis en place cette année, ça pourra continuer, l'aider l'année prochaine. »

E : Oui, tout à fait !

Ens 1 : Donc il y a des parents qui décident par eux-mêmes de partir dans le privé. Encore faut-il qu'ils aient les moyens. Et puis, là encore une fois, du moment que l'enfant est signalé, que il y a les tests qui sont faits, que l'enfant est pris en charge et bien des fois ça dure une année. Et de trouver vraiment le bon diagnostic aussi.

E : Mmmh, et puis **toi avec la collaboration justement avec d'autres intervenants éducatifs, ça s'est toujours bien passé ? Comment tu te sentais dans la collaboration avec d'autres intervenants comme par exemple logopédiste ?**

Ens 1 : Moi je trouve que là il y avait une logo que j'avais pas mal discuté avec, au sujet d'un élève, on parlait plutôt de bredouillement. Et puis elle, je trouvais justement qu'elle était très ouverte à entrer dans des pistes, de dire comment est-ce que je pouvais un petit peu gérer en classe. Et puis aussi par rapport à un enfant qui bégaye, c'est hyper délicat. Pas du tout par rapport aux troubles du langage écrit mais cet enfant il a jamais été suivi, il a douze ans maintenant. Et puis le bégaiement, on dit que plus vite on prend en compte, donc vers quatre cinq ans, mieux c'est. Du coup, moi maintenant je suis hyper empruntée parce que c'est quand même assez visible quand il doit me répondre et que je l'interroge comme ça et bien il stresse et du coup, il bégaye. D'un autre côté,

je me dis les parents ils doivent aussi avoir vu quelque chose comme ça. Est-ce que c'est à moi maintenant, d'être un peu intrusive dans leur sphère privée et de leur dire : « écoutez, là votre enfant il bégaye et il faut faire quelque chose. » Ce qui me fait vraiment soucis, c'est pour l'année prochaine. Là, il a des copains qui ne rigolent pas trop mais moi c'est toujours de voir la suite, ça me fait un petit peu peur. Donc je vais quand même en parler, en disant que lorsqu'il est stressé et tout, on ressent vraiment ça quand il n'a pas pu se préparer...

Voilà, il y a vraiment des logos qui sont super, avec qui tu partages, ils te donnent des pistes mais qui restent quand même assez vagues vu qu'ils n'ont pas toujours la situation concrète sous les yeux. Quand nous on leur téléphone, ils nous disent mais nous on a tellement de cas différents et tout. Les ergos, la même chose, tout un coup ils te donnent un petit peu des pistes ou comme ça. Ou bien alors on a aussi le contraire où ils viennent vraiment nous dire comment il faut faire. Et puis ça je pense que les enseignants, des fois on se ferme à des gens qui viennent nous dire : « et bien il faut vraiment faire comme ça. » Non mais attendez, cet élève là on met en place pour que ce soit plus facile de passer de ses pensées sur sa feuille des choses avec un ordinateur, c'est pas un enfant qui a des difficultés autre que ça mais bon en classe j'en ai juste 22 autres. Donc j'en ai 22 à côté qui ont des difficultés et donc OK on va mettre en place cet ordinateur mais il se peut qu'un jour j'oublie de lui scanner sa fiche pour qu'il l'ait directement sur l'ordi ou que j'oublie de lui envoyer ça et il faudra aussi être un petit peu indulgent. On ne va pas dire du jour au lendemain, il faut faire ça, ça, ça, ça, ça. Donc des fois c'est aussi un petit peu la communication qui est compliquée et puis qui est, peut-être soit on en n'a pas assez ou soit on n'est pas assez ouvert de ce qu'on pourrait prendre.

E : De chaque partie ?

Ens 1 : De chaque partie, oui exactement. Mais après avec les enseignants spécialisés, généralement, ils suivent nos élèves et ça se passe super bien. Ils amènent vraiment des pistes. Ils amènent du matériel que nous les enseignantes on peut utiliser. Mais après, bah voilà, il faut aussi avoir des bons enseignants spécialisés. Parce que c'est comme les enseignants, il y en a des bons et il y en a des moins bons. Donc euh, voilà ...

S : **La collaboration avec les parents en fin de 8H**, est-ce que c'est difficile pour les parents de comprendre qu'il y a un problème ? Vous parliez de bégaiement, est-ce qu'ils se disent : « ah mais c'est trop tard parce que c'est la 8H ? » Ou la collaboration est plus compliquée ou pas ?

Ens 1 : Je pense que ça dépend encore toujours du type de parents qu'on a en face, certains vont nous dire : « ah mais justement on se posait la question, parce qu'il y a un moment donné où c'était aussi assez, enfin on entendait qu'il y avait ce bégaiement qui était bien présent. » Et puis chez d'autres, ils vont se fermer directement ou bien alors ils vont vraiment nous dire : « oui mais pourquoi est-ce qu'on nous a jamais parlé de ça avant ? » Et puis euh, je pense que ça dépendra tout, il y a vraiment des parents qui sont hyper preneurs, qui veulent aider leurs enfants. Il y a des parents qui quand on leur dit : « il faudrait juste faire ça » et bien eux, tout de suite, ils veulent déjà voir quinze mille autres spécialistes et bah voilà. Mais je pense que dans la majorité des cas, les parents sont quand même à l'écoute et sont quand même preneurs. Parce que moi mon

but, c'est quand même d'essayer pour ce bégaiement qu'il faudrait aller essayer chez une logopédiste qui est spécialiste un petit peu là-dedans et puis essayer de l'aider à gérer un peu le stress.

E : Là, si on résumerait justement, **toi de quelles ressources tu pourrais disposer pour accompagner des élèves qui ont des besoins spécifiques, quelles sont les premières idées et bien justement, on parlait d'autres intervenants éducatifs, tu aurais des autres ressources à ta disposition si tu dois par exemple, si on te dit que l'année prochaine, et bien tu as un élève qui arrive avec grosse dysorthographe ou dyslexie, par quoi tu passes, quelles sont tes ressources pour mieux t'adapter ?**

Ens 1 : Je trouve d'abord c'est vraiment l'observation et vraiment être à l'écoute de l'enfant. Et puis après c'est toujours je trouve que dans notre cercle, on est plutôt gâté de ce côté-là, on s'entend hyper bien entre collègues, et puis d'aller chercher aussi des pistes chez des collègues, savoir comment ça s'est passé avant, d'aller voir ce qui était déjà mis en place. Et puis après, bah je me retourne quand même vers des spécialistes parce qu'il y a un moment donné où on peut plus les aider. Ouais, on parle d'intégration qui veut se faire au maximum, mais on sait aussi très bien qu'à un moment donné, il y a des enfants qui peuvent ...

E : Oui respecter le bien-être de l'enfant, c'est sûr. Quand il y a trop ...

Ens 1 : Je pense que c'est vraiment ça qu'il faut faire. Après bah il y a toujours tout ce qui est lecture, d'aller lire ou rechercher sur internet. Des fois on voit des petites choses mais je pense qu'il faut pas trop rester longtemps là-dedans tout seul parce que bah c'est pas notre domaine. C'est comme un moment quand tout le monde nous dit comment est-ce que les enseignants doivent faire. Moi, un neurochirurgien, je ne vais pas lui dire comment opérer, au jardinier comment planter ses plantes. Donc euh, c'est vrai que dès que on peut vraiment avoir des spécialistes, c'est aussi ça le but pour aider le plus rapidement l'enfant.

E : On a déjà parlé de l'aide matérielle, par exemple avec l'ordinateur. Donc toi tu ... **Comment dire ça, tu es vraiment ouverte à ce genre, cette aide matérielle, tu trouves ça utile et vraiment ... ça va servir ?**

Ens 1 : Si ça l'aide à se sentir mieux, ça me dérange pas du tout. Et puis si à un moment donné, j'ai un élève qui arrive, c'est vrai qu'on a quand même des élèves qui arrivent avec *Lexibar* dans nos classes. C'est un logiciel normalement qui aide les enfants qui ont ce genre de difficultés. Et bien moi, si une année, il y a un enfant qui arrive avec *Lexibar* et bien on utilisera ces ordinateurs. Je veux dire, c'est des programmes, c'est fait pour eux, c'est fait pour les soulager, pour les aider, donc euh, ouais.

E : Ouais, ça c'est aussi, tu as continué un certain suivi qui a été mis en place, tu ne vas pas te dire OK j'arrête tout pour voir je ne sais pas quoi, pour tester.

Ens 1 : Je pense que tu n'as même pas le droit, c'est de ton devoir de le faire, de tous les enseignants.

E : C'est pour ça que ... Des fois, on en voit des belles, dans le sens, au non-respect du transfert qui devrait se faire par rapport à l'élève, je pense qu'il y a des trucs qui sont...

Ens 1 : Parce que maintenant, il y a aussi ces mesures de compensation, qu'avant on parlait peut-être moins. Encore une fois, l'enseignant ou l'enseignante qui ne le met pas en place et bah, des fois il n'y a personne qui verra rien. Si moi, on ne vient pas me dire que cet élève-là en 6H, il avait des mesures de compensation qui doivent encore avoir une continuité sur la 7H. Je pourrai peut-être ne jamais savoir que cet élève-là, il avait des mesures de compensation. Il faut aller lui lire les consignes, il faut être vigilant, il faut l'aider à mettre en couleur ce qui est important, etc.

E : Donc là, **il n'y a pas forcément ce passage, enfin ce passage ne se fait pas automatiquement on va dire, il manquerait peut-être ... ?** Si toi tu n'es pas curieuse de poser la question à tes collègues ... D'où viennent tes élèves ? Quoi ? Comment ? Tu n'auras pas un retour très concret : OK ça pour cet élève ça a été mis en place, ça marche, c'est clair.

Ens 1 : Je pense que chez nous dans notre cercle c'est quelque chose qui se fait depuis très très longtemps donc même quand on était sur tous les sites, on prenait un jour pour voir des fois trois enseignantes différentes suivant d'où venaient tes élèves. Mais on voit quand même que quand on a des élèves qui viennent d'autres cantons ou d'autres établissements, on n'a pas forcément toutes les informations qui arrivent avec. J'ai un élève vaudois qui est arrivé là en début d'année. J'ai eu zéro mais zéro virgule zéro information. Je ne sais pas comment ça allait à l'école, je n'ai pas eu de notes, je n'ai pas eu d'évaluation. J'ai rien eu. Alors oui, il n'y a pas eu d'évaluations depuis le mois de mars l'année passée, mais quand même, le début d'année.

E : Il y a des traces de toute façon, il, enfin il ou elle devrait pouvoir te donner quelque chose pour que toi tu puisses continuer le suivi de l'élève. C'est pas normal !

Ens 1 : C'est la moindre des choses.

S : C'est encore pire lorsqu'ils viennent d'un autre pays et puis que ... Là les informations...

Ens 1 : Oui, oui ! Je pense que d'autres pays, là tu oublies. Tu dis : on va recommencer à zéro et puis on va y aller, on va faire ses propres observations mais ça peut vite être délicat. Là, on dévie un peu du sujet mais typiquement l'année passée moi j'ai pu enseigner jusqu'au mois de novembre, après j'ai été arrêtée et puis euh, cet élève-là, il est arrivé au mois d'août cette semaine. Moi, au mois de janvier, je dois l'orienter, est-ce que ce sera un PG, un général ou un EB ? Bah de rien avoir derrière, je trouve que des fois c'est un peu délicat.

E : Tu t'appuies sur quoi en fait ? Sur le peu de temps que tu as eu à l'école ? Enfin, heureusement que tu as ce temps-là, mais c'est peu, c'est peu de temps.

Ens 1 : Ouais vraiment et puis quand on téléphone sur Vaud, ils sont déjà chez des semi-spécialistes. Ils n'ont pas de titulaire chez les 7-8H. Ils ont vraiment déjà un prof qui vient donner l'allemand, un prof qui vient donner l'anglais, un qui vient donner les maths. Tu veux avoir une information un peu générale sur l'enfant, tu n'en as pas hein !

E : Ouais, c'est par branche déjà ...

Ens 1 : Le titulaire il dit : « oui alors je vous laisse prendre contact avec mon collègue qui a donné les maths », etc... Tu vois à quel point c'est quand même important d'avoir

un suivi, que ce soit positif, quoi, que l'enfant ait de la facilité ou bien que justement il y ait des choses un petit peu à nous dire. Mais des fois, dans le suivi de l'élève, moi je dis à mes collègues, quand par exemple, il y a un enfant qui a eu, c'est plus au niveau pas des difficultés d'apprentissage, mais au niveau des difficultés du comportement. Des fois je dis à mes collègues : « ah si vraiment il y a des élèves qui avaient des grosses difficultés au niveau du comportement, j'aimerais pas que vous me donniez l'information tout de suite hein. » Parce que moi j'aime bien les découvrir par moi-même. Et puis des fois, ça aiguille déjà un petit peu ton jugement sur l'élève. Donc au niveau du comportement, des fois j'aime bien ne pas avoir trop d'informations mais si c'est un enfant qui a besoin d'un gros suivi, que et bien les maths c'est compliqué ...

E : Qui avait des mesures ?

Ens 1 : Ouais. Là je prends tout. Et puis au niveau du comportement, des fois il y a des élèves où les profs d'avant, elles pouvaient plus. Et puis toi, tu n'auras jamais de soucis avec cet élève-là.

S : Ça se fait quand, ce passage ? Vous vous voyiez entre enseignantes des degrés d'avant ?

Ens 1 : Déjà vers le mois de mai, mes collègues qui ont des 6H cette année, elles se voient et puis elles disent bah : « est-ce qu'on remélange les classes ? Comment est-ce qu'on fait les classes pour avoir des classes plus ou moins homogènes ? » Ou bien s'il y a vraiment des élèves au niveau de la discipline ça allait plus du tout, elles disent : « ah mais eux, il faut casser ce duo, ça va plus du tout. » Et puis après, on fait ça juillet, début juillet où on se passe, moi généralement, j'ai pas besoin de passer à quelqu'un d'autre à part au CO.

Mais on se voit un moment et on discute.

- Certaines, elles préfèrent qu'on se voie et puis par oral, on discute.
- D'autres, elles préfèrent faire quelque chose par écrit et puis que nous, on lise et puis que si on a des questions et bien voilà.
- Et puis d'autres, elles préfèrent faire par écrit et discuter.

Donc c'est un petit peu à chacun sa manière de faire. Mais c'est quand même toujours assez intéressant de savoir d'où viennent tes élèves, un petit peu ce qu'ils ont fait, ce qui est plus facile, ce qui est plus compliqué pour eux et déjà avoir une petite trace. Même si, ton avis, il vient assez vite. Tu te fais assez vite avec tes observations une idée.

E : L'aide humaine, s'il y a une enseignante qui est là en plus, donc une enseignante spécialisée en classe, est-ce que toi t'es ... Tu te sens comment par rapport à cette enseignante qui serait là en plus pour l'élève ou pas ?

Ens 1 : Si cette enseignante elle est là et qu'elle lui apporte quelque chose, et que j'ai pas besoin de la gérer comme si c'était un élève, moi je trouve ça vraiment chouette de pouvoir avoir une collaboration comme ça. Surtout que, généralement, ces enseignantes, elles sont là et puis elles prennent quand même en compte les autres enfants de la classe, donc ça quand ça roule, c'est vraiment bien. Par contre, quand tu as une enseignante spécialisée où toi tu envoies ce que tu fais deux jours avant, qu'elle arrive dans ta classe, qu'elle a zéro matériel adapté et puis qu'elle te dit encore : « on

fait quoi ce matin, je dois me mettre où, je fais quoi ? » Bah moi j'ai pas le temps de te gérer toi quoi. Parce que ça, ça arrive aussi hein. Donc voilà, mais je trouve vraiment, on part du principe que c'est vraiment une collaboration, un co-enseignement qui sont vraiment là pour l'élève. Après on discute, qu'elle donne encore des pistes par rapport à l'élève, comment est-ce qu'on peut l'aider ? Et puis, après elle vient aussi essayer de mettre en place certaines choses, des fois ça fonctionne, des fois ça ne fonctionne pas. Là, avec l'enseignante spécialisée que j'avais l'année passée, encore maintenant elle m'envoie des photos : « ah toi qui cherchais quelque chose pour ça, je t'ai trouvé ça. » Et ça, je trouve vraiment cette collaboration hyper chouette.

Mais après, ces enseignants spécialisés, tout d'un coup ils font une année chez nous et puis l'année d'après, ils sont mutés à une autre place. Donc euh tu as à peine construit quelque chose que il y a de nouveau tout qui tombe et tu recommences quelque chose. Au niveau de l'institution, il y a des choses qui restent à consolider et à travailler.

E : Ouais, ça serait certainement plus intéressant d'avoir une collaboration à long terme avec quelqu'un.

Ens 1 : Et puis pour les enfants surtout ... Parce que là mon élève qui était en 7H l'année passée, c'est un enfant qui déjà au niveau des changements, c'est compliqué. Donc il s'est adapté à moi, il y avait déjà une enseignante spécialisée en 6H donc elle est restée en 7H et puis là tout d'un coup c'est plus elle en 8H, c'est une nouvelle. Il faut de nouveau se réadapter. Et puis avec le confinement, l'autonomie face au travail, on va quand même pas se le cacher, ça a quand même pas été facile chez tous les enfants. Lui, là qui aurait besoin qu'on le remette un peu rapidement dans la ligne, dans le bon chemin et tout, et bien ça prend du temps et voilà quoi. Mais d'une manière générale, moi je vois plutôt cette collaboration comme étant propice aux apprentissages des enfants et puis aussi, nous on apprend toujours de nouvelles choses.

E : C'est bien que tu dises "aux apprentissages" de tous les enfants parce que c'est vrai que c'est aussi le but que si tu mets des choses en place, c'est que ça puisse profiter à tout le monde en vrai. Parce que c'est vrai que si on fait que pour l'élève, c'est aussi un peu ça le problème, c'est qu'après on ne voit plus aussi l'ensemble du groupe classe qui est aussi important à gérer. Et l'inverse, si on fait que pour toute la classe, on risque de perdre cet élève alors c'est vrai que c'est toujours cette balance à gérer entre trop faire et pas assez faire, une grande tension.

Ens 1 : Oui, et puis ces enseignantes spécialisées, je pensais spécialement à ces enseignantes-là, si tout d'un coup vous n'aviez pas assez. Mais dans l'autre classe de 8H, ils ont vraiment un enseignant qui est génial, il prend des moitiés de classe. Il dit : « comme ça toi tu en as douze, moi j'en ai douze, comme ça on peut vraiment bien voir ce qui va pas, moi je prends quand même mon élève que j'ai en suivi. » Mais vraiment il y en a qui s'impliquent hyper beaucoup, qui viennent avec du matériel, qui disent : « essaie comme ça la prochaine fois et tout. » Et toi tu es là « mais waouh, moi c'est vraiment ça que je pensais que c'était, une collaboration. » Et tu peux avoir l'inverse, des gens qui arrivent juste pour l'heure, qui n'ont pas de matos et puis que ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire. Mais vraiment, c'est une bonne collaboration, quand ça fonctionne bien.

E : C'est sûr. Est-ce que j'ai loupé quelque chose ?

S : Comment, euh, intégrer ces élèves qui ont des troubles du langage écrit dans le groupe classe ?

Ens 1: Je pense que c'est toujours aussi de savoir ce qu'on va leur demander de faire et puis peut-être de déjà différencier un petit peu la quantité. Mais généralement, ça coule assez bien. Ou bien alors, là on vient de travailler les contes, et puis vraiment ceux qui ont plus de soucis avec l'orthographe mais je ne pourrai pas dire que c'est de la dysorthographe mais c'est des fois de se dire, déjà aujourd'hui vous allez travailler avec l'ordinateur. Donc il y a déjà le correcteur orthographique qui peut les aider. Ça va aider tous les élèves, mais pour eux je pense que c'est vraiment un plus. Et puis après me dire : « comment est-ce que je fais mes groupes, peut-être que je mets un élève qui a un peu plus de facilité en orthographe avec un qui a peut-être un peu moins de facilité et d'essayer de les mettre ensemble. » D'avoir peut-être cette petite réflexion avant et ouais d'anticiper les réactions des autres. C'est comme récemment, on a fait un exercice oral sur où ils devaient raconter un conte. Bah, j'évite de mettre des élèves qui se moqueraient très facilement avec un élève qui a beaucoup de peine à s'exprimer oralement. Plutôt mettre des élèves qui seront plus respectueux et qui lui diront : « et bien tu vois, là, tu as répété souvent ça ou comme ça », qui ont déjà peut-être aussi une plus grande maturité, qui lui apportent déjà des outils. Juste dans ce sens-là, je pense qu'on travaille pas mal.

E : Justement si toi tu serais plutôt d'avis qu'il faudrait montrer les différences en général ou de les cacher ? C'est un peu une question difficile mais même on va dire. **Comment, ouais on sait que de toute façon une classe, elle est très hétérogène mais est-ce qu'on devrait plus mettre en avant ces différences ou faire au mieux pour un peu camoufler ?**

Ens 1 : Alors ça aussi, j'espère que les enseignants, ils auront de plus en plus ce même discours ... Mais quand j'ai commencé à enseigner alors euh, il y a des parents qui nous disaient : « oui mais alors on aimerait pas qu'il sorte de la classe, on ne veut pas qu'il soit stigmatisé. » Nous on essaie de leur expliquer qu'il y a des moments qui sont bien qu'ils sortent de la classe. Parce qu'un élève qui a de la peine à s'organiser dans son travail si pendant qu'il y a l'enseignante spécialisée, il est tout le temps en train d'écouter à gauche, à droite, finalement, c'est peut-être pas forcément le mieux. Il y a des élèves qui sont tout le temps à bouger partout et tout mais au moins quand ils sont avec l'enseignante spécialisée, bah ils sont un peu plus calmes et puis voilà.

Euuuh, que vraiment les parents, je pense que c'est les parents qui avaient peur de ça alors que maintenant, on a eu tellement d'enfants qui ont eu des difficultés. Tout à coup, il y en a un qui part chez le logo, un qui part chez l'ergo, un qui va je sais pas où, un qui va chez le dentiste, un qui fait ci, un qui fait ça, un qui va chez le médecin. Alors qu'avant on avait moins ces intervenants autres que vraiment pour aider l'enfant, que maintenant c'est devenu quand même assez transparent. Mais je pense que ça dépend tout de où, de la manière de voir l'enseignante et puis, des fois, à l'enseignante spécialisée. Je lui dis : « ah bah ce matin, je te donne ces cinq élèves et tout. » Il n'y a personne qui dit : « oh les nuls, ils ont de la peine ou comme ça. » Non, c'est comme ça, c'est ces cinq et puis peut-être que le mardi d'après ce sera cinq autres ou comme ça. Je pense déjà ça doit certainement partir de comment est-ce que l'enseignante et les parents voient ça.

Déjà, si les parents disent : « non, il ne faut surtout pas que tu ailles avec l'enseignante spécialisée qui est là. Si la maîtresse elle te met là-bas, tu dis que tu ne veux pas aller. » Bah c'est clair que après, c'est plus compliqué quoi. Mais si déjà, les parents ils disent : « oui mais prends si elle te propose ça ! » Je pense que, j'espère que tout le monde voit comme ça.

S : Et puis, si on vous dit l'année prochaine, vous avez un cas dysorthographique, comment est-ce que vous vous sentez par rapport à ça, est-ce que vous vous sentez soutenue ? Est-ce que ... Ouais, quel est votre ressenti par rapport à cette annonce ?

Ens 1 : Je pense que pour moi, ce serait une grande première, de vraiment avoir un enfant dysorthographique diagnostiqué. Mais je me dis que bah déjà, s'il est diagnostiqué, il doit quand même venir avec des outils, donc il risque certainement d'arriver avec un de ces programmes *Lexibar* ou bien il y en a d'autres encore. Après, pour moi ce serait plus un challenge alors, de me dire voilà maintenant on essaie, on essaie de trouver des solutions. C'est vrai qu'il y a aussi certaines choses avec peut-être pas la dysorthographie mais quand j'étais à la HEP, on avait pas mal travaillé autour de la dictée. Là, on avait par exemple, qu'il y avait d'autres manières de les aider, de faire des textes à trous et qu'ils ne doivent pas écrire tout le texte, etc. Ce serait aussi un nouveau challenge de se dire : « comment est-ce que je peux l'aider, et qu'est-ce que je peux lui apporter pour le soulager ? » Parce que moi, ces enfants, je pense que oui, ils ont des difficultés mais surtout, ça leur prend une énergie folle. Et puis, un moment donné, ce qu'on cherche à faire avec tous ces moyens, c'est de les aider mais aussi de les soulager. Que ce soit plus simple pour eux, qu'ils aient envie de venir à l'école. C'est ce que j'expliquais l'autre jour à un élève, il ne veut pas prendre sa Ritaline et puis en fait, c'est comme si un diabétique on ne lui donne pas son médicament. C'est qu'à un moment donné, on va pas l'aider quoi. La Ritaline, on ne sait pas trop quels sont ses effets, etcétera. Je peux concevoir que c'est pas la meilleure chose mais quand un enfant il doit prendre la ritaline, c'est pour l'aider aussi. Vraiment essayer de mettre en place le maximum de choses pour les soulager, après, ça ne veut pas dire qu'ils doivent rien faire. Parce que moi je suis assez exigeante aussi au niveau de ce que j'attends d'eux mais si on peut mettre en place certaines choses qui peuvent les aider, bah autant le faire.

E : Au final, tu es exigeante dans le sens que tu veux qu'ils atteignent certains objectifs. Tu vas tout faire pour qu'ils les atteignent du mieux qu'ils le peuvent en fait, c'est ça qu'il faut se dire.

Ens 1 : Oui, il ne faut pas dire au début de l'année : « alors voilà, à la fin de la 7H, je veux que tout le monde sache faire une division, une multiplication, ça, ça, ça » et de rien mettre en place pendant l'année alors. Moi je sais qu'il y a aussi beaucoup de mon énergie qui part là-dedans et que dans les aider à créer des outils ou leur apporter d'une autre manière ou d'essayer de trouver du matériel, etc. Qu'ils aient des difficultés diagnostiquées ou pas. Après, je ne sais pas mais tout le monde dirait que c'est le rôle d'un enseignant de travailler comme ça.

E : Ce serait le top, c'est sûr. Et puis, alors du coup, notre but au final, grâce aux entretiens, on va essayer un peu de comprendre justement les avis, les expériences du terrain et puis grâce à tous les commentaires, on aimerait essayer de faire comme un

espèce de protocole, une vision un peu plus globale qui tiendrait sur une feuille A4. On essaie d'appeler ça un « guide ». **Est-ce que tu penses que ça pourrait t'être utile ? Est-ce que tu te sentiras un peu : « OK mon élève, il se situe un peu près là, peut-être que après ça, qu'est-ce que je pourrais lui amener dans la différenciation ou dans la, dans le ... S'il a un PPI, qu'est-ce qu'il se passe ? » Ou après, au passage, à la réception ou au transfert, qu'est-ce que je dois faire ? Est-ce que tu penses que ce serait utile d'avoir quelque chose comme ça pour gérer un cas ?**

Ens 1 : Comme un guide ?

E : Comme un espèce de guide. Enfin, on sait que ça existe mais des fois on a l'impression, enfin j'ai eu cette impression-là, c'est que le guide fait 14 pages. Et tu sais plus ce qui est vraiment important ou pas. **Même, ça partirait vraiment de l'identification des troubles on va dire jusqu'à ce suivi complet : « qu'est-ce que j'ai à disposition ? » aussi, on parlait de ressources, est-ce que tu penses que ça pourrait être quelque chose d'utile ?**

Ens 1 : Moi je pense que ça pourrait être génial mais je vois aussi ça sur un travail de longue haleine d'élaborer un guide comme ça. Si vraiment on veut partir sur comment est-ce qu'on identifie les troubles, qu'est-ce qu'on peut observer ?

Par exemple dans la dysorthographe bah, de remarquer que l'élève il inverse des lettres, que il ne termine pas les mots, que chat il ne mettra jamais un « t » parce qu'il n'entend pas le « t », etc. De mettre déjà des exemples concrets après, bah voilà, une fois qu'on a identifié ça, qu'est-ce qu'on fait ? On remplit une, je sais plus laquelle c'est par rapport à la logo, il faut remplir la fiche 122, c'est pas ça mais. Et puis après, une fois qu'on l'a pris en charge et puis après que le logo prenne en charge. Et puis après qu'on propose des pistes et puis il faudrait aussi avoir des pistes un petit peu concrètes, bah je ne sais pas si ce serait possible d'aller chez un logo et puis qu'il dise déjà qu'est-ce qu'on peut directement mettre en place avec un enfant qui est dysorthographique ? La première chose qu'un enseignant pourrait faire pour le soulager, pour l'aider ?

Et puis euh, mais je pense que ça pourrait être, ça pourrait être très utile. Parce que encore une fois, en 7-8(Harmos) on n'a pas souvent des signalements à faire. Quand on en a à faire, bah on est vite un petit peu démuni parce que c'est pas quelque chose qu'on fait souvent. Et puis, ouais, en logo, moi personnellement, j'en ai fait un à moitié mais que finalement les parents sont partis dans le privé, mais qu'on a beaucoup collaboré avec la logopédiste. Parce qu'il fallait que la prise en charge, elle soit rapide, mais il y a des moments où on est vraiment démuni. Il n'y a pas de piste qu'on pourrait mettre directement en place. En attendant que peut-être, il y ait un suivi qui soit fait ou comme ça. Je pense que ça pourrait être, non, mais super comme idée !

E : Tip Top ! Je crois qu'on a tout. On a tout posé, c'est tout bon ? Elle faisait mon suivi. Non, mais super. Voilà, c'est un peu notre ... On ne sait pas ce qu'on va réussir à en ressortir. Ça va aussi dépendre de ce que tous les enseignants vont nous en dire mais en tout cas d'essayer d'avoir quelque chose de synthétique pour au pire après partir dans du particulier mais que au moins il y ait cette vision un peu globale, un panneau... Déjà rien que de voir que ça part de là jusqu'ici ...

Ens 1 : Tu sais des fois, c'est simplement de mettre dysorthographie comment est-ce qu'on peut repérer ? Décrire deux trois exemples, après bah déjà mettre le numéro de

la fiche parce que des fois rien que de trouver le numéro sur ce *Friportail*, c'est une catastrophe. Et puis après, bah peut-être un petit peu des pistes, qu'est-ce qui est attendu vraiment ?

Et puis là je sais que la cheffe des enseignantes spécialisées, elle a encore été plus loin en demandant vraiment un truc tellement protocolaire, administratif. Ma collègue Marina (prénom d'emprunt), elle m'a dit : « j'ai dû compléter ce machin de dix pages mais ... » On va arriver à un stade où les enseignants, ils voudront plus faire de signalement parce que ça devient tellement gros ce qu'ils demandent. Donc voilà, peut-être ça j'aurai dû le dire avant mais vraiment elle racontait ça avant les vacances. Elle a dit : « mais déjà les questions, c'était un langage encore autre qu'un langage pédagogique. Je comprenais déjà même pas les questions. » Marina qui a quand même un certain nombre d'années d'expérience donc euh ... C'est en plus une prof bienveillante par rapport aux troubles des élèves et tout ça. Tu te dis : « bah mince quoi, si on en arrive là, c'est pas non plus notre, notre job de passer toutes nos soirées à remplir des formulaires quoi ! » On a bien autre chose à faire, à gérer, entre ce qui est justement de créer du matériel un petit peu attractif, de permettre à nos élèves d'atteindre les objectifs et tout ça.

E : Ouais, totalement. C'est aussi ce qu'on ressentait dans le sens soutien aussi parce que c'est vrai que des fois, on se sent un peu ... Mais on a tellement d'informations qui nous arrivent dans la figure avec ces énormes trucs. On se disait, si on arrive à faire ça un peu plus facile, un peu plus clair, un peu plus simple et bien ça pourrait peut-être un peu aider à s'en sortir. Parce que c'est vrai nous aussi, même en ayant les cours, là elle arrive, elle sort son immense *Mind Map* avec tous les machins. Et puis tu es là, ouais super fiche machin, fiche truc, fiche aah ! OK, tu ouvres 14'000 pages. Je sais pas combien on avait de dossiers ouverts pendant ce cours mais c'était horrible et au final tu es là mais ...

S : Toute la théorie c'est important oui, mais quand ...

E : Mais quand on sera sur le terrain, bah on se demandait ...

S : Déjà quelle fiche c'est où ?

Ens 1 : Non je pense que il y a un gros travail à faire, peut-être que ça, vous allez vous rendre compte, vous allez pouvoir le noter d'une manière ou d'une autre mais entre la collaboration avec les services auxiliaires et nous les enseignants quoi, l'enseignement primaire. Il y a vraiment une grosse collaboration à faire et puis que il faut arrêter de vouloir toujours faire mieux, soit l'un, soit l'autre. Et puis vraiment travailler ensemble parce que là, ça va pas aller quoi. J'ai pas vu ce que Marina avait dû remplir mais quand elle a dit ça. J'ai dit : « non mais ... Ça va pas quoi ! »

E : Ouais ça, ça serait plutôt un travail qu'on pourrait dire que normalement ça doit s'effectuer en réseau, que tu puisses faire quelque chose ensemble parce que sinon c'est vrai que ...

Ens 1 : Ou bien que la logo elle vienne observer, puis qu'après ce soit elle qui relève ces faits-là quoi. Parce que finalement, ce document, c'est pour dire qu'est-ce qu'il fait que vous l'avez signalé ? Bah cet enfant, je l'ai signalé parce que dans des situations de stress, dans des situations bah voilà quand tu ne sais pas, bien sûr que tu es stressé.

Ou quand je l'interroge un petit peu à vif, il commence à bégayer, point final. Quoi, ouais, ou alors un enfant qui est dysorthographique bah voilà je vous donne plusieurs faits qui se sont passés en classe et voilà c'est ça qui me fait penser que il y a une aide à mettre en place à ce niveau-là.

E : Toi, tu peux faire que donner tes observations, c'est sûr que tu seras jamais le spécialiste pour dire : « il a ça ! » Et c'est comme ça, c'est pas ton travail !

Ens 1 : On nous dit en tant qu'enseignant : vous n'avez pas le droit de poser un diagnostic sur quoi que ce soit quoi ! Vous n'êtes pas fait, quoi c'est pas votre métier ! Mais ouais.

E : On se disait c'est vrai que des fois, les limites entre justement chaque intervenant éducatif c'est, des fois, difficile, enfin c'est fin et en même temps, il faut que ce soit bien préétabli parce que sinon c'est vrai que c'est... Bah justement tu attendrais ça de l'éducatrice spécialisée mais elle, elle n'est pas non plus... (en)fin c'est vrai que c'est vraiment : communication, collaboration. Je pense que ça résume bien.

Ens 1 : Ce qui est important, ouais. Et qui fait quoi, je pense que c'est important aussi ! Là je vois chez mes collègues de 8H, comme je disais avant, il est vraiment super leur enseignant spécialisé mais il est arrivé en début d'année, il a dit : « voilà, mon cahier des charges c'est ça, moi pour les réseaux c'est moi qui les fixe. Maintenant j'ai pris rendez-vous avec les parents, je vais les voir, moi je fais ça, ça, ça et vous vous faites ça, ça et ça. Est-ce que ça va pour vous ? » Alors même si c'était très directif, je sais que des enseignants ça leur va pas du tout comme il leur parlait comme ça, mais au moins c'est clair ! Moi, l'enseignante que j'ai eue cette année, avant, elle était dans l'enseignement spécialisé mais dans une classe de développement. Elle a jamais eu des grands. Elle est arrivée chez moi et puis euh, en fait on n'a jamais mis ça à plat. Et maintenant je me rends compte que le suivi, il est pas optimum quoi ... Il est pas, c'est pas le meilleur suivi qu'on pourrait avoir et la meilleure des collaborations. Je ne sais pas vraiment ce qu'elle lui apporte, à mon élève. Du coup, ça moi quand j'ai une enseignante spécialisée puis je me dis, je ne vois pas ce qu'elle lui apporte, bah c'est un peu compliqué. Je préférerais qu'elle aille ailleurs. Donc euh, mais voilà après comme je disais avant, il y a toujours besoin d'un moment pour s'adapter. Et puis, on peut être plus à l'aise avec les petits ou avec les grands.

E : Oui !

Ens 1 : Mais l'intégration des enfants qui ont des troubles comme ça, je trouve vraiment nécessaire qu'ils soient intégrés à l'école primaire. Après quand ça commence à venir dans de l'intégration plus au niveau d'enfants qui ont des gros handicaps, etc. Il y a un moment donné où les enseignants, on ne pourra plus gérer. On ne pourra plus gérer ...

E : Trop de charges.

Ens 1 : Oui, si tout d'un coup, on a des enfants qui ont des handicaps plus mentaux ou bien vraiment dans le corps physique. Dans notre école, on est bien équipé parce qu'on a un ascenseur et tout. Mais ça sera plus possible pour nous, parce que on ne sera plus dans notre domaine.

Et puis là, c'est vrai que moi j'ai des connaissances qu'ont une petite qui a maintenant 6-7 ans. Elle est toujours à l'école enfantine parce qu'elle a un gros handicap. Là, les

maîtresses, elles ont quand même dit : « bah écoutez il faudra qu'on la mette en enseignement spécialisé parce que quoi dans une école spécialisée parce que ça ne va plus chez nous. » Bah les parents, je sais qu'ils prennent ça très, ils le prennent très mal parce qu'ils ont de la peine à concevoir qu'elle va devoir sortir de l'école publique et primaire, et voilà. Mais sauf que elle ne va certainement pas beaucoup évoluer dans sa manière d'être, euh quoi au niveau de ses capacités, ses apprentissages. Par contre, c'est vrai que les parents qui disaient que l'aspect social, il était très important. Et après, pour les enseignantes, c'était aussi très compliqué de pouvoir gérer cette enfant-là parmi tous les autres. En plus, c'était dans une ville parmi tous les enfants allophones, parmi tous les enfants qui ont des difficultés et tout ça.

Donc c'est vrai qu'après, je comprends que ça fasse se questionner beaucoup de monde de : on peut toujours comprendre les deux côtés mais les valeurs de l'école primaire finalement c'est de faire atteindre les enfants les objectifs qui sont donnés par le PER. Et pour ça, il faut qu'on ait pas à devoir s'occuper de quatre élèves allophones, de quatre élèves qui ont des troubles mentaux, etc. Je trouve que on doit quand même se souvenir de ça. Et puis de pouvoir toujours aider les élèves qui ont des difficultés, des petites difficultés. Bah déjà se dire que ces élèves-là, il faut qu'ils se débrouillent tout seul. Parce que ça aussi, des fois, ça commence à être compliqué. Il y a des parents justement qui viennent nous dire : « oui mais celui-là il a un ordinateur pour écrire, mais moi mon fils qui a des monstres difficultés là-dedans... » Nous on est un peu là : « oui bah voilà quoi ! » Mais ouais, c'est un sujet qui est assez, quand même sensible moi je trouve. C'est clair, c'est sûr que les élèves qui ont des troubles autant dyslexiques, que dyscalculiques, que dysorthographiques, c'est des enfants qui doivent être scolarisés à l'école primaire. Ça c'est certain ! Et que on sait qu'il y en a quand même beaucoup qui s'en sortent. C'est quoi, s'en sortent ...

E : Mais oui, qui ont justement eu les bonnes, les bonnes aides au bon moment, qui ont pu ...

Ens 1 : Tout d'un coup, ils ont eu deux ans de logopédie puis ça va beaucoup mieux. Je connais beaucoup d'adultes qui sont dyslexiques hein. Bah maintenant, ça va très bien ! Ouais.

E : Ils ont appris à s'adapter. Au final, ils ont développé tellement de stratégies que maintenant ils savent s'en sortir on va dire.

Ens 1 : Je pense oui, et puis est-ce que ça a aussi quelque chose que c'est ... Peut-être un trouble qui peut quand même diminuer ? Je pense peut-être plus la dyslexie que ...

E : En fait, je pense que ça diminue rarement, mais c'est le fait justement que l'enfant ou même l'adulte qui découvre ça, c'est que lui en fait, il va développer justement toute cette stratégie. Puis il va devenir aussi moins fatigué, parce qu'il aura appris etc. Et on a l'impression que ça aura diminué mais en soit le trouble, il sera toujours là, présent, la même chose. C'est pratiquement impossible que ça disparaisse parce que c'est comme ça.

Ens 1 : Et peut-être qu'avant on avait des dyslexiques qui étaient plus légers que les dyslexiques qu'on a maintenant.

E : Ouais peut-être bien, ou peut-être que justement on n'était pas assez bien formé. Enfin on ne connaissait pas assez de choses pour dire vraiment, bah voilà cet enfant il avait des difficultés, c'est le cas qu'ils ont toujours des difficultés mais maintenant bah il y a des mots pour le dire. Et peut-être qu'avant c'était pas autant précis.

Ens 1 : Mon frère qui a été dyslexique, qui a quand même été suivi en logo pendant trois ans. Bah j'ai l'impression que maintenant il a plus rien. Mais alors euh, est-ce qu'il utilise encore des stratégies à l'heure actuelle ? Ou alors est-ce qu'il a beaucoup utilisé des stratégies et puis c'est devenu ... ?

E : Une habitude, enfin ouais, c'est ...

Ens : Ça je ne sais pas.

E : Tu pourras sans autre lui poser la question. Je pense que ce serait intéressant de voir mais je pense que simplement, il s'est tellement adapté. Tant mieux, s'ils ont trouvé justement de quoi, pour s'en sortir et puis pour travailler. Merci encore pour notre échange et pour le temps que tu nous as accordé.

30 novembre 2020 via Teams

Entretien Ens 2

Personne interrogée : enseignante en 5H

Retranscription de l'entretien :

S : Alors déjà pour commencer **combien d'années d'enseignement tu as fait et puis en quels degrés ?**

Ens 2 : Alors j'ai travaillé 5 ans en 3-4H et puis là je suis dans ma troisième année en 5-6.

S : Super... Alors première question, **qu'est-ce que ça évoque pour toi le concept de « l'inclusion scolaire » ?**

Ens 2 : Je pense à « inclusion » c'est le contraire de « exclusion », donc inclure tous les élèves, enfin le maximum d'élèves. Et puis pour moi, ça évoque des élèves qui, peut-être il y a 10 ans en arrière auraient été en enseignement spécialisé ou dans des foyers, ou dans des instituts et puis ça me fait penser à des troubles du coup plus, plus graves. J'ai pas envie de dire « graves » mais plus, prononcés que ce qu'on a l'habitude de rencontrer. Par exemple, tous les troubles -dys : dyscalculie, dyslexies, qui pour moi, ça, font partie vraiment de notre quotidien maintenant en 2020, ou alors plus des troubles de l'ordre de l'autisme ou des choses vraiment plus, plus marquées on va dire. Ça me fait penser à ça.

S : Mais c'est exactement ça, le fait d'inclure en fait, tous types d'élèves puis que l'école s'adapte, en fait, aux besoins des élèves... **Et si je te dis « handicap », à quoi est-ce que tu penses, directement ?**

Ens 2 : Alors directement, « physique » et puis assez vite après je pense à tous les handicaps mentaux. Par exemple là, j'ai un élève qui est très très très HP, il a 149 de QI donc il est vraiment très haut et puis c'est un handicap pour lui !

S-E : Ouais.

Ens 2 : Il peut absolument pas fonctionner comme la masse, il dérange énormément et il est lui-même aussi dérangé par les autres. Donc je mets aussi dans « handicap » maintenant tous ces autres troubles en fait, qui sont pas forcément de l'ordre du handicap physique bah voilà : un sourd, un malentendant ou...

S : Ouais...

Ens 2 : Mais pour moi, certains troubles cognitifs viennent amener un handicap aux élèves.

S : D'accord, donc on a parlé de handicap, ce qui t'amène aux troubles... Et maintenant **si je te dis « trouble du développement du langage écrit », à quoi est-ce que tu penses ?**

Ens 2 : Je pense à « dysorthographique », je pense à « dyslexique », parce que ça a aussi clairement une répercussion sur l'écrit. Je pense à des retards de langage. Là, j'ai eu un élève qui a appris à parler à 5 ans et du coup il était en retard en fait, il avait pas forcément un trouble mais il avait un trouble du langage qui a après influencé son écriture, donc ça... Et puis je pense aussi quand même à des troubles moteurs. Par exemple des élèves qui ont de la peine avec vraiment, l'écriture en terme de, de graphie, de mouvement en fait, la graphomotricité, c'est aussi ça.

S : Ouais, le mouvement écrit ouais et puis **qu'est-ce que ça implique cet accompagnement de ces élèves ?**

Ens 2 : Euh... En 3-4H, je trouvais que c'était... Presque plus facile d'accompagner parce qu'on a vraiment du temps pour l'écriture, on a du temps pour travailler l'apprentissage de l'écrit, les sons. Donc ça fait partie de la grille horaire, la graphomotricité et tout ce qui va avec et puis en 5-6(Harmos), pas ; ça fait plus partie de la grille horaire donc là je trouve plus difficile de le travailler. Parce que là, par exemple cette année, j'ai une élève dyslexique où là, actuellement quand elle m'écrit un texte, je peux quasiment pas lire et puis je dois un peu faire ça euh, à côté, parce que j'ai pas du temps pour reprendre ça avec elle. Donc elle a 50 minutes de logopédie par semaine... Tant mieux, elle fait vraiment des progrès et puis c'est une élève très volontaire mais c'est difficile d'accompagner. Donc comment est-ce que j'accompagne ? Bah je... Elle a des banques de sons à disposition, je lui dis : « essaie de couper les mots en syllabes pour écrire ce que tu veux récrire. » Par exemple, elle veut m'écrire « sapin ». Cet après-midi, elle m'a écrit « talin ». Je lui ai dit : « bah essaie de redire : S-A-P-IN. » Donc je lui refais les sons mais... Les aides, concrètement, c'est du spontané un peu, puis c'est de quoi l'élève, il a besoin à ce moment-là... J'essaie de faire, enfin en 3-4H j'avais souvent, des groupes de niveaux par rapport au langage écrit pour les postes d'écriture ou bien pour la production d'écrit. Certains, ils écrivaient

juste des syllabes, certains ils écrivaient des mots déjà au stade de base. Donc ça, c'était une manière d'accompagner cette écriture, mais en 5-6 (Harmos), euh, je dois avouer, c'est assez freestyle en fait...

S : Donc qu'est-ce qu'il faudrait en plus pour pouvoir... mieux accompagner ?

Ens 2 : Une méthode, je pense... Dans le sens, savoir concrètement... Enfin je pense, il faudrait de la formation pour commencer. Je me sens trop peu formée par rapport aux troubles du langage écrit. Ensuite, il faudrait des outils. Par exemple, quelles polices d'écriture, ça on le sait, mais... J pense quand même que ce serait important que tous les enseignants soient informés sur les polices d'écriture, les tailles d'écriture, la mise en page, les couleurs qui aident, qui aident pas. Et puis ensuite, il faudrait presque un moyen officiel en fait, qu'on pourrait donner aux élèves qui ont ces difficultés-là, puis qui pourraient travailler ça, je sais pas, quand on fait du français par exemple. Mon élève là, elle est brillante en maths. Bah quand on fait des maths, elle pourrait avoir 10 minutes prises sur les maths pour travailler ça. Parce que une fois par semaine, je pense pour ce qui est du langage écrit c'est trop peu. Puis de travailler en logopédie que le vendredi, bah c'est déjà très bien mais il faudrait je pense un travail beaucoup plus régulier donc ouais, il faudrait une méthode je trouve.

S : Une méthode ouais...

Ens : ...Pour qu'ils puissent se former.

S : Est-ce que tu te sens soutenue dans cet accompagnement ? Il faudrait une méthode... Tu as dit, la formation...

Ens 2 : Non, on n'est pas soutenus non... Bah il y a tellement de choses qui viennent en dessus (rires) que franchement, un élève en logopédie... Notre RE, il est, par exemple même pas au courant qu'on a des élèves dyslexiques ou qui rencontrent des difficultés de cet ordre-là, parce que c'est pas grave et puis que... Elle est prise en charge en logopédie donc voilà. Après, moi je pourrais tout à fait me retourner vers la logopédiste pour dire « j'ai besoin de pistes » et tout et je sais que c'est une logopédiste qui pourrait vraiment volontiers m'amener des outils. Mais pour moi aussi, par exemple pour la classe que j'ai cette année, c'est un élément vraiment euh... secondaire voire tertiaire.

S : Ouais, je vois. Et puis ouais, la logopédiste c'est une aide « humaine » en fait... Donc qu'est-ce que tu penses de l'aide humaine en classe... je veux dire : **Si une personne vient aider l'élève dans la classe, comment est-ce que tu perçois ça ?**

Ens 2 : Alors je pense que ça, ça a du sens... Le problème, c'est que si on intègre des personnes à l'intérieur de la classe pour les troubles du langage écrit alors, on intègre des personnes pour des autres choses aussi...

S : Ouais, c'est clair.

Ens 2 : ...Donc oui, ce serait très pertinent mais on va finir par être 15 en classe, je pense.

S : (rires) Et puis donc, tu as déjà été confrontée à ce type d'élève. **Comment est-ce que tu t'y es pris de... en fait de l'identification du trouble à la mise en place des**

mesures ? Par quelles étapes tu passes, enfin je sais pas si tu es passée par toutes les étapes, ou pas... ?

Ens 2 : Alors euh, là l'élève que j'ai actuellement, elle était déjà signalée, déjà prise en charge, donc voilà. Mais par exemple un élève que j'ai accueilli en 3H, ça passe par l'observation. Je trouve que... Enfin pour les élèves que j'ai eus, ça s'est déjà remarqué dans le langage oral. Donc j'ai déjà pu avoir un peu la puce à l'oreille de « mmh, c'est un peu particulier, quand il parle, il a l'air d'avoir de la peine à s'exprimer » et ensuite à l'écrit, ça se voit aussi. Il faut essayer d'observer les choses qu'il fait de manière spontanée. Après, j'ai aussi pris l'élève à mon bureau pour lui dire mais « écris-moi maintenant vraiment, ça. » Donc il y a toute une phase d'observation et puis ensuite, signaler aux parents les observations, voir « est-ce qu'eux observent aussi ça à la maison ? » Pour les cas que j'ai rencontrés, c'était aussi le cas à la maison, c'était un enfant qui rencontrait aussi des difficultés pour bah je sais pas : écrire une carte postale ou bien s'exprimer, raconter ce qu'il a fait à l'école ; il avait déjà de la peine. Ensuite proposer un bilan. Faire un bilan. Voilà.

S : Tu as déjà été jusqu'à la mise en place d'un PPI ?

Ens 2 : Non

S : Pas... Pas à ce point-là... ?

Ens 2 : Non, j'ai jamais rencontré un élève qui avait un trouble du langage écrit qui nécessitait un PPI. Les PPI que j'ai eu, c'était pour des difficultés cognitives, plus globales à un enfant qui a par exemple un QI plus faible ou alors qui a ouais... C'était plutôt de l'ordre cognitif. Par exemple là, le dernier que j'ai eu qui est allé euh, vers un PPI et vers les mesures 127 donc « compensation des désavantages », c'était une difficulté au niveau de la mémoire de travail. Mais ouais, j'ai pas rencontré vraiment d'élèves qui avaient un trouble particulièrement sur le langage écrit... C'était plutôt plus « global », on va dire.

S : Ouais...

Ens 2 : Mais je pense qu'il faudrait un PPI pour certains élèves qui rencontrent des troubles de cet ordre-là, c'est sûr !

S : Oui... Euh, avant, tu as parlé de bah signaler aux parents... **Comment est-ce qu'elle se passe cette collaboration avec les parents ?** De ouais, leur demander des observations qu'ils font...

Ens 2 : Alors moi j'ai, je dirais depuis les 8 ans là, enfin 7 ans complet, j'ai jamais rencontré de difficulté à dire aux parents : « voilà ce que j'observe. » C'était souvent des parents assez partenaires qui se rendaient compte des difficultés et donc qui étaient volontiers preneurs.

C'est la première fois cette année que j'observe qu'un enfant parle difficilement, lit difficilement, écrit difficilement ; que j'ai signalé aux parents et que la maman m'a dit : « c'est parce qu'à l'école il est timide, c'est pas du tout un problème de logopédie donc on va rien faire. » Donc là, pour l'instant on fait rien... Mais j'ai un entretien la semaine prochaine parce que je pense que c'est, c'est pas très pertinent de ne rien faire. Mais

c'est la première fois que j'avais des parents qui étaient, qui avaient pas les mêmes observations que moi.

S et E : Ouais...

Ens 2 : Je dirais, sur la masse que j'en ai faite, d'observations, et ensuite de bilans, ça s'est toujours bien passé.

S : Ouais euh... Très bien. Et puis **la collaboration avec les autres intervenants, logos...** Ça a se passe plutôt bien hein ? Tu avais dit que...

Ens 2 : Oui oui...

S : Tu contactes facilement la logo pour des questions de...

Ens 2 : Alors, elle fait régulièrement des retours. Je dirais 1-2 fois par semestre, elle me fait un retour d'où en sont les élèves. Après, je sais, si moi je demande pas... Là par exemple, mon élève qui est en logopédie, je sais pas ce qu'elle fait en logopédie. J'ai pas des pistes pour la classe de « ah, on a travaillé ça en logopédie, il faudrait qu'elle ait cet outil, il faudrait qu'elle ait ça sur son bureau... » Ça, je pense que ça pourrait être un peu plus approfondi. Mais moi, je lui cours pas après. Elle me court pas après non plus. Donc j'appellerais pas ça une collaboration... c'est plutôt un partage d'informations. Mais euh, je serais volontiers preneuse qu'elle me dise : « bah écoute, j'ai travaillé cet outil, ce lexique de sons, il l'aide vraiment bien, est-ce qu'on pourrait le coller sur son bureau ? » Bah je trouverais que ça pourrait faire encore plus de sens, et ça manque un peu...

S : Ouais...

E : Est-ce qu'il faudrait alors euh... amener pratiquement pour chaque... bah c'est compliqué mais est-ce qu'il faudrait à ce moment-là, **plus faire de réseaux** ? Ou peut-être se poser même 15 minutes par semestre pour vraiment discuter de l'élève et puis, de toute façon mettre en place quelque chose qui amènerait à plus de différenciation peut-être... ?

Ens 2 : Alors je trouve qu'il faudrait pas forcément plus de réseaux parce que des fois... c'est pas forcément aux réseaux qu'on parle des choses. Mais par contre, je trouverais pertinent que l'enseignant sache quels outils sont utilisés en logopédie et qu'on prenne les mêmes outils en classe.

S et E : Ouais...

Ens : Par exemple, « ah je me suis rendu compte que cette banque de sons plastifiée sous cette forme-là... enfin je pense que ça, c'est vraiment un outil pour l'élève ; il faut qu'il l'ait en classe. » Ou alors euh, bah un élève qui a un référentiel... Que les outils, ils soient pas que utilisés en logopédie, mais qu'ils soient travaillés tout le temps. Et puis que peut-être, si y a un travail à faire en logopédie, un petit devoir ; bah que je sache ce que c'est, et puis que je puisse peut-être intégrer ça dans mes devoirs ou alors enlever un autre devoir vu que cet élève-là doit faire ça en plus... Je pense qu'il faudrait simplement plus de communication parce que voilà. Des réseaux, je pense qu'on fait le point sur la situation, mais c'est pas toujours faire le point qui est utile mais c'est plutôt, tout le temps savoir ce qui se fait pour pouvoir avoir la même ligne directrice

avec la logopédie en fait. Là, c'est un peu un truc à part la logopédie, c'est quelqu'un qui fait euh... Du cheval c'est pareil quoi... Enfin j'en sais autant que ça honnêtement...

S : OK, ouais, ce serait de transférer les outils en fait, en classe et en logo...

E : En fait, ce serait ouais, de trouver peut-être un moyen de communiquer peut-être simplement entre tous les intervenants en fait...

Ens : Ouais.

E : C'est un dossier commun qui pourrait être facilement accessible et visible...

Ens 2 : Ouais.

S : Et puis en parlant de communication, **dans le passage entre les différents degrés, comment est-ce que ça se passe au niveau de la réception des informations sur les élèves ? Est-ce que quelque chose est mis en place pour ça ?**

Ens 2 : Alors euh... ça fait depuis que je travaille dans le cercle scolaire où je suis, que on essaie de faire une sorte de fichier par élève qui suit l'élève. Ça fait 7 ans qu'on essaie et, ça se fait pas.

Dans la première année que j'ai enseigné dans le cercle où j'étais, il y avait une feuille qui suivait l'élève, vraiment avec toutes les informations dedans. Maintenant je pense que *Primeo* a pris un peu le relais où il y a les informations dedans.

Mais dans notre cercle, ce qu'on fait c'est qu'on fait un peu tous comme on pense et :

- Il y a certains enseignants qui veulent avoir un rendez-vous avec l'enseignant d'avant pour avoir toutes les informations sur tous les élèves.
- Il y en a qui en veulent le moins possible voire pas du tout pour pas avoir d'étiquette sur la tête de l'élève. Et puis retourner ensuite vers l'enseignant, pour poser des questions.
- Et puis moi, je suis dans une troisième catégorie où je demande systématiquement aux enseignants d'avant « donnez-moi les informations dont j'ai besoin dès le début pour travailler le mieux possible avec l'élève et puis l'accueillir le mieux possible. » Et puis là-dedans, je mets bah forcément les suivis mais ça en général on est au courant, c'est même noté sur la liste de classe... Mais quelles difficultés importantes ils rencontrent : est-ce qu'il a une situation familiale particulière ? Est-ce qu'il vient de vivre une situation difficile ? Est-ce que... Enfin je sais pas, je demande vraiment les informations qui me feraient gagner du temps pour travailler et accueillir l'élève. Mais j'ai pas besoin de savoir si il lève pas très bien la main pour parler... Ça, c'est pas des informations qui me sont importantes... Ou alors il s'entend pas trop avec celui-là... Mais typiquement un enfant qui a des troubles du langage, ça, je veux le savoir et puis j'aimerais bien savoir : c'est quoi comme trouble ? C'est écrit ? Oral ? C'est de la dyslexie ? C'est euh ouais... C'est des confusions de sons ? C'est, il est au stade de déchiffrage ? Enfin, donc les gros éléments, moi je les demande et puis parfois je retourne vers les enseignants pour dire « ahh il me manquait une information, j'observe ça, est-ce que ça fait sens, enfin, est-ce que vous observiez aussi ça ? » Et puis, il y a des élèves que quand même je reçois des informations où je me dis : « Ah bah ça, euh, ça a disparu quoi... »

S : Ouais...

Ens : Mais on fait un peu tous comme on pense dans notre cercle.

E : Ok, **il y a rien de préétabli, euh au niveau du transfert ?**

Ens 2 : Non et je pense que c'est une erreur. Parce qu'il y a le trop, le trop peu, il y a... Enfin ouais, ça a un manque d'équité, ça a un manque de clarté pour tout le monde et puis je pense qu'on rate pas mal d'informations du coup.

S : Mais donc tu dis que c'est l'enseignant qui reçoit qui décide ce qu'elle va recevoir ou c'est l'enseignant qui transmet qui transmet ce qu'elle veut.

Ens 2 : Non, c'est l'enseignant qui reçoit qui dit de quoi il a besoin.

S : D'accord. Donc c'est la démarche en fait du futur enseignant de savoir, ouais...

Ens 2 : Puis s'il demande rien, il se passe rien...

S : Ouais, **et puis si, bah voilà on te dit : « tu as un élève avec des troubles développementaux du langage écrit, comment est-ce que tu vas l'intégrer dans ta classe ? »**

Ens 2 : Intégrer l'élève tu dis ?

S : Ouais en fait, est-ce que tu vas plutôt montrer ou cacher ses difficultés ?

Ens 2 : Ah, moi je montre toujours (rires). Enfin je suis vraiment euh... Bah là, mon élève avec 149 de QI, on m'a dit « il était très violent l'année passée. » Enfin voilà, ils ont essayé d'étouffer, de surtout pas montrer aux autres, alors que les autres, ils se faisaient couper les cheveux en plein cours... Enfin c'était vraiment la cata(strophe), mais il fallait surtout pas dire ce qu'il avait. Et puis après j'ai dit : « OK, on va voir comment ça se passe. »

Après 3 jours d'école, j'ai fait euh... 100 minutes d'ateliers « philo(sophie) » un peu pour parler des différences avec un livre que j'aime beaucoup. C'est *La casserole d'Anatole*, je sais pas si ça vous dit quelque chose ?

E et S : Non...

Ens 2 : C'est un p'tit bonhomme qui se trimbale une casserole qui fait beaucoup de bruit puis il se l'accroche partout. En fait, la casserole, elle peut symboliser plein de choses. Elle peut symboliser un « je suis dyslexique », « je suis dyscalculique », « mes parents sont séparés », enfin ça peut être plein de choses. Et puis, on a expliqué qu'il avait bah voilà un cerveau qui fonctionnait pas comme les autres et puis que s'il avait des réactions inattendues c'est qu'il faisait pas que exprès. Il avait besoin de soutien, il avait aussi besoin qu'on soit très clair avec les règles, il avait besoin de plus d'espace. Enfin j'ai expliqué en long, en large, en travers, pourquoi il avait un traitement de faveur qui n'en était pas un. Et puis pareil avec, enfin moi je suis plutôt pour dire le plus possible pour pas qu'il y ait de sous-entendus, de « ouais mais c'est parce que c'est le choucho », « ouais mais elle, elle a une banque de mots sur son bureau parce qu'elle est nulle... » Enfin je trouve que plus on en dit, plus c'est clair pour les élèves et ils ont une capacité de tolérance, pour moi, beaucoup plus élevée quand ils ont compris, que quand on fait semblant que « non non, il y a rien... Non non, elle lit toujours pas en 6H mais tout va bien. »

Je trouve que c'est beaucoup plus clair de dire bah voilà « c'est comme ça ». Et puis ouais, je vais clairement, si je reçois un élève qui a un trouble du langage écrit, je vais déjà observer, c'est quoi comme trouble du langage et puis après je serais pour... Enfin, je vais pas faire de la publicité mais si quelqu'un pose une question : « ah pourquoi

cette élève, elle a ça sur son bureau ? » J'expliquerai bah « c'est parce qu'elle a des difficultés pour écrire et puis que ça l'aide, c'est un outil de travail, comme toi tu as ta gomme, bah elle a besoin de ça en plus. » Basta ! Il faut pas non plus en faire un fromage mais euh je suis plutôt pour dire les choses.

S : Ouais, (à Elisa), je sais pas, je crois que j'ai fait un peu le tour ?

E : Ouais je pense qu'il y a plus que la dernière.

S : Donc **le but de notre entretien, de notre travail de Bachelor, c'est de faire un protocole. Est-ce que tu penses que ce serait utile pour les enseignants ? De savoir bah de passer par telle et telle étape depuis justement les premières observations qu'on doit faire jusqu'à la mise en place d'un PPI, éventuellement ? Est-ce que tu penses que ça a du sens ?**

E : Comment prendre en compte le passage et la réception, le transfert des élèves ?

Ens 2 : Ouais, bah je pense que oui, ça peut faire sens. Parce que ça permet d'avoir, pour un domaine particulier qui est le langage écrit, qu'on en parle à travers les troubles dyslexie, dyscalculie, dysorthographe par exemple. Mais euh c'est, un trouble parmi d'autres donc on n'a pas forcément euh... on n'a pas de protocole pour rien (rires) donc il faudrait avoir des protocoles pour un peu tout, donc autant commencer par un.

Après, je sais pas à quel point. Je vous dis en toute transparence. Pour moi, le protocole là que vous me parlez, par rapport à observer et tout ça, pour moi il me semble évident. Dans le sens, je n'aurais pas besoin qu'on me dise « alors tu vois, tu dois passer par une phase où tu observes, ensuite tu dois confronter les parents ». Enfin... Après vous me direz, peut-être que je rate des étapes hein (rires) ; dans ce cas-là, le protocole me sera utile ! Mais j'ai l'impression que c'est une évidence, en fait. Mais en même temps, ça fait 8 ans que j'enseigne, j'ai fait "x" formations à côté, j'ai...

Enfin j'ai aussi moi-même été concernée par des difficultés de langage quand j'étais petite, donc je suis peut-être aussi plus sensible. Donc je me dis, c'est peut-être pas évident pour tout le monde. Mais si je réponds pour moi personnellement, je trouve que le protocole, il est déjà euh, enfin j'ai l'impression que je l'ai déjà dans ma tête parce que c'est, ça fait partie de mon travail en fait.

S et E : Ouais.

Ens 2 : Mais ça permettrait peut-être que pour tout le monde, il soit évident. Puis des fois, ce que j'entends des collègues, je me dis mais "oui, pour eux, il faudrait un protocole" (rires). Voilà.

S et E : (rires).

E : Mais c'est intéressant aussi de toute façon c'est... tout à fait !

S : Merci pour ton honnêteté ! (rires)

Ens 2 : (rires) Ouais.

S : (à Elisa) Tu aurais encore d'autres questions ?

E : (à Sophie) Non, je crois que... c'est tout bon...

S : (à l'enseignante) Tu as été très précise et très...

Ens 2 : J'ai essayé... Tant mieux (rires), si ça te sert à quelque chose ! Il faut au moins le faire bien (rires).

S : Pardon ?

Ens 2 : Je dis : autant que ça serve à quelque chose puis que ce soit fait un peu euh (rires), un peu « bien ».

S : Non mais, ce sera intéressant... Et puis tu l'as vécu en plus. Tu en as eu des élèves comme ça et puis ouais.

E : C'est vrai qu'au premier entretien, on a eu une enseignante qui a des grands degrés et ça va être super intéressant de faire la différence... et puis toi qui a des plus petits degrés, je pense que ça va vraiment être euh... Parce qu'elle, elle se sentait clairement... un peu plus perdue par exemple si on lui posait ce genre de questions. Et

c'est vraiment intéressant, je pense qu'on va voir une grande différence au niveau des, des degrés ouais...

Ens 2 : Est-ce que vous avez euh, une **maîtresse enfantine** ?

E : On hésitait justement... mais peut-être ce serait intéressant quand même hein...

Ens 2 : Franchement, en termes de dépistage des troubles, peu importe les troubles hein... c'est clairement en école enfantine qu'on fait le gros, gros dégrossissage, et ensuite en 3-4(Harmos). Ensuite, en 5-6(Harmos) normalement, on devrait pas avoir besoin de signaler quoi. Enfin, quand on a un signalement en 5H, on se dit un peu « pfff, ils ont fait quoi avant » ... Parce que c'est pas une réaction très professionnelle, parce que tout le monde fait de son mieux et puis bah, un élève, il peut aussi développer des troubles un peu par après mais... Donc moi, j'ai jamais signalé autant en 5-6(Harmos) qu'en 3-4(Harmos). Puis même, plutôt en 3(Harmos) ! Vraiment, on a un semestre d'observation, puis le deuxième semestre de 3H, les signalements, ils partent, pour que idéalement en 4H, ils aient leurs suivis.

S : OK...

Ens 2 : Si ça a pas été fait en école enfantine !

S : D'accord, **déjà pour les troubles écrits** ?

Ens 2 : Écrit, c'est difficile. Parce que la dyslexie, la logopédiste, elle nous dit toujours c'est 8 ans. Avant, c'est des signes qui font penser à peut-être de la dyslexie. Alors c'est vrai, si vous travaillez sur l'écrit, peut-être des 3-4(Harmos), ce sera là le gros du repérage en tout cas.

E : Mais ça pourrait quand même être intéressant de voir euh les signes avant-coureurs... Qu'est-ce que tu peux observer aussi.

S : Ouais c'est vrai.

Ens 2 : Et puis interroger une logopédiste ?

S : Ouais...

Ens 2 : Enfin je sais pas hein, vous avez déjà un peu tout votre truc fait mais je me dis euh, peut-être qu'elle peut aussi vous dire, elle, son point de vue, comment ça se passe avec les enseignants. Qu'est-ce qui est transmis ? Ouais... Mais c'est super intéressant en tous cas !

S : Mais oui (rires). On va essayer de faire quelque chose de bien.

Ens 2 : Mais oui... bien sûr !

S : En tous cas, merci beaucoup !

Ens 2 : Avec grand plaisir ! Du coup c'est tout bon ? J'ai répondu à vos questions ?

E : Ouais, c'était super ouais !

Ens 2 : Vous hésitez pas à revenir si jamais il y a quelque chose qui est pas clair en réécoutant ou bien comme ça.

S et E : Ouais

E : Non, mais vraiment super !

Ens 2 : Ça marche ?

S et E : Oui, merci beaucoup !

Ens 2 : Alors, tout de bon pour votre travail en tout cas ...

S et E : Merci ! ...

Entretien Ens 3

Personne interrogée : enseignante en 7-8H

Retranscription de l'entretien :

E : Voilà, super ! Ça a été la patinoire ? ça va ?

Ens 3 : Ouais, on était avec les 2H alors c'est un peu ...

E : Ah ouais, carrément !

Ens 3 : Ouais, on était 90 sur la patinoire, c'est charmant ! Mais c'est sympa.

E : Ah ouais d'accord, bon, pourquoi pas. Super. Alors bah du coup déjà, on te remercie beaucoup d'avoir accepté de discuter avec nous pour notre travail. Et puis bah, le sujet de notre recherche c'est l'accompagnement des élèves avec des troubles développementaux du langage écrit. Et puis en fait, avec les réponses des enseignants sur le terrain, on voulait un peu voir, prendre la température. Est-ce que on arriverait peut-être à créer un protocole ou quelque chose pour aider un maximum, euh les enseignants en fait. Et puis, grâce aux commentaires, d'essayer de compléter ça. Les avions qui décident de passer maintenant (rires). Et puis bah, tout ce qu'on discute là, c'est que des données qui sont utilisées pour notre recherche et puis que il y a pas de réponse fausse. Nous, on veut juste ton avis sur nos questions, voilà.

Ens 3 : Ça marche !

E : Donc, je vais commencer tout de suite. **Est-ce que je peux te demander ton âge et à quelle année d'enseignement tu en es ?**

Ens 3 : Ouais, alors j'ai 27 ans et c'est ma sixième année d'enseignement.

E : C'est juste et puis c'était du coup 4 (ans) en 3-4H et puis maintenant en 7-8H.

Ens 3 : Ouais et puis ma deuxième en 7-8H là. Ouais exact !

E : Super. Alors, **est-ce que si je te dis, euh, « inclusion scolaire », qu'est-ce que ça évoque pour toi ?**

Ens 3 : Hmmm, alors ça évoque que bah d'accepter tous les élèves comme ils sont, de les inclure plus que de les intégrer. Ça veut dire que c'est même pas une... Ils font totalement partie en fait de... De la classe et je pense que actuellement on fait pas d'inclusion scolaire, on fait de l'intégration, hmm. Parce que on met plein d'aménagements autour de ces élèves, mais finalement c'est plutôt la classe qui devrait s'adapter que de mettre plein de choses autour d'un élève. Donc selon moi, on fait de l'intégration mais pas de l'inclusion. Euuh, donc ça m'évoque que, on le fait pas en fait. (rires)

E : Effectivement, c'est un but vers lequel la **Suisse « essaie »** ... On est encore à ce stade-là. Je te donne assez raison et puis tu as tout à fait bien défini ce thème. **Et puis,**

selon toi, enfin selon tes représentations, la notion « d'handicap », même au sens large, qu'est-ce que ... A quoi tu penses ?

Ens 3 : Oh ! C'est du costaud vos questions !

E : Ouais, c'est vraiment ouvert !

Ens 3 : Alors là, au sens très large et en sortant presque de l'école finalement. C'est ... hm. Le handicap c'est (rires), c'est quelque chose qui peut-être fait sortir de la norme et empêche. Un handicap, ça empêche de vivre peut-être tout ce qui est possible de vivre. En fait, ça met des freins. Je dirai que c'est ça, un handicap.

E : Oui, et puis si on reprend dans le, le contexte scolaire ? Si toi tu devais dire quelque chose par rapport à ça, est-ce que t(u) aurais quelque chose à dire par rapport au handicap ?

Ens 3 : Bah, ce qu'on dit souvent aux élèves en classe, c'est, par exemple, on a des élèves surtout en 7-8(Harmos) qui ont des ordinateurs, des *I-pads*, parce qu'ils sont dyslexiques, parce qu'ils sont je ne sais quoi. Et on leur explique que c'est comme si on est myope, en fait on a besoin de lunettes. Et bah quand on est dyslexique, on a besoin d'un ordinateur par exemple. Et euh, hm, donc finalement, on a tous un peu nos petits handicaps. Et par exemple si on enlève des lunettes à un enfant, il peut plus travailler normalement. Et si on enlève un *I-pad* à un enfant, il peut peut-être plus non plus travailler normalement.

E : Tout à fait. Donc, je passe des fois à certaines questions, mais pour toi, il est préférable du coup de montrer les différences dans la classe en général ?

Ens 3 : Oui, absolument !

E : OK ! Ouais, très bien. Et puis alors c'est vraiment, ça paraît dur comme question mais on est aussi là pour poser ça. Si, euh, tu dois définir le trouble du développement du langage écrit, est-ce qu'il y a quelque chose qui te vient ?

Ens 3 : Euh, alors euh, je sais pas trop au niveau, au niveau vraiment scientifique et cognitif mais c'est vraiment des difficultés à retranscrire ce qu'on, ce qu'on veut. Euh, que ce soit, t(u) as dit écrit ou troubles du langage tout court, je ne sais plus ?

E : Écrit ouais, on est plus sur l'écrit, ouais.

Ens 3 : Alors ouais, retranscrire euh, ce qu'on veut, que ce soit au niveau du sens ou au niveau du, enfin au niveau de la forme ou au niveau du fond en fait. Euh, certains ils arrivent à écrire très juste mais ça veut rien dire et puis certains, ils écrivent tout faux mais en fait ça veut dire quelque chose. (En)fin il y a un peu ces 2 problèmes.

E : C'est ça, c'est ça. En fait, typiquement, t(u) en parlais avant mais bah c'est par exemple un élève dyslexique, dyscalculique, dysorthographique. Ça, c'est vraiment les principaux troubles ; ce qui se cache derrière le développement du langage écrit. Donc c'est exactement ça. Et puis, bah, tu en as déjà un petit peu parlé mais euh... Donc, toi tu as été déjà confrontée à des élèves qui ont eu ce genre de troubles ?

Ens 3 : Oui. Euh, j'ai été confrontée je pense, euh, déjà en 3-4H, mais euh. C'est encore en voie, de, de, de diagnostic souvent en 3-4H. Du coup, c'était difficile, on se pose

beaucoup de questions. Puis, là en 7-8H, la plupart ils sont diagnostiqués, ceux qui ont dû l'être la plupart du temps et euh... Et c'est intéressant de voir aussi que mes anciens élèves sur qui j'avais des doutes, bah je les ai retrouvés maintenant. Et en fait, ça s'est avéré que (rires), que effectivement... Donc euh, voilà c'est, je trouve que c'est quand même quelque chose qui se voit très tôt mais on a très peur de ça encore. On a peur de mettre des mots. On a peur de dire aux parents. Les parents ont peur. Et, et c'est un long chemin je trouve, autant émotionnel que au niveau administratif, donc c'est pas évident. Je pense que y a, y a vraiment à faire.

E : Ouais, c'est, c'est exactement ce que je voulais te poser comme question : **comment toi tu te sentais par rapport à l'accompagnement de ce genre d'élève ? Donc ouais, émotionnellement, même d'en parler avec les parents ou comme ça, ça te ... ?**

Ens 3 : Ouais, alors je dirai que c'était très dur en 3-4H, (en)fin je fais un peu des parallèles, je sais pas si c'est ...

E : Fais, on prend toute ton expérience.

Ens 3 : OK, quand j'étais en 3-4H, c'était vraiment très dur parce que déjà, c'était mes premières années d'enseignement. Euh, on compare beaucoup les enfants, on a peur de pas arriver à les faire lire, écrire, etc. Euh, certains parents sont très ouverts, d'autres sont très fermés. Et du coup, en fait, tu te rends compte que même si on veut être juste avec tout le monde, on osera plus dire à certains parents qu'à d'autres. Et après, euh, on dit qu'il faut laisser du temps aux enfants et c'est important.

Mais j'ai réellement eu la preuve que tous les enfants qui avaient des difficultés en 3-4H, ils en avaient toujours en 7-8H. Et en fait, qu'est-ce que c'est le problème, est-ce que c'est le système ? Est-ce que c'est que je les ai pas diagnostiqués ? Est-ce que c'est qu'ils ne sont pas médiqués ? Parce qu'après, bon ça c'est plus pour les troubles de l'attention, mais il y a encore toute cette notion de médication. Et, euh, et vraiment même en 7-8(Harmos), ils ont des moyens. La plupart maintenant, ils ont des ordinateurs.

Ça crée un enseignement totalement différencié de ma part. Ça veut dire que j'ai dans ma classe actuellement : 2 élèves sur ordi, 1 élève sur *I-pad* et 17 élèves qui n'ont rien. Ça veut dire que je dépose des documents dans une *Dropbox*, pour un autre, je dépose déjà sur le *OneDrive* parce qu'il a déjà *Office* et pour tous les autres, je fais des photocopies. Et à la fin, je récolte des *I-pads*, des ordis et des photocopies et euh, et voilà. Je suis à 100% donc c'est aussi, il y a que moi qui gère ça. Mais j'imagine aussi tout à coup, être dans un duo et c'est une charge de travail assez, assez énorme et en même temps, on est obligé de la faire, on n'a pas le choix. On nous impose ça et euh, et après il y a la question, là ça va très loin dans la réflexion, mais il y a la question que finalement, si il y a une double tâche qui rentre en jeu ? Parce que l'enfant en plus de devoir réfléchir à ce qu'il écrit, bah il doit encore taper sur le clavier, et puis encore enregistrer son document et ne pas se tromper de où il le met. Donc au final, je sais pas, j'ai un peu des doutes, en tout cas à l'école primaire. Après au CO, je pense que ... Mais là, en 7H, ils ont quand même, certains ils ont 10 ans hein. Donc, on leur demande quand même beaucoup.

E : Oui, mais justement, tu parlais de, donc là ils ont les ressources, plutôt de l'aide matérielle en classe. **Est-ce que ils ont aussi de l'aide humaine, quelqu'un vient t'aider des fois ou bien ?**

Ens 3 : Oui, ils ont alors, j'ai aucun MAR, enfin je sais pas si vous connaissez MAR, MAO ?

E : Oui !

Ens 3 : J'ai, j'ai aucun MAR, j'ai 3 MAO qui sont justement suivis par la, l'enseignante MAO. Mais elle vient quelques unités par semaine.

E : C'est ça, c'est pas énorme pour avoir déjà ...

Ens 3 : Voilà, et elle peut pas tout faire. Après, moi des fois, je, je prends la liberté de différencier de manière plus spontanée. Ça veut dire, au lieu de mettre la fiche sur l'ordi, simplement, je trace un côté de la fiche et ils font qu'un côté. Ou bien je, je les mets par deux. Je fais d'autres formes de différenciation que les moyens matériels en fait.

E : Tout à fait, ouais. Autres que le contenu ouais, tout à fait. **Et puis, est-ce que tu as pu, euh, enfin comment se passe ou peut-être ne se passe pas la collaboration avec d'autres intervenants éducatifs s'il y en a justement pour ces élèves ou ... ?**

Ens 3 : Alors maintenant dans les cercles, en tout cas chez nous, on a une référente informatique qui est vraiment attirée à ça. Et elle, elle a en plus une décharge donc c'est vraiment son travail.

E : Ah ouais, OK.

Ens 3 : Alors elle, maintenant, pour tous les nouveaux cas depuis cette année, c'est elle qui gère la mise en place de l'ordi et elle forme aussi les élèves. Euh, je crois, elle a 2 unités pour les élèves où au début elle dégrossit avec eux. Donc elle leur montre comment enregistrer un document, etc. Donc ça au niveau je dirai « théorique », on a. Après, bah, oui encore une fois, euh, bah voilà c'est des enfants qui sont nés dans le monde informatique mais quand même, on leur montre une fois comment enregistrer un document et après ils sont en classe. Soit l'ordi a plus de batterie, ils ont pas pris le chargeur, soit l'ordi plante, soit il faut faire une mise à jour, soit ... Donc finalement, on peut pas dire qu'on n'a pas parce que y a une référente mais elle est pas en classe quoi !

E : Ouais. Et puis au niveau des ordinateurs, tu disais que là, **ils utilisent l'ordinateur mais ils ont des logiciels aussi, des choses qui leur facilitent quand même ?**

Ens 3 : Oui, ils ont euh, je sais plus les noms, parce que je m'en suis pas trop occupée mais *WordQ* notamment je crois, prédicateur de mots et aussi ça lit à leur place, quelque chose comme ça.

E : OK, ouais.

Ens 3 : Alors ça, ils ont. Alors après c'est intéressant, je sais pas si vous avez déjà testé la lecture par *WordQ* ? Euh, ça lit vraiment comme une machine en fait. Ça va lire, par exemple là j'ai un truc euh : AU - MATIN - DU - DI - MANCHE - 7 - Dé - CEMBRE. Enfin

ça lit comme ça, donc euh, alors c'est voilà, c'est, théoriquement c'est bien mais l'enfant, il ne peut pas se plonger. Là, on fait le thème des contes. On peut pas lire un conte comme ça quoi, ça joue pas.

E : Ouais, ouais, ça doit être un espèce d'équilibre entre des fois tu vas pouvoir l'aider mais qu'il y ait peut-être cette autonomie. Ouais, non, je, je vois. C'est vraiment pas, pas évident. Donc si, je reviens un peu en arrière, mais on en a aussi déjà pas mal parlé, donc de l'identification des troubles donc ça c'était plutôt, c'est vrai qu'on disait en 3-4H à la mise en place des mesures, bah on voit qu'il y a quand même énormément de temps. **Est-ce que toi tu as déjà, alors là bah en 7-8H, je pense que tu as déjà reçu des élèves qui étaient diagnostiqués ? Est-ce que le transfert, il s'est bien déroulé ? Ou est-ce que c'est toi qui as dû aller chercher des infos ? Enfin, comment ça s'est passé un peu ?**

Ens 3 : Euh, alors je pense que justement, j'ai vu les 2 extrêmes. Je pense que c'est en 5-6H qu'il y a beaucoup de choses qui se jouent du coup. Euh, mais euh, nous on a vraiment une bonne collaboration. Donc en général, maintenant aussi, il faut le dire aussi qu'il y a des choses qui fonctionnent assez bien. Il y a toutes ces fiches 127, ces diagnostics qui sont transmis. Chez nous, c'est tout informatisé maintenant. Donc si j'ai une question, en fait, je peux aller revoir les entretiens qui remontent jusqu'à la 1H. Donc il y a tout qui est centralisé au même endroit. Donc ça, les informations, je les ai. Les collègues, ils communiquent volontiers.

Après, il y a aussi, bah typiquement, là j'ai récupéré une classe qui euh, a eu une, bah malheureusement, une enseignante qui a une grave maladie. Ce qui fait qu'en 2 ans, ils ont eu que des remplaçants et en fait du coup, il y a pas eu de suivi. Parce que automatiquement, si tu es là pour 2 mois, bah tu vas pas commencer à remplir des rapports et tout ça. Et ce qui fait que là, en l'occurrence, c'est une volée où euh, par exemple, il y a un ordinateur, il y a un enfant qui était censé avoir un ordinateur, et il en avait pas ou il était perdu. Personne savait où il était, cet ordinateur. Alors je dirai que franchement, si on met ce genre de cas en dehors, en tout cas chez nous, la transmission se fait bien.

E : OK, c'est cool d'entendre ça parce que ça a pas été toujours forcément le cas.

Ens 3 : OK.

E : Mais c'est intéressant ce que tu disais donc c'est centralisé sous un dossier d'élève...

Ens 3 : Ouais, dans le *Office 365*, là on a maintenant, on a tous les dossiers et tous les entretiens doivent être retranscrits à l'ordi et on a tous le même canevas d'entretien. Donc on écrit tous plus ou moins les mêmes choses dans le même ordre. Il y a des fiches de suivi, il y a toutes les fiches 127, 122, etc. qui sont toutes répertoriées. Donc ça au niveau administratif, c'est bien.

E : OK, bah ouais, c'est cool, c'est intéressant. Ouais, et puis, **est-ce que tu as déjà eu, euh, un élève au niveau de l'accompagnement avec un projet pédagogique individualisé ?**

Ens 3 : Alors euh, jusqu'à l'année passée, c'était pas obligatoire, maintenant même les MAO ont en un. Maintenant, ils en ont tous un. Euh, après je dois dire que ça, c'est

l'enseignante MAO qui gère. Donc moi, ils en ont tous un maintenant, tous les MAO mais moi je m'en occupe que très peu, parce que c'est elle qui adapte les évaluations.

E : D'accord, ouais.

Ens 3 : Euh, et moi je fais de la différenciation en classe, comme je le sens. Après, il y en a d'autres qui ont des 127, là les mesures de compensation de désavantages. Ça, par contre, je dois être bien au courant pour être sûre de leur laisser assez de temps, etc.

E : ...Ce qui a été prévu, ce qui a été discuté dans la, les mesures de compensation. D'accord, ouais. Oui, je crois que j'ai presque... Ah oui, je pourrai revenir là-dessus, ouais, merci. Euh, donc toi, euh, là ça serait plutôt en lien avec tes 3-4H, tu disais justement que tu avais eu des doutes. **Donc toi, tes premiers réflexes pour aller vers peut-être, vers la signalisation, ça été quoi ? D'observer ? De noter tes ressentis, ce que tu as eu ?**

Ens 3 : Alors, d'où l'importance de l'observation qu'on vous casse toujours les pieds en stage, vraiment noter, noter, noter, noter, parce que ça empêche de rester dans une impression générale. Et ça permet aussi de présenter aux parents des faits. Et ça, ça m'a toujours beaucoup aidée de beaucoup noter, et d'en discuter avec les anciennes collègues, donc celles qui les avaient eus en 1-2H. Si c'est déjà des choses qu'elles pressentaient parce que souvent ça se sent déjà un peu. Et de toujours demander, bah là par exemple, si on parle de troubles de langage, à la logo de venir observer. En général, elles sont censées le faire. Nous, en plus, on avait la chance que la logo était dans le bâtiment. Du coup, normalement, ils sont censés le faire, je sais pas si c'est possible partout. Mais juste faire un premier check(-up) : « ah ouais, OK non là il faut vraiment le signaler » ou bien « ah attends encore un peu », ça fait un avis supplémentaire.

Et bah, toute façon, les parents doivent signer le papier donc euh, quand même déjà aborder la chose. Mon record d'entretien, c'est quand même le 4 septembre en sachant qu'on commençait le 26 août. Et là, je me suis vraiment dit : « non ça joue pas, il faut que je contacte les parents. » Et typiquement, c'est un, c'est vraiment des choses, je crois qu'il faut pas hésiter à dire quoi ! Là, je voyais que ça allait pas du tout, du tout, du tout. Et j'ai convoqué des parents un 4 septembre, ma foi voilà. Mais je pense que de dire les choses très vite pour que ça prenne, ça fasse son chemin, ça peut être une bonne astuce.

E : Oui, bah c'est sûr, faut aussi prendre en compte ses ressentis et puis bah comme t(u) as dit, tu as établi des faits en peu de temps, tu avais quelque chose à leur dire.

Ens 3 : Oui, j'avais quelques pages. (rires)

E : Ouais. Ouais, ça on en a parlé. Et puis, euh, est-ce que toi tu te sens justement, bah tu as parlé peut-être un peu de la logo, **mais est-ce que toi tu te sens soutenue dans l'accompagnement de ce genre d'élève.** Là tu as parlé de l'enseignante qui vient pour ces élèves. **Est-ce que toi tu attendrais plus, moins, enfin comment tu te sens par rapport à ça ?**

Ens 3 : Je me sens soutenue par les personnes, euh, humaines que je côtoie, que ce soit ma RE, mes collègues... Tout le monde, j'ai l'impression en tout cas, autour de moi,

fait de son mieux. Ça c'est pas trop un problème, après je me sens pas soutenue de plus haut, finalement. Et de se dire : « bah, pourquoi on n'a pas plus de moyens, pourquoi y a une année et demie d'attente en logo ». C'est plutôt ça le problème. Les personnes en elles-mêmes, elles font toutes de leur mieux. Euh, je veux dire la logo elle fait de son mieux mais ma foi, elle a pas plus d'heures que, (en)fin elle peut pas se dédoubler quoi. Et c'est plutôt un manque de soutien et de, je pense, de compréhension de plus haut. Après, c'est purement financier hein toute façon, c'est que ça. Je pense pas qu'ils veulent pas, honnêtement. Je pense pas qu'ils se disent : « nous on veut pas aider les enfants. » C'est juste que, il y a des, il y a des priorités qui sont mises au mauvais endroit. Mais après chacun, enfin les infirmières, elles te diront autre chose, tu vois (rires), donc voilà.

E : Ouais, non, tout est tellement règlementé. Quand on voit, il y a tant d'heures qui vont être distribuées pour tant d'enfants, et encore aujourd'hui on avait quelque chose avec des ateliers. Et que tu vois qu'on te parle : « il faut établir des priorités. » Je pense que clairement, par exemple les troubles développementaux du langage écrit, bah ça passe bien après certains, certains, voilà, autres problèmes, si on peut parler comme ça, mais c'est pas des problèmes. Mais c'est vrai que tu te dis, c'est pas évident.

Et, euh, je crois qu'on a fait un petit peu le tour. Donc en gros, notre visée, ce serait de pouvoir, peut-être sur une feuille A4, visualiser un peu les grandes étapes. Un espèce de guide, mais peut-être aussi avec selon ce qu'on aurait retiré de ce qui manque, ce qui manquerait pas ou peut-être des bonnes astuces ou selon des liens qu'on pourrait faire avec ce guide, bah ça serait d'essayer de mettre ça à disposition des enseignants.

Est-ce que toi tu penserais que ça pourrait être utile, d'avoir ce genre de vision ?

Ens 3 : Ouais, je pense que c'est un peu, en tout cas, je dirai c'est un peu ce dont on a besoin en sortant des études. Justement, bah, on est, moi j'ai toujours eu... Bah tu es venue en stage, tu avais vu, on était quand même plusieurs collègues du même degré. Mais j'ai des amies qui se sont retrouvées toutes seules dans un petit village perdu (rires). Et qui étaient clairement seules dans leur bâtiment, mais littéralement. Et qui se retrouvaient à pleurer le soir, parce qu'elles savaient pas quoi faire de leurs élèves.

Donc je pense, après je pense que ça devrait venir des RE, plus que des étudiants, mais c'est, c'est, (en)fin c'est très bien. Mais c'est vrai qu'une sorte de choses, aussi moi ce qui m'avait pas mal aidée, c'était une sorte aussi d'échéancier parce qu'il y a aussi des délais qui sont importants. Par exemple, euh, bah tout ce qui est MAR, c'est le 31 janvier et c'est très tôt et pour ça, il faut anticiper avec les parents. On peut pas leur annoncer le 15 janvier que leur enfant, il va être en MAR. Toutes ces choses-là, je pense que d'avoir une sorte de, de résumé, de : « OK, je vois que j'ai des élèves en difficulté, quelles sont mes options. » Ça pourrait être fait. En tout cas, je dis pas que tout le monde le suivrait à la lettre. Mais peut-être de pouvoir le lire une, deux fois, l'avoir au cas où à quelque part. Et de se dire : « OK, je vais voir si j'ai tout fait. » Avant de paniquer, avant de pleurer, avant d'appeler je sais pas qui.

S : C'est l'idée de mettre une ressource à disposition en fait.

Ens 3 : Oui de toute façon, les ressources, c'est toujours, c'est toujours bon à prendre. Après, je pense, très honnêtement, qu'à partir de quelques années, ça devient un peu

du bon sens et, et on le fait plus au feeling. Mais je pense que ça peut rassurer certaines personnes, ouais.

E : Ouais, c'est intéressant d'entendre ça en tout cas. Super. Bah voilà, on arrive au bout de tout ce qu'on voulait te, te demander. Donc, on va retranscrire ça, puis certainement si tu veux jeter un coup d'œil que tu es bien d'accord avec ce que j'aurai écrit. Je te, je te soumettrai l'entretien, sinon bah vraiment merci beaucoup d'avoir accepté de discuter avec nous. En tout cas, c'est vraiment cool, de voir les différents enseignants, c'est vraiment intéressant.

Ens 3 : Ça change beaucoup ou bien ? Je me rends pas trop compte. D'un enseignant à l'autre ça change beaucoup ?

E : Je pense ce qui était chouette, c'est quoi toi tu as un peu la vision 3-4(Harmos) et après 7-8(Harmos). Là par exemple, j'avais eu, bah quand j'étais allée au stage suivant, j'étais allée chez des 8(Harmos). Et elle a toujours eu que des 8(Harmos) alors c'est vrai que ça change un peu sa vision. Tu vois pour elle, par exemple, une signalisation, elle savait pas du tout, enfin elle se sentait presque perdue avec ça parce que bah, elle avait pas la vision du tout des petits. Puis après, on a eu une enseignante à Sophie, elle a fait 3-4 et 5-6 alors elle était vraiment, on va dire elle avait vraiment aussi eu beaucoup d'enfants. Donc c'est vrai que ça change beaucoup, puis on voit que y a différents, peut-être besoins, simplement. Mais, c'est vraiment intéressant. Là, on a encore normalement un entretien sûr.

S : 3-4H

E : Puis à voir si on aurait besoin encore d'autre chose.

Ens 3 : OK !

E : Voilà, on se demandait aussi peut-être si on devait aussi aller demander en 1-2(Harmos) ou pas ? On était encore en train de ... Mais en tout cas, on a eu un panel de tout.

Ens 3 : Ouais, c'est bien !

S : Tous les degrés.

E : Tous les degrés, ouais du coup ça c'est vraiment chouette.

Ens 3 : OK.

S : Du coup, vous aviez choisi quel profil ?

Ens 3 : Moi j'avais les petits.

S : D'accord.

Ens 3 : Ouais !

S : Pourquoi ce changement avec les grands ?

Ens 3 : Euh, bon il y a eu en fait dans mon cercle, une opportunité, un collègue qui partait en année sabbatique et moi ça faisait 4 ans que j'étais en 3-4(Harmos) et puis je m'en... (en)Fin c'est pas que je m'ennuyais, c'est plutôt le côté habitude. Euh, j'en

avais un peu marre de faire tout le temps la même chose. Et je me suis dit bon, s'il part une année, j'essaie une année. Je perds rien. Et puis en fait, bah quand il est revenu, il a pas voulu reprendre son 100% et du coup, j'ai pu garder. Et puis, c'est juste plutôt l'idée de changer, le métier c'est le même franchement. C'est vraiment juste de changer un peu de dynamique, puis je pense que d'ici 2-3 ans, je rechangerai. (rires)

E : Bah c'est aussi une belle vision du métier.

Ens 3 : Ouais, c'est cool ouais. Ça demande, l'année passée, je me suis un peu retapée une première année d'enseignement à se replonger dans les moyens, dans les trucs.

E : Bah oui !

Ens 3 : Parce que c'était tout nouveau pour moi, et en plus bah j'avais pas fait de formation là-dedans. Et puis, cette année, c'est de nouveau un peu plus facile.

S : Les langues aussi !

E : Ouais, c'est ça les langues, je me dis ...

Ens 3 : Ouais, alors bon, nous on fait beaucoup d'échanges, donc je donne pas l'anglais. Je donne que l'allemand donc ça soulage déjà un peu.

E : Oui, non c'est sûr. C'est chouette !

Ens 3 : Ouais, c'est cool.

E : Ouais, t(u) as bien fait de prendre cette opportunité. Moi, je trouve en tout cas, c'est vraiment cool de changer, tu t'économises un peu toi-même en tant que personne d'avoir ces changements.

Ens 3 : Oui, totalement.

E : Pas être blasée, euh. (en)Fin je sais pas, je me dis c'est vrai que ... C'est rigolo, parce que je pensais, y avait eu cette Saint-Nicolas, je me rappelle encore quand ils ont chanté dans cette église. C'était tellement chou. 2020, ça fait bizarre de pas avoir.

Ens 3 : Bah cette année, on n'a pas pu faire de chants, dommage.

E : On espère que l'année prochaine, ils pourront faire Saint-Nicolas.

Ens 3 : Oui, j'espère aussi.

E : Mais en tout cas, du coup, merci beaucoup !

Ens 3 : Bah y a pas de quoi, bon courage pour la suite !

E : Merci !

Ens 3 : Et puis, si vous avez besoin de quelque chose, vous pouvez sans problème me contacter. Si faut préciser quelque chose ou peu importe, vous hésitez pas !

E : C'est vraiment gentil.

S : Merci beaucoup !

Ens 3 : Avec plaisir !

Entretien Ens 4

Personne interrogée : enseignante en 3H

Retranscription de l'entretien :

Ens 4 : Et donc toi, tu es Elsa, c'est juste ?

E : Elisa ouais, c'est bien juste ouais. (rires)

Ens 4 : J'avais vu sur ton message... (rires)

Oui je t'ai écrit un message hier soir, je suis désolée, j'ai relu un petit peu la thématique, j'ai dit « mais en fait euh... » (rires)

S : Mais alors y a aucun souci !... Le but c'est vraiment pas de tester les connaissances des enseignants ou quoi que ce soit. C'est vraiment pour que vous, vous nous aidiez à voir ce qu'il se passe un peu sur le terrain quoi.

E : Exactement.

Ens 4 : Bien.

S : Ouais, est-ce que tu aurais encore des questions avant qu'on commence, ou... ?

Ens 4 : Non, je... C'est tout bon. (rires) Non moi, je suis en vacances depuis ce matin donc je suis contente. (rires)

S : Ah ouais ! Merci en tout cas, de prendre ce temps pour nous !

Ens 4 : Avec plaisir. (rires) Je suis désolée hein c'était un peu... j'ai mis du temps à te répondre, j'ai dû annuler...

E : Bah, c'est cool qu'on puisse le faire quand même.

Ens 4 : Vous avez pu avoir du monde quand même ou bien ?

S : Oui.

Ens 4 : Ouais.

S : Est-ce que donc ça joue pour toi si on enregistre la communication *Teams* ?

Ens 4 : Oui.

S : ...Pour pouvoir retranscrire.

Ens 4 : Ouais, pas de soucis.

S : On va vraiment supprimer dès qu'on aura retranscrit et puis on utilisera les données pour notre recherche, uniquement.

Ens 4 : Ouais.

S : Alors notre recherche, le sujet, c'est l'accompagnement des élèves avec les troubles spécifiques du langage écrit et puis comme je t'ai dit avant, notre but c'est de créer un protocole pour aider les enseignants en fait dans cette démarche, et puis pour comprendre ce qu'il se passe sur le terrain.

Ens 4 : Ouais.

S : Euh oui, alors toi **tu es dans ta combienième année d'enseignement ?**

Ens 4 : La neuvième année.

S : Neuvième, et puis **tu as eu quels degrés ?**

Ens 4 : Que des 3-4H.

S : Que des 3-4H. Ouais, il me semblait bien. (rires)

Ens 4 : Ça passe tellement vite. (rires)

S : Oui c'est fou... Alors euh je vais te poser maintenant quelques questions pour se mettre un peu dans le bain, se mettre un peu dans la thématique. Alors **si je te dis "inclusion scolaire", qu'est-ce que ça t'évoque ? "Inclusion scolaire" ?**

Ens 4 : Bah c'est le... c'est un peu la manière d'inclure on va dire tous les élèves qui ont des fois peut-être des particularités, des difficultés... Bah la manière de les inclure justement dans le système scolaire et dans les classes et voir qu'est-ce qu'on peut aménager justement pour qu'ils puissent profiter du système scolaire.

S : Exactement, c'est pour... Ouais, c'est l'école qui s'adapte aux élèves en fait, c'est pas les élèves qui doivent s'adapter. Ensuite, **si je te dis "handicap", qu'est-ce que ça représente pour toi ? Le "handicap" ?**

Ens 4 : Bah souvent, c'est lié à un diagnostic plutôt médical. Ça peut être un handicap moteur, un handicap cognitif, sensoriel... Voilà il y a différents types. Et c'est vrai que, c'est un mot assez fort mais voilà, c'est en tout cas jamais les enseignants qui vont diagnostiquer quelque chose de ce type, on va dire. C'est plutôt des spécialistes... Puis bah avec ces intégrations justement, on se retrouve aussi à côtoyer des élèves qui ont eu soit un diagnostic d'un handicap qui des fois est plus ou moins fort quoi. Puis des fois, il permet vraiment de suivre une scolarité ordinaire complètement voilà, normalement on va dire... et certains ils ont besoin de plus d'aide quoi... et d'autres même besoin d'autres structures quoi.

S : Ouais et **si je te dis "trouble du développement du langage écrit", à quoi ça te fait penser ?**

Ens 4 : Je pense plutôt aux dys-. Donc celles qu'on connaît le plus, c'est « dyslexie », voilà, c'est peut-être ouais euh, la dyspraxie aussi. Il y a plusieurs choses après qui sont touchées mais... Toi, tu pourrais peut-être plus me guider, mais c'est tout ce qui touche euh... La difficulté même logopédique des sons, soit dans le geste, dans le, ça peut toucher. Voilà, souvent on parle du français, d'écriture et tout mais ça peut aussi toucher les maths, le dessin, le brico, même l'organisation, tout seul à sa place... Euh ça c'est pas l'écrit, mais voilà.

S : Il y avait dyslexie, dysorthographie aussi... **Est-ce que tu as été confrontée à un élève qui a ce genre de trouble ?**

Ens 4 : Alors j'ai eu une fois, donc l'année passée, un élève. On doutait une forte dyslexie, mais effectivement c'est pas évident en 3-4H parce que les diagnostics sont plutôt posés en 5H. Et c'est que les aides aussi qui pourraient venir, pour découler de justement ce bilan de dyslexie viendraient après ce diagnostic donc voilà. En 3-4H, c'est des fois nous aussi qu'on découvre un petit peu vraiment les difficultés qui des fois... Ouais je trouve non, souvent dès 3H et ça se marque de plus en plus jusqu'à fin de 4H. Et ensuite, fin de 4H, on peut lancer justement peut-être voilà une aide supplémentaire ou une demande pour peut-être mettre le terme justement qui pourrait... Bah c'est ce qui est nécessaire aussi pour peut-être mettre une aide supplémentaire quoi, ouais.

S : Ouais, puis **dans cette démarche, tu avais donc signalé cet élève**, ou... ?

Ens 4 : Oui.

S : **Tu avais été jusqu'à quelle étape de... la démarche ?**

Ens 4 : On avait finalement... Il y avait de la demande logopédiste mais qui avait été faite en fin de 4H donc là justement pour faire un bilan. Et donc, là je pense qu'il est en cours maintenant, mais il y a sûrement des listes d'attente et tout donc voilà. Ensuite après, j'avais de l'appui et on avait ciblé justement, mais c'était pas du tout spécifique pour lui quoi, mais comme on avait eu l'appui, bah on avait aussi pu utiliser pour cet élève-là en question. C'est un élève qui avait aussi voilà, très bonne mémoire, très cultivé, beaucoup de... Voilà, des super compétences et c'était vraiment ciblé dans l'écriture, la lecture. Et donc on a regardé voilà, pour l'aider au mieux et c'est que maintenant, on l'a quand même réorienté. Peut-être qu'il va pas rester tout le long, mais là, il est en classe de soutien maintenant. Effectivement, il avait de plus en plus de retard surtout, dans le domaine du français et voilà. Donc on avait proposé ça à la maman et elle avait accepté. Et on lui avait bien dit, parce c'est vrai que comme il a beaucoup de compétences, il était vraiment voilà, un élève très intelligent. Bah si tout d'un coup on voit que c'est vraiment que cette dyslexie, on s'est dit « peut-être qu'après y a des choses qu'on peut mettre en place et qu'il pourrait récupérer le cursus on va dire ordinaire ». Voilà, mais là en tout cas, il avait vraiment besoin d'un cadre plus fort pour lui, d'un suivi plus personnalisé, des classes, bah voilà il est dans une classe, y a 6 élèves, donc... Et là je pense que voilà après il se démotivait aussi quoi, il était plus motivé pour le travail. Il avait voilà, il avait plus envie, moins envie d'être à l'école donc c'était vraiment dommage quoi... Je le recroise de temps en temps, je crois que ça se passe bien mais il me donne pas beaucoup de détails, mais... (rires)

E : Les enfants...

S : Ça je pense bien... (rires) Puis le passage, comment s'est fait ce passage justement de bah comment dire, du passage au degré supérieur ? **Comment ça se passe pour transmettre les informations de ces élèves particuliers ?**

Ens 4 : Alors on a une fiche à remplir qui est une demande soit MAO, soit une demande... bon ouais enseignant spécialisé MAO, soit une demande de classe de soutien. Et après justement y a des critères, y a des informations à donner : les difficultés, les ressources de l'élève, les points voilà où on voit qu'il y a de la difficulté

aussi et voilà. Donc moi j'ai aussi passé, c'était pendant le confinement, donc j'ai eu ces 2-3 appels avec l'enseignante de soutien. Je lui ai parlé du cas, elle m'a dit que "oui, oui c'est"... Que en tout cas, c'était typiquement un élève qui pourrait aussi intégrer la classe de soutien. C'est comme je disais voilà... On sent, c'était vraiment le français qui le bloquait mais ça l'empêchait de continuer aussi comme il faut dans son cursus alors voilà... et après, il avait tellement d'autres compétences, donc c'était un peu ouais « qu'est-ce qu'on fait », etc. Mais elle m'a dit "non non, ça va très bien ». Donc 2-3 échanges, cette fiche à remplir et c'est assez vite accepté. J'ai dû ouais, j'ai aussi contacté le (directeur)... A chaque fois, j'ai mis en lien le directeur pour qu'il soit au courant et lui il était aussi voilà OK. Et ensuite effectivement avec la maman aussi, on a dû voir avec elle. Donc c'est surtout la maman avec qui j'ai eu contact, pas le papa ; ils sont séparés. Et voilà, lui proposer et tout donc là elle avait besoin d'être rassurée, la maman, parce que ouais bah... pour elle c'était des classes un peu, des enfants à problèmes de comportements, donc euh que, c'est les « terribles » qui arrivaient là, qui étaient là-bas. Alors...

S : Ouais les représentations...

Ens 4 : Il faut dire qu'il était aussi assez te(rrible), assez énergique, on va dire ! (rires) Mais donc on a dû la rassurer. On lui avait proposé, après on l'a revu une deuxième fois et euh, elle était très ouverte quand même parce qu'elle voit qu'il avait plus de plaisir à... Les dossiers justement pendant le confinement, c'était compliqué, il a voilà... On voit qu'il était un petit peu mal, il avait pas envie d'aller à l'école, pas motivé donc voilà. Mais pour elle, c'était important bah pour voir que c'était pas non plus ciblé, ces classes de soutien : « que des comportements ». Je lui ai dit : « non non, c'est vraiment premièrement les problèmes scolaires, les difficultés scolaires » et euh, ensuite que y ait justement cette possibilité qu'il puisse faire 2-3 ans et puis qui pourra peut-être récupérer le cursus, on verra.

C'est vrai que voilà, si c'est une dyslexie, je sais que plus tard, si c'est diagnostiqué, y a des, des choses qui sont mises en place. Alors, je suis peut-être moins au courant, mais je sais que des fois y a des élèves qui ont même, qui passent plus du tout par l'écrit et qui passent que par les ordinateurs par exemple. Et ça va très bien, donc euh voilà. C'est ça justement, bah on enlève cette difficulté, on donne d'autres matériaux et voilà d'autres manières de passer par l'écrit et ils poursuivent très bien leur cursus quoi.

S : Ouais... Tu parlais avant de la collaboration avec les parents, **est-ce que tu as dû collaborer avec les... les autres intervenants éducatifs : logopédie, ce genre de personnel ?**

Ens 4 : Alors moi je discutais avec par exemple une MAO, j'aime bien discuter avec. Donc elle, je lui ai aussi fait part de cette difficulté, parce que je me dis bah si tout d'un coup y avait pas une réorientation, pour avoir en tout cas une MAO et tout. Et donc là, c'est vrai que c'est des personnes assez "ressources"... Effectivement, pour nous appuyer sur le fait qu'effectivement y a, on pourrait mettre quelque chose en place ou faire une aide supplémentaire. Et la logopédiste effectivement aussi quoi, bah on fait des réseaux justement, euh c'est des "permanences" pardon ! Des permanences, tu t'inscris justement et tu discutes pendant, voilà, je crois qu'il y a 45 minutes prévues. Y a toujours la psychologue, la logopédiste, la psychomotricienne et là y a la maman qui est venue aussi pour en discuter. Donc là, on a mis en avant les difficultés surtout en

langage écrit dans le français et là, la logopédiste a pu de un, nous donner peut-être 2 ou 3 conseils ou dire que voilà effectivement, il faudrait peut-être proposer un bilan logo pour... euh, non en fait ! C'est même pas la logopédiste, c'est la maman qui est venue ! Parce c'est que la maman, elle était vraiment... Ouais super ; elle aussi même a demandé. Elle a dit : « vu les difficultés, je pense qu'il faut aussi faire de la logopédie ». Et effectivement elle a confirmé, la logopédiste, que ce serait bien de faire en tout cas un bilan, pour voir pour la suite. Et ça, ça s'est mis l'année passée, donc voilà. C'est des choses qui ont plutôt été lancées euh, je pense qu'ils vont peut-être lancer maintenant et là il est en classe de soutien, on va dire 5H quoi...

S : Donc tu as fait cette permanence avec l'élève, tu l'avais vécu donc ?

Ens 4 : La permanence oui, j'y étais mais pas l'élève. C'était vraiment les 3 spécialistes on va dire plus, il y a pas toujours la maman mais là, elle avait envie de venir pour aussi pour qu'elle exprime voilà ce qu'elle voit.

Mais là, de toute façon, on est obligé de passer par là. Si tout d'un coup on veut faire une demande de quoi que ce soit, on doit passer par cette permanence. On peut pas... bon de temps en temps c'est que bah tout d'un coup, si je vois une logopédiste pour un élève, je lui dis : "bah écoute, j'en ai un autre", on fait un petit point informel comme ça. Mais si on veut lancer une demande logopédiste, psychologie ou psychomotricité, on est obligé de passer par là...

S : Ouais.

Ens 4 : ...Contrairement à l'autre, bon, classe de soutien, MAO où c'est plutôt par tes observations que tu fais une propre demande et...

S : Donc c'est pas la logo qui est venue en classe, c'est vraiment toi qui a présenté le cas ?

Ens 4 : Voilà, ouais.

S : Et puis **tu as parlé donc de logopédistes comme ressources. Est-ce que tu as d'autres ressources que tu utilises pour accompagner ce type d'élève ?**

Ens 4 : Bah justement mes collègues MAO, on discute un petit peu dans les couloirs, pendant la pause de midi... Après là, on est aussi 2 enseignantes, donc ça, c'est aussi très riche quoi ; on peut aussi partager par rapport à ça. Bah là, typiquement pour ça, bah je reste beaucoup dans le cadre de l'école mais justement j'ai appelé l'enseignante de la classe de soutien pour lui montrer la situation, pour qu'elle m'explique pour faire une demande aussi. Donc voilà, que ce soit ceux chez qui je vais orienter, c'est facile de prendre contact avec eux pour voir si c'est juste en fait, cette réorientation, cette aide supplémentaire quoi...

S : **Et est-ce que tu te sens soutenue par rapport à cet accompagnement ?**

Ens 4 : Oui.

S : Tu, ouais, tu te sens bien entourée quoi, je pense... ?

Ens 4 : Oui, après, il faut oser. Il faut aller demander, parce que ça va pas venir, c'est normal. On est seules avec nos élèves, donc il y a que nous qui les connaissons en fait

vraiment. Mais oui alors, il y a vraiment je trouve, un chouette échange et euh... un soutien quoi. D'aider un maximum dans ces décisions qui sont pas toujours faciles. (rires)

S : Ouais, puis **comment est-ce que tu te sens par rapport à cet accompagnement ?**

Ens 4 : Euh, tu dis quel accompagnement ?

S : L'accompagnement de ces élèves dys-. Si on te dit euh : "**y a un élève qui a des troubles du langage écrit qui va venir dans ta classe**", **comment est-ce que tu le...vis ?**

Ens 4 : Bon écoute, là cette année j'ai un élève. C'est un élève dyspraxique donc très très compliqué aussi dans l'écriture et tout. Alors lui, bah on savait déjà, ça a été vu en 2H donc maintenant il a déjà une aide MAO. Et là, on doit faire un bilan, donc là ce qui est bien c'est qu'on est déjà 2 en même temps dans la classe pour vraiment se rendre compte des difficultés donc c'est vrai que bah... Après moi, j'ai aucune crainte parce que moi j'ai... Il y a en tout cas cette aide supplémentaire, il y avait déjà ce terme "dyspraxique" qui a été posé donc voilà. Maintenant, je l'aide au maximum ; il y a des choses, des objectifs que j'enlève directement ou que je fais moins fort. Surtout par exemple pour le bricolage, les ACM, où ça je trouve difficile de mettre que ça va pas du tout. Donc alors des fois, on pondère un petit peu. Et ça c'est, on l'a aussi discuté, on a parlé aux parents aussi, on a vu le papa pour dire « voilà, y a des choses que c'est si compliqué qu'on peut pas mettre au même niveau, les mêmes objectifs forcément pour lui ». Mais après ce sera peut-être des objectifs différenciés, donc ça, ça peut être plus officiel aussi. Mais on attend aussi un peu la fin du bilan MAO pour voir si effectivement, je pense qu'on va différencier un petit peu ce qu'on demande à cet élève par rapport aux autres quoi. Mais normalement, voilà, la crainte que j'ai, c'était plutôt... Y a des parents qui avaient de la peine à accepter les difficultés, donc qu'il ait une dyspraxie justement. Donc moi alors à l'élève, aucun souci ; mais je me gê(ne), voilà j'ai un peu cette crainte en espérant que les parents acceptent aussi de voir gentiment qu'il y a des difficultés et qu'on puisse mettre des choses en place ou même peut-être réorienter si on voit que bah ça devient vraiment compliqué. Parce qu'on... déjà maintenant en début de 3H, on voit déjà un grand écart quoi. Donc voilà, mais les parents ont l'air de se rendre compte de plus en plus mais c'est aussi tout un travail à faire aussi avec eux, parce que c'est pas évident d'accepter ça.

Contrairement à l'année passée où c'était une maman qui avait vraiment vu, elle voulait le maximum pour son enfant, pour qu'il puisse être soutenu et tout. Là, il faudra aller gentiment, dire aux parents et voilà...

S (à Elisa) : Tu voulais poser une question ?

E : Oui, du coup, je me demandais, pour **la réception de cet élève** comme vous avez dit pour cette année. Comment ça s'est passé ? Vous avez eu une discussion avec les enseignantes d'avant ? Ou bien elles vous avaient écrit ? Enfin pour ce, ce diagnostic qui était plus ou moins déjà posé, comment ça s'est passé ?

Ens 4 : Oui alors on a pu se rencontrer quand même, entre 2 confinements. (rires) Mais euh oui, de toute façon y a un retour de tous les élèves. Donc, on passe vers toutes les

enseignantes de 1-2H parce qu'on aura des élèves à eux. Puis là effectivement, c'est eux qui nous ont dit qu'il aurait sûrement de la dyspraxie, qu'il y avait même une possibilité de répétition. Mais bon les parents étaient très fermés aussi, c'est à ce moment-là qu'on a appris que... Ils ont accepté justement de faire un bilan MAO, mais ça a été pas évident pour eux de l'accepter. Donc maintenant on l'a pris, on est contentes, donc maintenant effectivement il a 2 unités par semaine. Ça c'est super quoi, qu'elle puisse le voir... Mais c'est vrai que voilà, de jour en jour, on voit que c'est quand même pas évident. Mais après, c'est un élève super motivé, super chou donc ouais (rires), une super attitude aussi face aux (apprentissages), il a envie d'apprendre et tout, donc ça c'est chouette. Mais il se rend pas compte forcément toujours des difficultés mais voilà, après ils sont petits aussi hein... Mais des fois ça peut aussi se, tout d'un coup, avoir des progrès immenses donc...

Mais effectivement sinon ouais, on a toujours un retour, même si tous les élèves vont bien. On a toujours un retour des anciens de 2H.

S : D'accord...

Ens 4 : Et c'est aussi une grande aide parce qu'elles ont déjà vu beaucoup. Elles ont beaucoup observé déjà en 2H. Donc c'est vrai que moi, je l'ai reçu en sachant déjà toutes ces informations. Donc on sait déjà qu'il faudra euh... être plus attentif à lui et voilà d'être, dans tout ce qui est écrit, d'être plus souvent vers lui parce que voilà, pour mieux le guider quoi.

E : Donc vous êtes satisfaite de comment se passe la réception en général des informations des élèves et du passage de 2H à 3H, on va dire ? À entendre...

Ens 4 : Oui, alors là ça s'est bien passé effectivement mais c'est vrai que des fois, c'est des choses qui sont découvertes aussi fin de 2H, où il y a... En fait ils nous disent un peu leurs observations mais y a encore rien qui est lancé, il y a aucune demande. Et des fois, c'est vrai que bah on commence la 3H en disant : " Waouh... là il y a quand même besoin". Et ça prend beaucoup de temps pour faire ces demandes. Des fois, ça peut prendre même 1 an donc ça prend un peu de retard quoi. Mais par rapport à la demande justement d'une aide supplémentaire et qu'ils puissent en bénéficier quoi. Alors voilà, là en tout cas, par rapport à ces troubles justement du langage écrit bah ça s'était bien passé et tout parce qu'il y avait déjà beaucoup d'informations. Parce que c'était assez voilà, on va dire flagrant aussi. Mais c'est déjà arrivé aussi où bah justement mon élève l'année passée, il avait rien du tout en début de 3H. Et c'est venu, mais parce que ça se passait plutôt bien aussi. Et c'est vrai qu'on est quand même au tout début de l'écrit aussi donc en 1-2H, ils sont aussi vraiment, ils parcourent aussi ce domaine-là, mais c'est vraiment en 4H où on commence vraiment. Donc c'est un petit peu normal, c'est vrai que c'est un peu à nous aussi en 3-4H d'un petit peu déceler ces dys- ou ces difficultés aux élèves et de lancer, le plus rapidement possible quoi. Par exemple justement moi le, bah c'est un petit peu ce qu'il s'est passé avec un élève l'année passée. On en a beaucoup discuté mais finalement moi concrètement, j'ai juste réorienté en classe de soutien, mais cette demande de logo, bah je l'ai faite mais elle a pas commencé. Donc c'est aussi bah, j'ai un peu donné ça aussi à l'enseignante de 5H on va dire, de la classe de soutien quoi. Y a voilà, c'est vrai qu'on est dans une période où y a beaucoup plus de soutiens et beaucoup plus de choses à voir donc on essaie de faire au mieux... De faire tout dans les temps mais des fois ça prend vraiment plus de

temps et voilà... On aimerait que ça vienne plus vite, par exemple pour ce bilan logopédique ! Mais après quand je dis, c'est vrai que les, ils aiment pas diagnostiquer avant la 5H tous ces dys- donc euh on est un petit peu voilà. C'est pour ça aussi que, nous on fait un peu nos observations, on regarde au mieux avec des échanges de spécialistes et après, voilà...

S : Euh est-ce que pour cet élève que tu as, "dyspraxique", est-ce que tu as donc un PPI ?

Ens 4 : Pas encore.

S : Pas encore, il est en cours de...

Ens 4 : Il a pas été encore fini, par justement l'enseignante spécialisée... Mais on va, je pense clairement en mettre un. Effectivement, mais là on doit de toute façon atteindre la fin du bilan, faire un retour aux parents, proposer justement ce PPI, pour pouvoir mieux avancer.

En fait, ouais, ce PPI, comme je vous l'ai dit, même en ACM, on le fait déjà un petit peu finalement mais il y a encore rien d'officiel, quoi. Parce que pour ça, il faut passer par le bilan, par les parents donc ouais...

S : Donc maintenant tu travailles dans... actuellement dans ta classe, y a une MAO. Comment est-ce que tu perçois cette aide dans la classe ?

Ens 4 : Écoute euh, bah, elle vient 2 fois : une fois, elle le prend pour faire ce bilan justement et une autre fois, elle reste là et elle prend des fois un petit groupe où on fait de la lecture surtout. Bah elle, elle est voilà, je pense elle connaît déjà bien aussi ces difficultés et tout, donc elle est assez claire, catégorique effectivement : « là ça va être très compliqué, il faut vraiment mettre des choses en place » donc voilà. J'allais presque même être plus catégorique : « ah mais peut-être et tout » mais on sent qu'elle a aussi plus l'habitude... Après, elle le voit souvent en individuel aussi, donc elle me dit que là, il faudra voilà effectivement, mettre des choses (en place), adapter quelque chose. On sent que voilà, qu'elle a l'habitude, qu'elle a une expérience un peu voilà. Ouais je sais pas si c'est... Mais sinon voilà, donc comme on s'entend très bien donc on, on échange vraiment bien avec eux. Après ce qui est chouette, c'est que bah elle voit cet élève mais elle me dit aussi "bah y a, moi j'ai observé déjà la première semaine" elle m'a dit " y a aussi peut-être cet élève, cet élève... Faut aussi faire attention". Donc ça c'est vraiment, ça permet aussi, même en 3H, c'est aussi le début de l'écriture, bah d'avoir une aide supplémentaire pour dire bah faut que je fasse aussi voilà attention... On le fait aussi personnellement, on voit aussi ceux que c'est plus compliqué, mais c'est vrai que c'est bien aussi qu'elle ait un regard extérieur face aux élèves. Donc ça se passe vraiment bien quoi. Et par rapport à mon élève dyspraxique, c'est plutôt qu'elle met clairement le cadre qu'effectivement y a une difficulté. Parce que c'est vrai que moi, c'est la première fois où j'ai un élève autant dyspraxique donc euh, ça c'est bien.

S : Et puis au niveau de l'aide matérielle cette fois, en classe. Comment est-ce que tu perçois ça ? Est-ce que ouais...

Ens 4 : Alors donc elle, elle me guide aussi de temps en temps. Elle me dit : " en tout cas cet élève, ce serait super qu'il ait par exemple des lettres sous son sous-main par exemple pour qu'il puisse recopier", "il faut qu'il y ait affichés, les chiffres, de la manière

comment ils s'écrivent aussi". Donc ça, on le fait aussi spontanément, mais là, par exemple, je l'ai mis assez proche de lui. J'essaie justement, les pancartes, des chiffres écrits et pour l'alphabet, les lettres en liées avec les *Alphas* etc. Bah ça, j'en avais aussi, donc comme ça, c'est un soutien pour lui aussi pour écrire, donc il peut s'aider avec ça. Sinon bah matériel euh... en tout cas il est proche de mon bureau aussi pour que j'ai un bon suivi avec lui. Et sinon voilà, après, il y a aussi l'écriture mais c'est vraiment le début. Ce qui est aussi difficile pour lui, c'est tout ce qui est : colle, ciseaux, s'organiser dans le travail. Donc pour ça on demande beaucoup aussi le soutien des camarades pour l'aider. Et effectivement y a des choses, bon on découvre aussi, mais chez nous c'est pas possible pour lui quoi. Donc voilà, par exemple, alors on essaie de trouver d'autres moyens. Par exemple, on a fait un bricolage où ils devaient écrire les mois de l'année. Pour lui c'était juste pas possible donc euh après, il a collé des étiquettes et il a découpé comme il pouvait. On change, et on adapte un petit peu quoi. Mais c'est que là, pour l'instant, vraiment dans ce qui est scolaire, c'est plutôt mettre à sa portée... une aide visuelle, des lettres, des chiffres qu'il puisse les réécrire au mieux ou quand il doit écrire des petits mots, des petites syllabes, qu'il essaie voilà, que ce soit plus facile pour lui, de se rappeler. On joue aussi avec les *Alphas* parce que c'est vrai que les *Alphas*, ça leur parle bien avec la lettre qu'on demande donc voilà... Mais c'est vrai que là, pour l'instant, c'est que vraiment, en ACM, il pourrait pas justement faire ce qu'on demande si il y a pas une aide d'une autre camarade ou des enseignants. Après c'est pas matériel, mais c'est vrai que des fois bah on, on essaie le moins possible, mais des fois on doit le faire presque à sa place aussi quoi, ou prendre sa main pour le guider au mieux. Parce que voilà, comme je dis, c'est un élève tellement motivé. C'est plus fort que lui aussi ses difficultés, donc on va essayer qu'il garde cette motivation !

S : Et puis comment est-ce que tu intègres ces élèves qui ont des besoins spécifiques dans le groupe classe ? Est-ce que tu penses plutôt dire aux autres élèves ce qu'il se passe ou plutôt cacher... Cette différence ?

Ens 4 : Si je réfléchis, moi il me semble que l'année passée j'ai pas dit clairement euh... J'ai pas parlé par exemple de « dyslexie » pour l'élève de l'année passée du tout. Après c'est pas les dys-, c'est pas eux qui ont forcément les plus grosses difficultés scolaires aussi. C'est quelque chose en plus qui va les, dans une certaine forme, les handicaper pour avancer dans les apprentissages. Mais c'est pas du tout : "Ah mais lui ça se voit vraiment qu'il est pas, que ça va pas du tout à l'école". Les élèves, je pense pas qu'ils se disent ça, parce que c'est pas les seuls qui ont des difficultés. Certains, ils en ont d'autres. Mais y a pas forcément ce terme on va dire de dys- qui est posé, donc non. Par contre, quand c'est des élèves où des camarades s'en rendent compte que c'est pas simple, bah ils vont pas le dire du tout quoi, parce qu'ils sont pas les seuls. On va dire, y a 3-4 (élèves) aussi qui sont un petit peu en... on voit que c'est pas toujours évident donc voilà, non. En tous cas, jamais eu de moquerie, des choses comme ça par exemple. Après peut-être l'année passée, ce qui était moins évident, c'était de discuter justement de l'élève. En plus, il était voilà, assez apprécié. Lui dire qu'il allait changer de cursus on va dire, d'aller en classe de soutien et de leur dire bah justement pour pas aller dans les détails en parlant des difficultés, mais de dire que c'est juste un endroit où il y a moins d'élèves, où l'enseignante a un petit peu plus de temps pour chaque élève, pour les aider au mieux quoi voilà.

S : Et ça, tu l'as dit au groupe classe ou ... ?

Ens 4 : Ouais, ça j'ai dit à la classe. J'ai demandé ça justement à mon élève s'il voulait, lui, en parler. Il avait dit "non". Donc c'est moi qui en ai parlé et les élèves ont même pas posé plus de questions quoi. C'était plutôt voilà aussi déçus de... mais non même pas déçus parce que j'ai beaucoup mis en avant le fait qu'ils seront dans le même bâtiment, ils auront toutes les récré(at)ions aussi ensemble, enfin en plus c'était une classe qui allait de toute façon se dispatcher dans différentes classes de 5H, donc euh voilà. J'ai mis ça beaucoup en avant en disant : "de toute façon, vous allez vous voir, c'est juste qu'il va dans une classe de 5H où il y a moins d'élèves. Voilà bah ils m'ont pas posé trop de questions quoi.

S : Ouais.

Ens 4 : Je sais pas comment ça s'est passé après, mais je crois pas que... Non non. Plutôt donc pas... c'est vrai qu'effectivement c'est pas « cacher » mais je vais pas dire (changement de voix) : « il a une grosse dyslexie (rires), il va pas pouvoir aller en classe ordinaire alors », donc euh plutôt dire voilà : « il passe en 5H dans une classe plus petite, il sera avec vous dans le même bâtiment, vous aurez les récréations ensemble, ce sera super... ».

S : Donc ouais, les rassurer quoi et rassurer aussi l'enfant, je pense ?

Ens 4 : Ouais.

S (à Elisa) : Euh... je sais pas si il y a encore des choses ?

E : Je crois que c'est tout bon. Il y a plus que, je pense, la dernière question...

S : Ouais ! Donc **notre projet, après avoir fait plusieurs entretiens, c'est de créer un protocole pour guider un peu sur les étapes à parcourir dans l'accompagnement d'un élève. Est-ce que tu penses que ça pourrait être utile, ou pas ? Ou en quoi ça pourrait être utile ?**

Ens 4 : Alors moi je pense que c'est une chouette idée, vraiment parce qu'il y a peut-être certains qui sont démunis, qui savent pas vraiment où trouver de l'aide etc. Surtout, je pense là aux jeunes enseignants qui débutent. Alors donc déjà ça, bah ça peut être oui, quelque chose qui peut les guider... Et ensuite, moi, c'est vrai que je suis dans une école où il y a tout sur place. Donc il y a une énorme structure et tout, mais je pense pas que c'est partout pareil. Moi je sais où aller chercher de l'aide parce que la logopédiste, elle est à 100 mètres, la psychologue aussi... les MAO, on les voit tous les jours parce qu'elles ont beaucoup d'unités. Il y a des classes de soutien... parce que les classes de soutien, il y en a pas partout hein, en tout cas dans la ville, il y en a plus que chez nous. Donc c'est clair que nous, c'est très facile d'aller chercher de l'aide et de trouver des réponses à nos questions quoi. Donc effectivement, je pense dans les écoles, où il y a moins cette aide-là, ça pourrait vraiment aider. Peut-être plus les jeunes enseignants, parce que je pense après quelques années, on sait aussi bah où chercher de l'aide. Après, ce qui pourrait être sympa, c'est un protocole qui peut être aussi adaptable pour... Je sais pas, si tout d'un coup c'est un protocole que vous pourriez soumettre aux RE, aux directeurs de différentes écoles, et lui après, il pourrait compléter en mettant peut-être des noms. Par exemple, si tout d'un coup euh... faire une demande de logo, bah lui il pourrait annoter ; en tout cas si vous avez besoin de

ça, il y a cette ressource et cette personne-là... des choses comme ça pour encore plus, en fait je sais pas du tout comment vous pensiez faire, si vous ?...

S : Non mais oui, c'est une bonne idée.

Ens 4 : Effectivement, peut-être comme un protocole général et ensuite peut-être le personnaliser pour les différents centres scolaires. Parce que je sais que des fois, dans les camp(agnes), dans les villages, peut-être la logopédiste elle est pas du tout dans la même école, mais dans un autre village donc ouais.

S : Je pense que les contacts se font moins...

E : Moins facilement en tout cas ouais.

Ens 4 : Voilà, c'est...

E : C'est intéressant de relever la structure aussi ; j'avais pas forcément pensé ça...

S : Tout à fait, j'y avais pas pensé non plus.

Ens 4 : Après, je sais pas hein, parce que je trouve qu'il y a beaucoup dans notre (cercle), enfin je sais pas si c'est global ou dans nos discussions, je trouve qu'il y a de plus en plus d'élèves en logopédie aussi qui ont des suivis. C'est normal, c'est bien parce qu'il y a une offre. Mais le fait qu'on ait aussi tout sur place, ça pousse aussi à justement demander de l'aide et tout. Donc c'est génial pour les élèves, mais c'est ça qu'il y a vraiment toujours plus d'élèves qui ont des suivis comme ça alors c'est une chance aussi mais... Je pense que c'est aussi parce que on a une jolie offre et on a la possibilité rapidement de demander des bilans etc. Même si des fois ça prend 7-9 mois, on sait que ça va venir.

S : ... Ouais, je crois qu'on a fait le tour. (rires)

Ens 4 : Non c'est un chouette projet, super.

S : Mais oui !

Ens 4 : Peut-être vous avez pu avoir aussi des enseignants des degrés un peu plus hauts ou bien ?

E : Ouais, on a tout eu...

Ens 4 : Peut-être ils sauront aussi être plus précis dans tout ce qui est « mis en place ».

S : Ouais, on a une enseignante qui a fait 3-4 (Harmos) puis qui est partie en 5-6 (Harmos). Une autre qui est en 7-8(Harmos). Donc ouais, on voit bien les différentes visions.

Ens 4 : C'est clair, surtout pour ces difficultés-là, comme vraiment je pense, ça part souvent de 3-4H après c'est plutôt pour après que justement c'est des aides qui viennent.

S : Et puis **on se demandait si on voulait pas interroger une enseignante de 1-2H mais pour le langage écrit, je sais pas si c'est trop tôt. Parce que ouais, ce serait juste intéressant de savoir quelles observations elles peuvent faire concernant ça...**

E : Ouais, faudra qu'on réfléchisse encore mais du moins, on a déjà...

Ens 4 : Écoute, moi je peux demander à... Vous auriez déjà un nom ou ?

S : Oui oui on a, mais justement, on se pose juste la question.

Ens 4 : Parce qu'autrement je me demandais, si tout d'un coup c'est une enseignante qui a eu mon élève actuel, qui a justement déjà décelé une dyspraxie... Mais oui. C'est juste que bah là, je pense qu'en 1-2-3-4 H, on dit un peu les observations qu'on fait, les choses un peu qu'on met en place mais personnellement, pour les choses on va dire plus officielles, formelles, ça vient plus tard. Mais après, je pense dans d'autres écoles aussi, ça peut être une balise d'idées de ce qu'est-ce qu'on peut mettre en place aussi dans les classes. Mais c'est vrai que là, en début de 3H, on met plutôt de l'aide visuel, moi je suis plus attentive à lui, mais je fais pas non plus... Mais il y a pas encore de choses mises en place quoi.

S : À la bonne volonté de l'enseignant quoi...

Ens 4 : Et pour les protocoles, vous allez passer par les différents dys- ? c'est un petit peu en général, tous les troubles ?

S : Je pense, mais plus spécifiquement le langage écrit, comme on a appuyé sur ça dans le cadre théorique, mais je pense que...

Ens 4 : Mais je me demande si c'est pas tout dans le langage écrit, parce que c'est global en fait, c'est tout ce qui est dans le geste et tout... Donc je pense que ça fait aussi partie.

E : Ouais, c'était toujours l'entre-deux... Mais je pense que d'une certaine façon, oui. Parce que comme vous l'avez dit, c'est handicapant dans sa vie de tous les jours, pour arriver à justement pouvoir écrire et s'en sortir seul.

S : Ouais, c'est pas forcément en français, enfin ça atteint pas seulement le français mais ça...

Ens 4 : C'est comme ouais... Je sais que cet élève en 2H, il angoissait de dessiner quoi, parce que ça n'allait pas du tout. Maintenant, il prend plus confiance en lui, mais ces dessins sont très très basiques. C'est vraiment (geste avec le doigt), on n'est pas aux bonshommes têtards mais voilà, c'est vraiment, on voit quand même le corps mais (rires)... Bah pour ça, mais pour le reste c'est aussi handicapant quoi.

S : ...Ouais bon bah, merci beaucoup pour cet entretien.

Ens 4 : Mais avec plaisir ! (rires)

S : On a réussi à se voir en direct, c'est bien !

Ens 4 : Et courage, bah vous devez le rendre quoi, au printemps c'est juste, hein ?

S et E : Au mois de mars ouais...

Ens 4 : Moi j'avais souvenir, cette troisième année où il y avait beaucoup de choses à rendre justement en mars-avril. J'avais trouvé que c'était plutôt bien cette HEP, mais il y avait vraiment un période, je pense vous allez y arriver gentiment... (rires) C'est assez dense quoi.

S : Ouais je pense que c'est la plus dense quand même, la troisième.

E : Ouais, il y a du boulot...

S : Ouais, il y a toujours quelque chose à faire, en fait. Il y a le travail de Bachelor en arrière-plan et après il y a les TC, les validations des cours... Et ça fait un gros micmac, cet enseignement à distance...

G. Convention de transcription

Cette convention a pour but d'harmoniser nos écrits. Comme nous sommes deux à transcrire des entretiens, il nous semblait ainsi judicieux de nous mettre d'accord sur certains éléments d'écriture.

Principe de transcription

Écrire tout ce qui est dit en prenant soin de respecter l'orthographe usuelle :

- Ne pas rajouter de « ne » si la négation n'est pas faite.
- Ne pas rajouter de « il » à la locution « il y a » si on ne l'entend pas
- Les sigles ne sont pas déployés (MAO)

Anonymiser le contenu (lieux, personnes et élèves) :

- Les personnes interviewées ne devraient pas pouvoir être identifiées.

Tours de paroles :

Lorsqu'un-e enseignant-e s'exprime : Ens + n° de l'entretien (ordre chronologique)

Ens 1 :

Ens 2 :

Ens 3 :

Ens 4 :

Lorsque l'une de nous s'exprime : la lettre E pour Elisa et la lettre S pour Sophie

E :

S :

À chaque changement de locuteur·rice, nous revenons à la ligne.

Ponctuation

- Ajouter des guillemets lorsque le·la locuteur·rice rapporte un discours.
- Segmenter une explication en plusieurs phrases.

Orthographe

Nous nous sommes mises d'accord sur l'orthographe pour transcrire des mots récurrents dans nos entretiens tels que :

- Ah / oh
- Bah
- Euh
- Mh
- Ouais
- Dys-
- OK

Nous avons également choisi d'écrire "puis" lorsque nous entendions [pi] et "bah" lorsque nous entendions [ba] ou [bɛ̃].

Autres éléments

- Nous avons souhaité ajouter des didascalies entre parenthèses.
- Lorsque les mots n'ont pas été prononcés entièrement, nous avons décidé d'ajouter la fin du mot entre parenthèses.

H. Tableaux de présentation des résultats

CONNAISSANCES

Concept d'inclusion scolaire / Handicap

Enseignant e 1	Ça vient certainement de l'intégration mais je ne vais pas vous cacher que je n'ai jamais entendu ce mot. Donc je dirai intégrer un maximum les élèves qui ont des troubles ou bien qui ont des difficultés.
Enseignant e 2	Je pense à « inclusion » c'est le contraire de « exclusion », donc inclure tous les élèves, enfin le maximum d'élèves. Et puis pour moi, ça évoque des élèves qui, peut-être il y a 10 ans en arrière auraient été en enseignement spécialisé ou dans des foyers, ou dans des instituts
Enseignant e 3	
Enseignant e 4	La manière d'inclure on va dire tous les élèves [...] dans le système scolaire et dans les classes et voir qu'est-ce qu'on peut aménager justement pour qu'ils puissent profiter du système scolaire

Notion de troubles spécifiques du langage écrit

Enseignante 1	<p>troubles du langage écrit, pour moi, c'est des enfants qui ont de la peine de ce qui se visualisent dans la tête et puis ensuite venir sur papier.</p> <p>Non mais attendez, cet élève là, on met en place pour que ce soit plus facile de passer de ses pensées sur sa feuille des choses avec un ordinateur, c'est pas un enfant qui a des difficultés autres que ça mais bon en classe j'en ai juste 22 autres.</p> <p>Tout d'un coup, ils ont eu deux ans de logopédie puis ça va beaucoup mieux.</p> <p>Mon frère qui a été dyslexique, qui a quand même été suivi en logo pendant trois ans. Bah j'ai l'impression que maintenant il a plus rien. Mais alors euh, est-ce qu'il utilise encore des stratégies à l'heure actuelle ? Ou alors est-ce qu'il a beaucoup utilisé des stratégies et puis c'est devenu ...</p> <p>Je connais beaucoup d'adultes qui sont dyslexiques hein. Bah maintenant, ça va très bien ! Ouais.</p>
Enseignante 2	<p>Je pense à « dysorthographique », je pense à « dyslexique », parce que ça a aussi clairement une répercussion sur l'écrit.</p> <p>je pense aussi quand même à des troubles moteurs</p> <p>la dyslexie, la logopédiste, elle nous dit toujours c'est 8 ans. Avant, c'est des signes qui font penser à peut-être de la dyslexie. Alors [...] peut-être des 3-4(Harmos), ce sera là le gros du repérage.</p> <p>en 5-6(Harmos) normalement, on devrait pas avoir besoin de signaler quoi. Enfin, quand on a un signalement en 5H, on se dit un peu « pfff, ils ont fait quoi avant »</p>

Enseignante 3	<p>Un handicap, ça met des freins.</p> <p>c'est vraiment des difficultés à retranscrire ce qu'on, ce qu'on veut[...] que ce soit au niveau du sens ou au niveau du, enfin au niveau de la forme ou au niveau du fond en fait. Euh, certains ils arrivent à écrire très juste mais ça veut rien dire et puis certains, ils écrivent tout faux mais en fait ça veut dire quelque chose. Enfin il y a un peu ces 2 problèmes.</p> <p>Je pense que c'est en 5-6H qu'il y a beaucoup de choses qui se jouent du coup.</p>
Enseignante 4	<p>Certains handicaps permettent vraiment de suivre une scolarité ordinaire complètement voilà, normalement on va dire... et certains les enfants ont besoin de plus d'aide quoi... et d'autres même besoin d'autres structures quoi.</p> <p>je me demande si c'est pas tout dans le langage écrit, parce que c'est global en fait, c'est tout ce qui est dans le geste et tout... Donc je pense que ça fait aussi partie</p> <p>je pense qu'en 1-2-3-4 H, on dit un peu les observations qu'on fait, les choses un peu qu'on met en place mais personnellement, pour les choses on va dire plus officielles, formelles, ça vient plus tard</p> <p>fin de 4H, on peut lancer justement peut-être voilà une aide supplémentaire ou une demande pour peut-être mettre le terme justement qui pourrait... Bah c'est ce qui est nécessaire aussi pour peut-être mettre une aide supplémentaire quoi, ouais.</p> <p>ils aiment pas diagnostiquer avant la 5H tous ces dys-</p>

Ressources à disposition

Enseignante 1	<p>Et puis après, bah je me retourne quand même vers des spécialistes parce qu'il y a un moment donné où on peut plus les aider.</p> <p>là il y avait une logo(pédiste) que j'avais pas mal discuté avec, au sujet d'un élève, on parlait plutôt de bredouillement. Et puis elle, je trouvais justement qu'elle était très ouverte à entrer dans des pistes, de dire comment est-ce que je pouvais un petit peu gérer en classe.</p> <p>il y a vraiment des logos qui sont super, avec qui tu partages, ils te donnent des pistes</p> <p>aller chercher aussi des pistes chez des collègues, savoir comment ça s'est passé avant, d'aller voir ce qui était déjà mis en place</p> <p>pas trop rester longtemps là-dedans tout seul parce que bah c'est pas notre domaine.</p> <p>Après bah il y a toujours tout ce qui est lecture, d'aller lire ou rechercher sur internet.</p>
Enseignante 2	<p>je pourrais tout à fait me retourner vers la logopédiste pour dire « j'ai besoin de pistes » et tout et je sais que c'est une logopédiste qui pourrait vraiment volontiers m'amener des outils.</p>
Enseignante 3	<p>ça m'a toujours beaucoup aidée de beaucoup noter, et d'en discuter avec les anciennes collègues, donc celles qui les avaient eu en 1-2H. Si c'est déjà des choses qu'elles pressentaient parce que souvent ça se sent déjà un peu.</p> <p>Et de toujours demander, bah là par exemple, si on parle de troubles de langage, à la logo(pédiste) de venir observer. [...] Mais juste faire un premier check(-up) : « ah ouais, OK non là il faut vraiment le signaler » ou bien « ah attends encore un peu », ça fait un avis supplémentaire.</p>

Enseignante 4	<p>Moi je sais où aller chercher de l'aide parce que la logopédiste, elle est à 100 mètres, la psychologue aussi... les MAO, on les voit tous les jours parce qu'elles ont beaucoup d'unités. [...] c'est très facile d'aller chercher de l'aide et de trouver des réponses à nos questions</p> <p>une MAO, j'aime bien discuter avec. Donc elle, je lui ai aussi fait part de cette difficulté [...] c'est des personnes assez "ressources"... Effectivement, pour nous appuyer sur le fait qu'effectivement y a, on pourrait mettre quelque chose en place ou faire une aide supplémentaire. Et la logopédiste effectivement aussi quoi</p> <p>on est aussi 2 enseignantes, donc ça, c'est aussi très riche quoi ; on peut aussi partager par rapport à ça</p> <p>j'ai appelé l'enseignante de la classe de soutien pour lui montrer la situation, pour qu'elle m'explique pour faire une demande aussi. Donc voilà, que ce soit ceux chez qui je vais orienter, c'est facile de prendre contact avec eux pour voir si c'est juste en fait, cette réorientation, cette aide supplémentaire quoi...</p> <p>il faut oser. Il faut aller demander, parce que ça va pas venir, c'est normal</p>
---------------	---

PRATIQUES

Inclusion scolaire et social de l'élève (dans le groupe classe)

Enseignante 1	<p>Encore une fois, c'était pas hyper visible mais c'est quand même des enfants avec qui il faut faire attention ou bien il faut être rien qu'un peu plus vigilant au niveau des consignes et quand ils écrivent, leur donner des fois des petits trucs.</p> <p>Je pense que c'est toujours aussi de savoir ce qu'on va leur demander de faire et puis peut-être de déjà différencier un petit peu la quantité.</p> <p>on essaie de trouver des solutions. C'est vrai qu'il y a aussi certaines choses avec peut-être pas la dysorthographe mais quand j'étais à la HEP, on avait pas mal travaillé autour de la dictée. Là, on avait par exemple, qu'il y avait d'autres manières de les aider, de faire des textes à trous et qu'ils ne doivent pas écrire tout le texte, etc. Ce serait aussi un nouveau challenge de se dire : « comment est-ce que je peux l'aider, et qu'est-ce que je peux lui apporter pour le soulager ? » Parce que moi, ces enfants, je pense que oui, ils ont des difficultés mais surtout, ça leur prend une énergie folle.</p> <p>« comment est-ce que je fais mes groupes, peut-être que je mets un élève qui a un peu plus de facilité en orthographe avec un qui a peut-être un peu moins de facilité et d'essayer de les mettre ensemble. »</p> <p>Et puis, un moment donné, ce qu'on cherche à faire avec tous ces moyens, c'est de les aider mais aussi de les soulager. Que ce soit plus simple pour eux, qu'ils aient envie de venir à l'école.</p> <p>cet élève là on met en place [...] des choses avec un ordinateur, c'est pas un enfant qui a des difficultés autres que ça mais bon en classe j'en ai juste 22 autres. Donc [...] il se peut qu'un jour j'oublie de lui scanner sa fiche pour qu'il l'ait directement sur l'ordi ou que j'oublie de lui envoyer ça et il faudra aussi être un petit peu indulgent.</p> <p>là on vient de travailler les contes, et puis vraiment ceux qui ont plus de soucis avec l'orthographe mais je ne pourrai pas dire que c'est de la dysorthographe mais c'est des fois de se dire, déjà aujourd'hui vous allez travailler avec l'ordinateur. Donc il y a déjà le correcteur orthographique qui peut les aider. Ça va aider tous les élèves, mais pour eux je pense que c'est vraiment un plus.</p> <p>Vraiment essayer de mettre en place le maximum de choses pour les soulager, après, ça ne veut pas dire qu'ils doivent rien faire. Parce que moi je suis assez exigeante aussi au niveau de ce que j'attends d'eux mais si on peut mettre en place certaines choses qui peuvent les aider, bah autant le faire.</p> <p>Je lui dis [à l'enseignante spécialisée] : « ah bah ce matin, je te donne ces cinq élèves et tout. » Il n'y a personne qui dit : « oh les nuls, ils ont de la peine ou comme ça. » Non, c'est comme ça, c'est ces cinq et puis peut-être que le mardi d'après ce sera cinq autres ou comme ça.</p> <p>il y a des moments qui sont bien qu'ils sortent de la classe. Parce qu'un élève qui a de la peine à s'organiser dans son travail si pendant qu'il y a l'enseignante spécialisée, il est tout le temps en train d'écouter à gauche, à droite, finalement, c'est peut-être pas forcément le mieux. Il y a des élèves qui sont tout le temps à bouger partout et tout mais au moins quand ils sont avec l'enseignante spécialisée, bah ils sont un peu plus calmes</p> <p>il y a des parents qui nous disaient : « oui mais alors on n'aimerait pas qu'il sorte de la classe, on ne veut pas qu'il soit stigmatisé. » [...] je pense que c'est les parents qui avaient peur de ça alors que maintenant, on a eu tellement d'enfants qui ont eu des difficultés</p> <p>je pense que ça dépend tout de la manière de voir de l'enseignante [...] l'enseignante spécialisée [...] et les parents [...] si les parents disent : « non, il ne faut surtout pas que tu ailles avec l'enseignante spécialisée qui est là. Si la maîtresse elle te met là-bas, tu dis que tu ne veux pas aller. » Bah c'est clair qu'après, c'est plus compliqué quoi. Mais si déjà, les parents ils disent : « oui mais prends si elle te propose ça ! » Je pense que, j'espère que tout le monde voit comme ça</p> <p>on a tellement d'enfants qui ont eu des difficultés. Tout à coup, il y en a un qui part chez le logo, un qui part chez l'ergo, un qui va je ne sais pas où, un qui va chez le dentiste, un qui fait ci, un qui fait ça [...] avant on avait moins ces intervenants autres que vraiment pour aider l'enfant [...] maintenant c'est devenu quand même assez transparent</p>
---------------	--

Enseignante 2	<p>banques de sons à disposition</p> <p>groupes de niveaux par rapport au langage écrit pour les postes d'écriture ou bien pour la production d'écrit. (3-4H)</p> <p>si y a un travail à faire en logopédie, un petit devoir ; bah que je sache ce que c'est, et puis que je puisse peut-être intégrer ça dans mes devoirs ou alors enlever un autre devoir vu que cet élève-là doit faire ça en plus...</p> <p>En 3-4H, je trouvais que c'était... Presque plus facile d'accompagner parce qu'on a vraiment du temps pour l'écriture, on a du temps pour travailler l'apprentissage de l'écrit, les sons [...] puis en 5-6(Harmos) [...] je dois un peu faire ça euh, à côté, parce que j'ai pas du temps pour reprendre ça avec elle [...] c'est du spontané un peu, puis c'est de quoi l'élève, il a besoin à ce moment-là [...] en 5-6 (Harmos), je dois avouer, c'est assez freestyle.</p> <p>jamais rencontré un élève qui avait un trouble du langage écrit qui nécessitait un PPI [...] Mais je pense qu'il faudrait un PPI pour certains élèves qui rencontrent des troubles de cet ordre-là, c'est sûr !</p> <p>Je trouve que c'est beaucoup plus clair de dire bah voilà « c'est comme ça ». Et puis ouais, [...] si quelqu'un pose une question [...] J'expliquerai [...] Il faut pas non plus en faire un fromage mais euh je suis plutôt pour dire les choses.</p> <p>c'était vraiment la cata(strophe), mais il fallait surtout pas dire ce qu'il avait. Et puis [...] Après 3 jours d'école, j'ai fait euh... 100 minutes d'ateliers « philo(sophie) » un peu pour parler des différences avec un livre que j'aime beaucoup. C'est La casserole d'Anatole, [...] on a expliqué qu'il avait bah voilà un cerveau qui fonctionnait pas comme les autres et puis que s'il avait des réactions inattendues c'est qu'il faisait pas que exprès. Il avait besoin de soutien, il avait aussi besoin qu'on soit très clair avec les règles, il avait besoin de plus d'espace. Enfin j'ai expliqué en long, en large, en travers, pourquoi il avait un traitement de faveur qui n'en était pas un. Et puis pareil avec, enfin moi je suis plutôt pour dire le plus possible pour pas qu'il y ait de sous-entendus, de « ouais mais c'est parce que c'est le chouchou », « ouais mais elle, elle a une banque de mots sur son bureau parce qu'elle est nulle... » Enfin je trouve que plus on en dit, plus c'est clair pour les élèves et ils ont une capacité de tolérance, pour moi, beaucoup plus élevée quand ils ont compris, que quand on fait semblant que « non non, il y a rien...</p>
Enseignante 3	<p>Euh, et moi je fais de la différenciation en classe, comme je le sens. Après, il y en a d'autres qui ont des 127, là les mesures de compensation de désavantages. Ça, par contre, je dois être bien au courant pour être sûre de leur laisser assez de temps, etc.</p> <p>Après, moi des fois, je, je prends la liberté de différencier de manière plus spontanée. Ça veut dire, au lieu de mettre la fiche sur l'ordi, simplement, je trace un côté de la fiche et ils font qu'un côté. Ou bien je, je les mets par deux. Je fais d'autres formes de différenciation que les moyens matériels en fait.</p> <p>Ça crée un enseignement totalement différencié de ma part. Ça veut dire que j'ai dans ma classe actuellement : 2 élèves sur ordi, 1 élève sur I-pad et 17 élèves qui n'ont rien. Ça veut dire que je dépose des documents dans une Dropbox, pour un autre, je dépose déjà sur le OneDrive parce qu'il a déjà Office et pour tous les autres, je fais des photocopies. Et à la fin, je récolte des I-pads, des ordis et des photocopies et euh, et voilà. Je suis à 100% donc c'est aussi, il y a que moi qui gère ça. Mais j' imagine aussi tout à coup, être dans un duo et c'est une charge de travail assez, assez énorme et en même temps, on est obligé de la faire, on n'a pas le choix.</p> <p>EN PARLANT DE L'ORDINATEUR mais il y a la question que finalement, si il y a une double tâche qui rentre en jeu ? Parce que l'enfant en plus de devoir réfléchir à ce qu'il écrit, bah il doit encore taper sur le clavier, et puis encore enregistrer son document et ne pas se tromper de où il le met. Donc au final, je sais pas, j'ai un peu des doutes, en tout cas à l'école primaire. Après au CO, je pense que ... Mais là, en 7H, ils ont quand même, certains ils ont 10 ans hein. Donc, on leur demande quand même beaucoup.</p> <p>on leur explique que c'est comme si on est myope, en fait on a besoin de lunettes. Et bah quand on est dyslexique, on a besoin d'un ordinateur par exemple [...] Et par exemple si on enlève des lunettes à un enfant, il peut plus travailler normalement. Et si on enlève un I-pad à un enfant, il peut peut-être plus non plus travailler normalement.</p> <p>je sais pas si vous avez déjà testé la lecture par WordQ ? Euh, ça lit vraiment comme une machine en fait. Ça va lire, par exemple là j'ai un truc euh : AU - MATIN - DU - DI - MANCHE - 7 - Dé - CEMBRE. Enfin ça lit comme ça, donc euh, alors c'est voilà, c'est, théoriquement c'est bien mais l'enfant, il ne peut pas se plonger. Là, on fait le thème des contes. On peut pas lire un conte comme ça quoi, ça joue pas.</p>

Enseignante 4	<p>en début de 3H, on met plutôt de l'aide visuel, moi je suis plus attentive à lui, mais [...] il y a pas encore de choses mises en place quoi</p> <p>si c'est une dyslexie, je sais que plus tard, si c'est diagnostiqué, y a des, des choses qui sont mises en place. Alors, je suis peut-être moins au courant, mais je sais que des fois y a des élèves [...] qui passent plus du tout par l'écrit et qui passent que par les ordinateurs [...] on enlève cette difficulté, on donne d'autres matériaux et voilà d'autres manières de passer par l'écrit et ils poursuivent très bien leur cursus</p> <p>EN PARLANT DE L'ENSEIGNANTE SPÉCIALISÉE : comme on avait eu l'appui, bah on avait aussi pu utiliser pour cet élève-là en question</p> <p>pas aller dans les détails en parlant des difficultés [...] pas « cacher » mais je vais pas dire (changement de voix) : « il a une grosse dyslexie (rires), il va pas pouvoir aller en classe ordinaire alors », donc euh plutôt dire voilà : « il passe en 5H dans une classe plus petite, il sera avec vous dans le même bâtiment, vous aurez les récréations ensemble, ce sera super... ».</p> <p>Les dys-, c'est pas eux qui ont forcément les plus grosses difficultés scolaires [...] Les élèves, je pense pas qu'ils se disent ça, parce que c'est pas les seuls qui ont des difficultés. [...] quand c'est des élèves où des camarades s'en rendent compte que c'est pas simple, bah ils vont pas le dire du tout quoi, parce qu'ils sont pas les seuls. En tous cas, jamais eu de moquerie</p>
---------------	--

Collaboration (suivi et transfert)

- **Avec intervenants**
- **Avec les collègues**
- **Avec les parents**

Enseignante 1	<p>Mais d'une manière générale, moi je vois plutôt cette collaboration comme étant propice aux apprentissages des enfants et puis aussi, nous on apprend toujours de nouvelles choses.</p> <p>Moi, l'enseignante que j'ai eue cette année [...], elle est arrivée chez moi et puis euh, en fait on n'a jamais mis ça à plat. Et maintenant je me rends compte que le suivi, il est pas optimum quoi ... Il est pas, c'est pas le meilleur suivi qu'on pourrait avoir et la meilleure des collaborations.</p> <p>Mais vraiment il y en a qui s'impliquent hyper beaucoup, qui viennent avec du matériel, qui disent : « essaie comme ça la prochaine fois et tout. » Et toi tu es là « mais waouh, moi c'est vraiment ça que je pensais que c'était, une collaboration. » Et tu peux avoir l'inverse, des gens qui arrivent juste pour l'heure, qui n'ont pas de matos et puis que ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire.</p> <p>Si cette enseignante elle est là et qu'elle lui apporte quelque chose, et que j'ai pas besoin de la gérer comme si c'était un élève, moi je trouve ça vraiment chouette de pouvoir avoir une collaboration comme ça.</p> <p>quand tu as une enseignante spécialisée où toi tu envoies ce que tu fais deux jours avant, qu'elle arrive dans ta classe, qu'elle a zéro matériel adapté et puis qu'elle te dit encore : « on fait quoi ce matin, je dois me mettre où, je fais quoi ? » Bah moi j'ai pas le temps de te gérer toi quoi.</p> <p>Donc des fois c'est aussi un petit peu la communication qui est compliquée et puis qui est, peut-être soit on n'a pas assez ou soit on n'est pas assez ouvert de ce qu'on pourrait prendre.</p> <p>Ou bien alors on a aussi le contraire où ils viennent vraiment nous dire comment il faut faire. Et puis ça je pense que les enseignants, des fois on se ferme à des gens qui viennent nous dire : « et bien il faut vraiment faire comme ça. »</p> <p>Et qui fait quoi, je pense que c'est important aussi ! [...] il est vraiment super leur enseignant spécialisé mais il est arrivé en début d'année, il a dit : « voilà, mon cahier des charges c'est ça, moi pour les réseaux c'est moi qui les fixe. Maintenant j'ai pris rendez-vous avec les parents, je vais les voir, moi je fais ça, ça, ça et vous vous faites ça, ça et ça. Est-ce que ça va pour vous ? » Alors même si c'était très directif, je sais que des enseignants ça leur va pas du tout comme il leur parlait comme ça, mais au moins c'est clair ! Moi, l'enseignante que j'ai eue cette année [...], elle est arrivée chez moi et puis euh, en fait on n'a jamais mis ça à plat. Et maintenant je me rends compte que le suivi, il est pas optimum quoi ...</p> <p>je trouve que dans notre cercle, on est plutôt gâté de ce côté-là, on s'entend hyper bien entre collègues,</p> <p>Si moi, on ne vient pas me dire que cet élève-là en 6H, il avait des mesures de compensation qui doivent encore avoir une continuité sur la 7H. Je pourrai peut-être ne jamais savoir que cet élève-là, il avait des mesures de compensation.</p> <p>et puis d'aller chercher aussi des pistes chez des collègues, savoir comment ça s'est passé avant, d'aller voir ce qui était déjà mis en place.</p> <p>Et puis après, encore faut-il que les parents quand on leur dit ça et bien qu'ils vont répondre : « mais et puis avant vos collègues, on n'a jamais rien eu dans ce sens-là ? » Et puis là aussi, on se trouve confronté quand même à des difficultés et puis dire : « oui, écoutez c'est maintenant qu'il faut l'aider, il est en 8H, l'année prochaine il va au CO. Même s'il y a quelque chose qui est mis en place cette année, ça pourra continuer, l'aider l'année prochaine. »</p>
---------------	---

Enseignante 2	<p>1-2 fois par semestre, elle me fait un retour d'où en sont les élèves. je sais pas ce qu'elle fait en logopédie. J'ai pas des pistes pour la classe [...] c'est pas toujours faire le point qui est utile mais c'est plutôt, tout le temps savoir ce qui se fait pour pouvoir avoir la même ligne directrice avec la logopédie en fait.</p> <p>Là, c'est un peu un truc à part la logopédie, c'est quelqu'un qui fait euh... Du cheval c'est pareil quoi... Enfin j'en sais autant que ça honnêtement...</p> <p>Mais moi, je lui cours pas après. Elle me court pas après non plus. Donc j'appellerais pas ça une collaboration... c'est plutôt un partage d'informations.</p> <p>Je pense qu'il faudrait simplement plus de communication parce que voilà. Des réseaux, je pense qu'on fait le point sur la situation, mais c'est pas toujours faire le point qui est utile mais c'est plutôt, tout le temps savoir ce qui se fait pour pouvoir avoir la même ligne directrice avec la logopédie en fait.</p> <p>dans notre cercle, ce qu'on fait c'est qu'on fait un peu tous comme on pense [...] certains enseignants qui veulent [...] avoir toutes les informations sur tous les élèves. Il y en a qui en veulent le moins possible voire pas du tout pour pas avoir d'étiquette sur la tête de l'élève. [...] Et puis moi [...] je demande [...] les informations dont j'ai besoin dès le début pour travailler le mieux possible avec l'élève et puis l'accueillir le mieux possible. [...] les suivis [...] situation familiale particulière [...] situation difficile [...] les informations qui me feraient gagner du temps pour travailler et accueillir l'élève. [...] quoi comme trouble ? C'est écrit ? Oral ? C'est de la dyslexie ? [...] confusions de sons ? C'est, il est au stade de déchiffrement ? Enfin, donc les gros éléments [...] et puis parfois je retourne vers les enseignants</p> <p><i>il y a rien de préétabli, au niveau du transfert</i> et je pense que c'est une erreur. Parce qu'il y a le trop, le trop peu [...] ça a un manque d'équité, ça a un manque de clarté pour tout le monde et puis je pense qu'on rate pas mal d'informations du coup.</p> <p>C'est la première fois cette année que j'observe qu'un enfant parle difficilement, lit difficilement, écrit difficilement ; que j'ai signalé aux parents et que la maman m'a dit : « c'est parce qu'à l'école il est timide, c'est pas du tout un problème de logopédie donc on va rien faire. » Donc là, pour l'instant on fait rien... Mais j'ai un entretien la semaine prochaine parce que je pense que c'est, c'est pas très pertinent de ne rien faire. Mais c'est la première fois que j'avais des parents qui étaient, qui avaient pas les mêmes observations que moi.</p>
Enseignante 3	<p>Et de toujours demander, bah là par exemple, si on parle de troubles de langage, à la logo de venir observer. En général, elles sont censées le faire. Nous, en plus, on avait la chance que la logo était dans le bâtiment. Du coup, normalement, ils sont censés le faire, je sais pas si c'est possible partout. Mais juste faire un premier check(-up) : « ah ouais, OK non là il faut vraiment le signaler » ou bien « ah attends encore un peu », ça fait un avis supplémentaire.</p> <p>Mais je pense que de dire les choses très vite pour que ça prenne, ça fasse son chemin, ça peut être une bonne astuce.</p> <p>d'où l'importance de l'observation qu'on vous casse toujours les pieds en stage, vraiment noter, noter, noter, noter, parce que ça empêche de rester dans une impression générale. Et ça permet aussi de présenter aux parents des faits.</p> <p>Et ça, ça m'a toujours beaucoup aidé de beaucoup noter, et d'en discuter avec les anciennes collègues, donc celles qui les avaient eu en 1-2H. Si c'est déjà des choses qu'elles pressentaient parce que souvent ça se sent déjà un peu.</p> <p>Euh, mais euh, nous on a vraiment une bonne collaboration. Donc en général, maintenant aussi, il faut le dire aussi qu'il y a des choses qui fonctionnent assez bien. Il y a toutes ces fiches 127, ces diagnostics qui sont transmis. Chez nous, c'est tout informatisé maintenant. Donc si j'ai une question, en fait, je peux aller revoir les entretiens qui remontent jusqu'à la 1H. Donc il y a tout qui est centralisé au même endroit. Donc ça, les informations, je les ai. Les collègues, ils communiquent volontiers.</p> <p>Dans le Office 365 [...] maintenant, on a tous les dossiers et tous les entretiens doivent être retranscrits à l'ordi et on a tous le même canevas d'entretien. Donc on écrit tous plus ou moins les mêmes choses dans le même ordre. Il y a des fiches de suivi, il y a toutes les fiches 127, 122, etc. qui sont toutes répertoriées. Donc ça au niveau administratif, c'est bien.</p>

Enseignante 4	<p>comme on s'entend très bien donc on, on échange vraiment bien avec eux. Après ce qui est chouette, c'est que bah elle voit cet élève mais elle me dit aussi " y a aussi peut-être cet élève, cet élève... Faut aussi faire attention". [...] ça permet aussi [...] d'avoir une aide supplémentaire pour dire bah faut que je fasse aussi voilà attention... [...] c'est bien aussi qu'elle ait un regard extérieur face aux élèves. Donc ça se passe vraiment bien quoi.</p> <p>elle me guide aussi de temps en temps. Elle me dit : " en tout cas cet élève, ce serait super qu'il ait par exemple des lettres sous son sous-main par exemple pour qu'il puisse recopier", "il faut qu'il y ait affichés, les chiffres, de la manière comment ils s'écrivent aussi".</p> <p>c'est facile de prendre contact avec eux pour voir si c'est juste en fait, cette réorientation, cette aide supplémentaire quoi...</p> <p>j'ai appelé l'enseignante de la classe de soutien pour lui montrer la situation, pour qu'elle m'explique pour faire une demande aussi</p> <p>je suis dans une école où il y a tout sur place. Donc [...] nous, c'est très facile d'aller chercher de l'aide et de trouver des réponses à nos questions quoi.</p> <p>il faut oser. Il faut aller demander, parce que ça va pas venir, c'est normal</p> <p>on passe vers toutes les enseignantes de 1-2H parce qu'on aura des élèves à eux. [...] on a toujours un retour, même si tous les élèves vont bien. [...] c'est aussi une grande aide parce qu'elles ont [...] beaucoup observé déjà en 2H.</p> <p>Des permanences, tu t'inscris justement et tu discutes [...] il y a 45 minutes prévues. Y a toujours la psychologue, la logopédiste, la psychomotricienne et là y a la maman qui est venue aussi pour en discuter. Donc là, on a mis en avant les difficultés surtout en langage écrit dans le français et là, la maman, [...] elle a dit : « vu les difficultés, je pense qu'il faut aussi faire de la logopédie ». Et effectivement elle a confirmé, la logopédiste, que ce serait bien de faire en tout cas un bilan, pour voir pour la suite.</p> <p>on doit passer par cette permanence [...] si on veut lancer une demande logopédiste, psychologie ou psychomotricité, on est obligé de passer par là</p> <p>Donc moi alors à l'élève, aucun souci ; mais je me gê(ne), voilà j'ai un peu cette crainte en espérant que les parents acceptent aussi de voir gentiment qu'il y a des difficultés et qu'on puisse mettre des choses en place ou même peut-être réorienter si on voit que bah ça devient vraiment compliqué. Parce qu'on... déjà maintenant en début de 3H, on voit déjà un grand écart quoi. Donc voilà, mais les parents ont l'air de se rendre compte de plus en plus mais c'est aussi tout un travail à faire aussi avec eux, parce que c'est pas évident d'accepter ça.</p>
---------------	--

Ressenti face à ces troubles / aux élèves concernés

Enseignante 1	<p>les valeurs de l'école primaire finalement c'est de faire atteindre les enfants les objectifs qui sont donnés par le PER. Et pour ça, il faut qu'on ait pas à devoir s'occuper de quatre élèves allophones, de quatre élèves qui ont des troubles mentaux, etc. Je trouve que on doit quand même se souvenir de ça. Et puis de pouvoir toujours aider les élèves qui ont des difficultés, des petites difficultés. Bah déjà se dire que ces élèves-là, il faut qu'ils se débrouillent tout seul.</p> <p>Mais l'intégration des enfants qui ont des troubles comme ça, je trouve vraiment nécessaire qu'ils soient intégrés à l'école primaire. Après quand ça commence à venir dans de l'intégration plus au niveau d'enfants qui ont des gros handicaps, etc. Il y a un moment donné où les enseignants, on ne pourra plus gérer. On ne pourra plus gérer [...] Mais ça sera plus possible pour nous, parce que on ne sera plus dans notre domaine.</p>
---------------	---

Enseignante 2	<p>tous les troubles -dys : dyscalculie, dyslexies, qui pour moi, ça, font partie vraiment de notre quotidien maintenant en 2020</p> <p>j'ai aussi moi-même été concernée par des difficultés de langage quand j'étais petite, donc je suis peut-être aussi plus sensible</p> <p>En 3-4H, je trouvais que c'était... Presque plus facile d'accompagner parce qu'on a vraiment du temps pour l'écriture, on a du temps pour travailler l'apprentissage de l'écrit, les sons [...] et puis en 5-6(Harmos), pas [...] je trouve plus difficile de le travailler. Parce que là[...] je dois un peu faire ça euh, à côté, parce que j'ai pas du temps pour reprendre ça avec elle [...] c'est du spontané un peu, puis c'est de quoi l'élève, il a besoin à ce moment-là [...] en 5-6 (Harmos), euh, je dois avouer, c'est assez freestyle.</p> <p>il y a tellement de choses qui viennent en dessus [...] Notre RE, il est, par exemple même pas au courant qu'on a des élèves dyslexiques ou qui rencontrent des difficultés de cet ordre-là, parce que c'est pas grave et puis que... Elle est prise en charge en logopédie donc voilà. [...] Mais pour moi aussi, par exemple pour la classe que j'ai cette année, c'est un élément vraiment euh... secondaire voire tertiaire.</p>
Enseignante 3	<p>Quand j'étais en 3-4H, c'était vraiment très dur parce que déjà, c'était mes premières années d'enseignement. Euh, on compare beaucoup les enfants, on a peur de pas arriver à les faire lire, écrire.</p> <p>Donc euh, voilà c'est, je trouve que c'est quand même quelque chose qui se voit très tôt mais on a très peur de ça encore. On a peur de mettre des mots. On a peur de dire aux parents. Les parents ont peur. Et, et c'est un long chemin je trouve, autant émotionnel que au niveau administratif, donc c'est pas évident.</p>
Enseignant e 4	<p>l'année passée, ce qui était moins évident, c'était de discuter justement de l'élève. En plus, il était voilà, assez apprécié. Lui dire qu'il allait changer de cursus on va dire, d'aller en classe de soutien</p>

BESOINS

Destinataire (LE QUI)

Enseignant e 1	<p>Et puis euh, mais je pense que ça pourrait être, ça pourrait être très utile. Parce que encore une fois, en 7-8(Harmos) on n'a pas souvent des signalements à faire. Quand on en a à faire, bah on est vite un petit peu démuni parce que c'est pas quelque chose qu'on fait souvent.</p>
Enseignant e 2	<p>j'ai l'impression que c'est une évidence, en fait. Mais [...] c'est peut-être pas évident pour tout le monde. [...] des fois, ce que j'entends des collègues, je me dis mais "oui, pour eux, il faudrait un protocole" (rires).</p>
Enseignante 3	<p>Ouais, je pense que c'est un peu, en tout cas, je dirai c'est un peu ce dont on a besoin en sortant des études. Justement, bah, on est, moi j'ai toujours eu... Bah tu es venue en stage, tu avais vu, on était quand même plusieurs collègues du même degré. Mais j'ai des amies qui se sont retrouvées toutes seules dans un petit village perdu (rires). Et qui étaient clairement seules dans leur bâtiment, mais littéralement. Et qui se retrouvaient à pleurer le soir, parce qu'elles savaient pas quoi faire de leurs élèves.</p> <p>Après, je pense, très honnêtement, qu'à partir de quelques années, ça devient un peu du bon sens et, et on le fait plus au feeling. Mais je pense que ça peut rassurer certaines personnes, ouais.</p>

Enseignante 4	<p>il y a peut-être certains qui sont démunis, qui savent pas vraiment où trouver de l'aide etc. Surtout, je pense là aux jeunes enseignants qui débutent.</p> <p>je suis dans une école où il y a tout sur place. Donc il y a une énorme structure et tout, mais je pense pas que c'est partout pareil. [...] nous, c'est très facile d'aller chercher de l'aide et de trouver des réponses à nos questions quoi. Donc effectivement, je pense dans les écoles, où il y a moins cette aide-là, ça pourrait vraiment aider.</p> <p>dans les camp(agnes), dans les villages, peut-être la logopédiste elle est pas du tout dans la même école, mais dans un autre village</p>
---------------	--

BESOINS ÉVOQUÉS (LE QUOI)

Enseignante 1	<p>Après bah déjà mettre le numéro de la fiche parce que des fois rien que de trouver le numéro sur ce Friportail, c'est une catastrophe. Et puis après, bah peut-être un petit peu des pistes, qu'est-ce qui est attendu vraiment ?</p> <p>Parce qu'il fallait que la prise en charge, elle soit rapide, mais il y a des moments où on est vraiment démuné. Il n'y a pas de piste qu'on pourrait mettre directement en place. En attendant que peut-être, il y ait un suivi qui soit fait ou comme ça.</p> <p>des fois on établit même des PPI pour des élèves qui arrivent même en 8H, mais ce qui faut aussi savoir c'est que quand on a des enfants qui arrivent avec encore soit de la dyslexie, soit de la dyscalculie, soit de la dysorthographe, c'est que très souvent les logos nous disent qu'ils sont complètement dépassés par les signalisations chez les petits. Donc, la file d'attente c'est six mois, une année.</p> <p>Et puis, là encore une fois, du moment que l'enfant est signalé, que il y a les tests qui sont faits, que l'enfant est pris en charge et bien des fois ça dure une année. Et de trouver vraiment le bon diagnostic aussi.</p> <p>Parce que là mon élève qui était en 7H l'année passée, c'est un enfant qui déjà au niveau des changements, c'est compliqué. Donc il s'est adapté à moi, il y avait déjà une enseignante spécialisée en 6H donc elle est restée en 7H et puis là tout d'un coup c'est plus elle en 8H, c'est une nouvelle. Il faut de nouveau se réadapter.</p> <p>Mais après, ces enseignants spécialisés, tout d'un coup ils font une année chez nous et puis l'année d'après, ils sont mutés à une autre place. Donc euh tu as à peine construit quelque chose que il y a de nouveau tout qui tombe et tu recommences quelque chose. Au niveau de l'institution, il y a des choses qui restent à consolider et à travailler.</p> <p>Et puis là je sais que la cheffe des enseignantes spécialisées, elle a encore été plus loin en demandant vraiment un truc tellement protocolaire, administratif. Ma collègue Marina (prénom d'emprunt), elle m'a dit : « j'ai dû compléter ce machin de dix pages mais ... » On va arriver à un stade où les enseignants, ils voudront plus faire de signalement parce que ça devient tellement gros ce qu'ils demandent. Donc voilà, peut-être ça j'aurai dû le dire avant mais vraiment elle racontait ça avant les vacances. Elle a dit : « mais déjà les questions, c'était un langage encore autre qu'un langage pédagogique. Je comprenais déjà même pas les questions. » Marina qui a quand même un certain nombre d'années d'expérience donc euh ... C'est en plus une prof bienveillante par rapport aux troubles des élèves et tout ça. Tu te dis : « bah mince quoi, si on en arrive là, c'est pas non plus notre, notre job de passer toutes nos soirées à remplir des formulaires quoi ! »</p> <p>Non je pense que il y a un gros travail à faire, peut-être que ça, vous allez vous rendre compte, vous allez pouvoir le noter d'une manière ou d'une autre mais entre la collaboration avec les services auxiliaires et nous les enseignants quoi, l'enseignement primaire. Il y a vraiment une grosse collaboration à faire et puis que il faut arrêter de vouloir toujours faire mieux, soit l'un, soit l'autre. Et puis vraiment travailler ensemble parce que là, ça va pas aller quoi.</p> <p>Si on ne vient pas me dire que cet élève-là en 6H, il avait des mesures de compensation qui doivent encore continuer en 7H, je pourrais peut-être ne jamais savoir que cet élève-là avait des mesures de compensation.</p> <p>Ou bien que la logo elle vienne observer, puis qu'après ce soit elle qui relève ces faits-là quoi. Parce que finalement, ce document, c'est pour dire qu'est-ce qu'il fait que vous l'avez signalé ? Alors un enfant qui est dysorthographique bah voilà je vous donne plusieurs faits qui se sont passés en classe et voilà c'est ça qui me fait penser que il y a une aide à mettre en place à ce niveau-là.</p>
---------------	---

Enseignante 2	<p>il faudrait de la formation pour commencer. Je me sens trop peu formée par rapport aux troubles du langage écrit.</p> <p>il faudrait des outils. Par exemple, quelles polices d'écriture, ça on le sait, mais... J pense quand même que ce serait important que tous les enseignants soient informés sur les polices d'écriture, les tailles d'écriture, la mise en page, les couleurs qui aident, qui aident pas.</p> <p>il faudrait presque un moyen officiel en fait, qu'on pourrait donner aux élèves qui ont ces difficultés-là, puis qui pourraient travailler ça, je sais pas, quand on fait du français par exemple.</p> <p>une fois par semaine, je pense pour ce qui est du langage écrit c'est trop peu. Puis de travailler en logopédie que le vendredi, bah c'est déjà très bien mais il faudrait je pense un travail beaucoup plus régulier donc ouais, il faudrait une méthode je trouve</p> <p>depuis que je travaille dans le cercle scolaire où je suis, que on essaie de faire une sorte de fichier par élève qui suit l'élève. Ça fait 7 ans qu'on essaie et, ça se fait pas.</p> <p>il y a rien de préétabli au niveau du transfert et je pense que c'est une erreur. Parce qu'il y a le trop, le trop peu, il y a... Enfin ouais, ça a un manque d'équité, ça a un manque de clarté pour tout le monde et puis je pense qu'on rate pas mal d'informations du coup.</p> <p>je serais volontiers preneuse qu'elle me dise : « bah écoute, j'ai travaillé cet outil, ce lexique de sons, il l'aide vraiment bien, est-ce qu'on pourrait le coller sur son bureau ? » Bah je trouverais que ça pourrait faire encore plus de sens, et ça manque un peu...</p> <p>je sais pas ce qu'elle fait en logopédie. J'ai pas des pistes pour la classe [...] je pense que ça pourrait être un peu plus approfondi. [...] je trouverais pertinent que l'enseignant sache quels outils sont utilisés en logopédie et qu'on prenne les mêmes outils en classe. [...] Je pense qu'il faudrait simplement plus de communication parce que voilà. Des réseaux, je pense qu'on fait le point sur la situation, mais c'est pas toujours faire le point qui est utile mais c'est plutôt, tout le temps savoir ce qui se fait pour pouvoir avoir la même ligne directrice avec la logopédie en fait.</p> <p>elle fait régulièrement des retours. Je dirais 1-2 fois par semestre, elle me fait un retour d'où en sont les élèves. Après, je sais, si moi je demande pas... Là par exemple, mon élève qui est en logopédie, je sais pas ce qu'elle fait en logopédie. J'ai pas des pistes pour la classe de « ah, on a travaillé ça en logopédie, il faudrait qu'elle ait cet outil, il faudrait qu'elle ait ça sur son bureau... » Ça, je pense que ça pourrait être un peu plus approfondi.</p>
Enseignante 3	<p>Ça c'est pas trop un problème, après je me sens pas soutenue de plus haut, finalement. Et de se dire : « bah, pourquoi on n'a pas plus de moyens, pourquoi y a une année et demie d'attente en logo ». C'est plutôt ça le problème. Les personnes en elles-mêmes, elles font toutes de leur mieux. Euh, je veux dire la logo elle fait de son mieux mais ma foi, elle a pas plus d'heures que, (en)fin elle peut pas se dédoubler quoi. Et c'est plutôt un manque de soutien et de, je pense, de compréhension de plus haut. Après, c'est purement financier hein toute façon, c'est que ça. Je pense pas qu'ils veulent pas, honnêtement. Je pense pas qu'ils se disent : « nous on veut pas aider les enfants. » C'est juste que, il y a des, il y a des priorités qui sont mises au mauvais endroit. Mais après chacun, enfin les infirmières, elles te diront autre chose, tu vois (rires), donc voilà.</p> <p>Alors elle, maintenant, pour tous les nouveaux cas depuis cette année, c'est elle qui gère la mise en place de l'ordi et elle forme aussi les élèves. Euh, je crois, elle a 2 unités pour les élèves où au début elle dégrossit avec eux. Donc elle leur montre comment enregistrer un document, etc. Donc ça au niveau je dirai « théorique », on a. (Après, bah, oui encore une fois, euh, bah voilà c'est des enfants qui sont nés dans le monde informatique mais quand même, on leur montre une fois comment enregistrer un document et après ils sont en classe.) Soit l'ordi a plus de batterie, ils ont pas pris le chargeur, soit l'ordi plante, soit il faut faire une mise à jour, soit ... Donc finalement, on peut pas dire qu'on n'a pas parce que y a une référente mais elle est pas en classe quoi!</p>
Enseignant e 4	<p>ça prend beaucoup de temps pour faire ces demandes. Des fois, ça peut prendre même 1 an donc ça prend un peu de retard quoi.</p> <p>on essaie de faire au mieux... De faire tout dans les temps mais des fois ça prend vraiment plus de temps et voilà... On aimerait que ça vienne plus vite, par exemple pour ce bilan logopédique</p>

Déclaration sur l'honneur

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude

Lieu, date

Signature

Signature

Ce formulaire doit être rempli et dûment signé par tout-e étudiant-e rédigeant un travail de diplôme. Il doit accompagner chaque travail de diplôme.

01/09/2016 (LLE/FIN)