

**L'application des mesures de compensation des
désavantages dans les établissements de la scolarité
postobligatoire non professionnelle du Canton du Valais.**

Étude exploratoire

**MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DU MASTER
EN ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ (MAES),**

PAR

Gaëlle Zufferey

DIRECTRICE DU MÉMOIRE

Carine Tripet-Lièvre, HEP Valais

MEMBRE DU JURY

Corinne Monney, HEP Vaud

Saint-Maurice, septembre 2021

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche examine la réalité de l'inclusion en Valais, dans les établissements de la scolarité postobligatoire non professionnelle (collèges et ECCG). L'application concrète de la compensation des désavantages soulève aujourd'hui de nombreuses questions quant à l'efficacité et aux bénéfices des mesures octroyées aux jeunes souffrant d'un ou plusieurs troubles spécifiques des apprentissages. Alors que le droit à une éducation de qualité répondant aux besoins éducatifs particuliers de chacun est vivement réclamé, cette étude met à jour différents constats permettant un état des lieux de la situation actuelle, dans le Canton du Valais. Les données ont été recueillies auprès des différents acteurs concernés la mise en œuvre des mesures compensatoires : les élèves, les enseignants et les directions. Les témoignages des uns et des autres offrent une vue d'ensemble intéressante pour encourager de nouvelles réflexions autour de l'inclusion en éducation.

Mots-clés : Inclusion, Intégration, Mesures de compensation des désavantages, Troubles spécifiques des apprentissages, Secondaire II, Enseignement postobligatoire.

REMERCIEMENTS

J'adresse mes plus sincères remerciements ...

À Madame Carine Tripet-Lièvre, professeure à la HEP Valais et directrice de ce travail de recherche. Merci pour le suivi avisé et disponible, les conseils judicieux, les remarques éclairées.

À Madame Corinne Monney, professeure à la HEP Vaud et experte de ce travail de recherche. Merci pour l'intérêt porté à mon sujet d'étude et la lecture critique.

À mes parents, Christiane et Jean-Louis, fidèles lecteurs de mes travaux et admirateurs sans frontière de mon parcours. Je leur dois mon orientation professionnelle, mon engagement pour l'enseignement et mon amour de l'apprentissage. Merci de m'avoir transmis les valeurs essentielles de justice, d'égalité, de respect et d'éducabilité.

À Fanny Bruchez, ma conseillère de terrain et collègue. Merci pour l'accompagnement encourageant et positif pendant les trois années de formation. Merci pour les échanges, les relectures, les conseils.

À mes deux collègues et amies du MAES, Isabelle Depestel et Stéphanie Curchod, sans lesquelles les trois années de formation auraient été moins riches. Merci pour les discussions, les moments de détente et de partage.

À mon mari, Philippe, qui m'a soutenue tout au long du Master, a entendu mes doutes et m'a donné la force de poursuivre mon engagement malgré les difficultés parfois rencontrées.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	1
REMERCIEMENTS	2
TABLE DES MATIÈRES	3
INTRODUCTION	4
1. PROBLÉMATIQUE	7
2. CADRE CONCEPTUEL	13
2.1. Intégration – Inclusion.....	13
2.2. « Troubles dys » - « Troubles spécifiques des apprentissages ».....	20
2.3. Les mesures de compensation des désavantages.....	27
2.4. Synthèse des concepts.....	32
3. MÉTHODOLOGIE	35
3.1. Instrument utilisé auprès des directions.....	35
3.2. Instrument utilisé auprès des enseignants.....	36
3.3. Instrument utilisé auprès des étudiants.....	36
3.4. Échantillon final.....	37
4. ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION	39
4.1. Populations-cibles : caractéristiques générales.....	39
4.2. Transition scolaire et signalement.....	41
4.3. Les troubles spécifiques des apprentissages.....	47
4.4. Les mesures de compensation des désavantages.....	55
4.5. Les ressources à disposition des enseignants et des directions.....	63
4.6. Réponse à notre question de recherche.....	67
5. DISCUSSION DES RÉSULTATS : LIMITES DE LA RECHERCHE	70
5.1. Échantillon.....	70
5.2. Méthodologie.....	70
CONCLUSION	71
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	76
ANNEXES	82

INTRODUCTION

Notre société met en avant la performance, la réussite, les gagnants ! Le contexte actuel, très compétitif, se révèle évidemment porteur de progrès et d'innovations dans divers domaines. Il peut néanmoins s'avérer problématique pour toute personne, enfant ou adulte, rencontrant des difficultés et pouvant alors être confrontée à des obstacles, plus ou moins importants, dans son parcours de formation d'abord et professionnel ensuite. Paradoxalement, notre époque encourage la reconnaissance des droits de chacun, le respect des différences et la prise en compte des caractéristiques interindividuelles. Ce décalage, parfois important, que l'on peut ressentir dans le monde en général, entre la mise en avant des facilités des uns et l'acceptation des difficultés des autres, se marque bien sûr dès l'entrée à l'école où les enfants de tous horizons se côtoient et forment une véritable « communauté d'apprentissage » (Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003, p.5). Les différences entre individus au sein des groupes-classes existent depuis toujours, mais aujourd'hui, comme nous le questionne sans détour Habib (2018), « dans une société qui prône la performance, y a-t-il la place pour une incapacité qui ne soit pas de la paresse ou de la faiblesse mentale ? » (p.VII). Au même titre que l'équité et la diversité, l'inclusion, qui reconnaît et accepte d'emblée chacun dans sa singularité, est actuellement déclinée sous différents angles (société, éducation, écriture, ...). Il est alors légitime de se demander si l'inclusion est réellement effective, ou si elle reste largement dominée par le modèle de l'intégration, qui reconnaît aussi les individus mais exige d'eux adaptation et normalisation.

L'inclusion à l'école concerne tous les élèves, et aujourd'hui, c'est « la situation de l'élève en difficulté, quel que soit son handicap, [qui] retient plus que jamais l'attention des pouvoirs publics et des médias » (Boutin et Bessette, 2009, p.97). En effet, les problématiques que peuvent rencontrer certains élèves dans le monde scolaire, ainsi que leurs parents et l'ensemble des acteurs de l'éducation, constituent un thème régulièrement abordé : nombre d'articles et d'ouvrages parus ces dernières années ont choisi les obstacles engendrés par les troubles spécifiques des apprentissages, les risques de stigmatisation, voire d'exclusion mais aussi d'échec scolaire qui en découlent, comme sujets de questionnement et de réflexion. Le défi

d'une école inclusive, ouverte à tous les élèves, dans le plus grand respect des besoins éducatifs de chacun, est vivement souhaité et anime les politiques éducatives internationales et nationales. Pour preuve, en Suisse, la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP) a inscrit, dans son programme d'activités 2020-2023, sept points politiquement prioritaires dont « l'inclusion scolaire et la gestion de la diversité ». Ainsi, il s'agit d'une préoccupation importante et actuelle dans le champ de la pédagogie.

Notre travail de recherche s'inscrit dans cette réflexion globale autour de l'inclusion en éducation ; notre souhait est de questionner l'ampleur de l'inclusion dans les établissements de la scolarité postobligatoire non professionnelle du Canton du Valais (secondaire II). Ainsi, notre étude repose sur une démarche exploratoire, car nous souhaitons réaliser un état des lieux de la mise en place des mesures de compensation des désavantages pour les étudiants présentant un ou plusieurs troubles spécifiques des apprentissages (principaux troubles « dys », TDA/H, TSA et Asperger) et qui fréquentent (ou ont fréquenté) un collège ou une École de commerce et de Culture générale.

Dans les écoles valaisannes de la scolarité obligatoire (degrés primaire et secondaire I), le recours à des accompagnements particuliers pour ces jeunes est en vigueur : des enseignants spécialisés sont présents dans les centres scolaires et assurent, conjointement avec les enseignants « ordinaires », les suivis des élèves à besoins éducatifs particuliers. De plus, un certain nombre d'élèves bénéficient de mesures de compensation des désavantages tout au long de leur parcours scolaire obligatoire. Notre intérêt s'est alors plus particulièrement porté sur les étudiants qui ont droit à des mesures compensatoires et qui rejoignent un établissement valaisan de la scolarité postobligatoire non professionnelle. En effet, malgré une littérature très discrète à propos de cette population, celle-ci semble de plus en plus importante, et cela se remarque même au-delà de la formation secondaire comme l'affirment Dubé et Senécal (2009) :

Depuis quelques années, aux États-Unis, au Canada anglophone, en Angleterre et en Europe, les chercheurs en sciences de l'éducation, de même que les professeurs et les administrateurs d'établissements des ordres d'enseignement

collégial et universitaire, observent une augmentation d'élèves ayant des troubles d'apprentissage qui accèdent à des programmes d'études postsecondaires (p.17).

Ainsi, par cette étude, nous souhaitons relever et analyser les pratiques pédagogiques existantes dans les écoles valaisannes du secondaire II non professionnel, en proposant un regard croisé des différents acteurs - directions, enseignants et élèves - tous concernés par cet accompagnement spécifique. Nous souhaitons également relayer le vécu et la réalité du terrain en donnant la parole aux directeurs d'établissements, au corps professoral et aux jeunes qui sont les premiers touchés par les mesures de compensation des désavantages.

Dans ce travail, nous commençons par développer la problématique qui nous a guidée pour rédiger la question de recherche. Celle-ci nous permet d'examiner la réalité de l'inclusion éducative dans le Canton du Valais. Ensuite, le cadre théorique établi développe différents concepts : l'inclusion et l'intégration, les troubles spécifiques des apprentissages et les mesures de compensation des désavantages. Nous poursuivons avec la présentation de la méthode de collecte des données, suivie de l'analyse et de l'interprétation des résultats obtenus. Ce travail se termine par notre réponse à la question de recherche et par des éléments de conclusion proposant, notamment, des pistes de réflexion pour l'avenir.

1. PROBLÉMATIQUE

Depuis le milieu du XX^e siècle, l'égalité pour tous est une valeur recherchée. Celle-ci s'inscrit dans un contexte mondial de discours et déclarations sur les droits humains, notamment à travers la lutte contre les inégalités, le combat pour la non-discrimination et la tolérance. Dès 1948, année de la proclamation de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (DUDH), le principe d'universalité des droits humains a pris de l'ampleur. Sans cesse réitéré dans les textes et conventions des différents pays signataires, le caractère universel des droits de l'homme a placé les individus, quels qu'ils soient et peu importent leurs particularités, au centre des préoccupations. L'article premier de la DUDH illustre cette idée : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits ». Ainsi, la prise en compte et le respect de tous sont des droits fondamentaux, inaliénables au regard des conventions internationales recommandant vivement leur application.

Le respect de ces droits nous intéresse particulièrement en ce qui concerne l'École. Selon l'article 26 de la DUDH, « toute personne a droit à l'éducation ». En 1974, lorsque la Suisse a ratifié la *Convention européenne des Droits de l'homme* (CEDH), elle a reconnu l'importance de ce droit à l'éducation pour tous. Celui-ci est d'ailleurs repris dans l'article 13 du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, ratifié en 1992 par la Suisse : « l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ». De plus, l'éducation est définie comme « à la fois un droit fondamental en soi et une des clefs de l'exercice des autres droits inhérents à la personne humaine » par l'*Observation générale 13 de l'Application du pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (1999), faisant suite à la CEDH. Il est évident, après ce survol législatif, que l'éducation et sa bonne conduite occupent une place essentielle. Notre problématique prend tout son sens dans l'émission de ce droit à l'éducation et nous commençons notre réflexion précisément à partir de celui-ci. Le droit à l'éducation pour tous est entériné dans les textes légaux et fondamentaux de la Suisse : l'article 19 de la Constitution fédérale affirme que « le droit à un enseignement de base suffisant et gratuit est garanti ». Selon l'article 62 de ce même texte, « l'instruction publique est du ressort des cantons » (al.1) qui doivent s'assurer que « l'enseignement de base suffisant [est]

ouvert à tous les enfants » et cet enseignement est obligatoire (al.2). De plus, en 2008, est apparue la précision suivante : « les cantons pourvoient à une formation spéciale suffisante pour les enfants et adolescents handicapés, au plus tard jusqu'à leur 20^e anniversaire » (al.3). Ainsi, le droit à l'éducation est acquis en Suisse, tous les enfants sont scolarisés, d'une manière ou d'une autre. Ce sont justement ces « manières » de scolarisation qui nous interpellent.

En effet, le droit à l'éducation, même s'il est en vigueur dans notre pays, ne garantit en aucun cas l'efficacité du processus de formation et le principe d'égalité des chances de réussite ; d'ailleurs, le terme « suffisant », utilisé dans les articles 19 et 62 de la Constitution, pour qualifier l'enseignement est une notion très vague. Dans la jurisprudence suisse, l'ATS 117 la 27 offre une précision : « pour apprécier un enseignement primaire *suffisant* ; ce qui est déterminant, c'est l'offre d'un enseignement adapté à la maturité de l'enfant ; il faut également que la fréquentation de l'école puisse être raisonnablement exigée » (Considérant 6, repris dans le Regeste). Mais, comme le souligne Ebersold (2015), « résumer le droit à l'éducation à l'accès physique aux formes ordinaires de scolarité revien[drait] en cela à faire de l'accès une fin en soi au détriment des apprentissages, de la réussite scolaire et des diverses dimensions participant » (p.25). Voilà précisément le cœur de notre problématique, car si le droit à l'éducation permet l'accès (physique, structurel) au système scolaire, il ne garantit pas pour autant l'accès aux savoirs et aux apprentissages, l'égalité des chances et encore moins la réussite du parcours scolaire de tous les enfants, dans le respect de leurs droits, de leur dignité et de leurs particularités. Au-delà de ce droit qui ouvre les portes de l'institution scolaire à tous, il s'agit pour l'École de prendre en compte les particularités interindividuelles et de reconnaître la grande diversité des profils d'apprenants afin d'assurer à tous l'évolution la plus positive possible du cursus primaire et secondaire. L'expression « *droits en éducation* » rencontrée dans un ouvrage des auteurs québécois Boutin et Bessette (2009 ; p.105), permet, selon nous, d'aller plus loin que le *droit à l'éducation*. Cela se rapproche de la prise en considération des besoins éducatifs et du respect de chaque individu. En tenant compte des besoins éducatifs de chaque élève, l'École promeut l'équité. Très liée à la notion de justice sociale et d'égalité des chances, l'équité dans l'éducation (*Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*, UNESCO, 1990) doit permettre la réduction des disparités de traitement et de considération des enfants et

adolescents fréquentant les écoles. Pour tous, le respect des droits éducatifs passe notamment par l'accès à un enseignement de qualité qui recourt à des outils adéquats et adaptés afin de fournir une éducation la plus solide possible aux élèves, quelles que soient leurs capacités et compétences individuelles. Le respect inconditionnel de ces droits s'inscrit dans la visée inclusive de l'école. La problématique qui alimente notre travail de recherche est donc intimement liée à la question de l'inclusion scolaire, dont les principes sont au cœur des débats internationaux en matière d'éducation depuis la *Déclaration de Salamanque* en 1994 où le terme « inclusion » apparaît pour la première fois. L'inclusion prône une prise en compte « de la diversité sous toutes les formes et [tâche de] promouvoir l'égalité des possibilités pour tous les élèves » (MacKay, 2007, p.ii ; cité dans Prud'homme *et al.*, 2016 ; p.37). Dans ce travail, nous souhaitons nous intéresser au respect des besoins éducatifs de chaque individu et à la mise en œuvre de l'équité en éducation, et par conséquent à l'inclusion scolaire de tous les élèves, en Valais.

Dès les années '70, le milieu politique valaisan a interrogé le bien-fondé de la séparation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP) et de leurs camarades présents à l'école ordinaire (Vianin, Aschilier, Galetta & Ulber, 2016 ; p.43). La *Loi sur l'enseignement spécialisé* adoptée en 1986 par le Grand Conseil du Canton du Valais, précise que « l'intégration totale ou partielle des élèves dans les structures ordinaires de formation est *recherchée*, tout en répondant aux besoins de tous les élèves de la classe » (Art.2). C'est réellement à partir de ce moment que les classes spécialisées ont commencé à disparaître dans notre canton et que des élèves à besoins éducatifs particuliers ont été intégrés dans les classes ordinaires. En 2014, le *Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée en Valais* relève que, « à maints égards, la pédagogie spécialisée du canton du Valais peut être qualifiée de novatrice. La scolarisation dite *inclusive* d'enfants en situation de handicap est notamment une réalité vécue dans une large majorité d'établissements cantonaux » (p.3). En 2016, la nouvelle *Loi sur l'enseignement spécialisée* (LES) change les termes de l'Art.2 et « prévoit le cadre des mesures d'aide et d'enseignement spécialisé *favorisant l'intégration* scolaire et professionnelle des enfants et des jeunes présentant des besoins éducatifs particuliers ». Plus récemment, le texte de présentation de l'Office de l'enseignement spécialisé du canton met en avant la volonté d'une « école pour tous, humaine et bienveillante » avec les valeurs d'« équité et [d']égalité des

chances [qui] guident [les] réflexions »¹. Ainsi, par ces quelques citations, nous mettons en lumière l'utilisation variable des termes *intégration* et *inclusion*, reflet de la situation actuelle dans laquelle se trouve l'école valaisanne qui voudrait accueillir sans conditions tous les élèves quelles que soient leurs difficultés (inclusion) mais qui se heurte encore aux représentations selon lesquelles certains élèves ont des besoins éducatifs particuliers et ne peuvent dès lors pas être tout à fait comme les autres (intégration). Alors que l'inclusion demande au système de s'adapter à chaque élève, l'intégration demande aux élèves de s'adapter au système. Par conséquent, même « si le bienfondé de l'inclusion n'est plus guère questionné, il semble nécessaire d'examiner les pratiques réelles » (Vianin, Aschilier, Galetta & Ulber, 2016 ; p.43). En effet, la politique éducative cantonale insiste sur l'importance et la richesse de l'inclusion scolaire mais l'intégration semble être davantage la norme aujourd'hui en Valais.

Grâce à ce travail de recherche, nous souhaitons explorer la réalité de l'inclusion sur un terrain spécifique, à savoir celui des établissements valaisans de la scolarité postobligatoire non professionnelle, et auprès d'une population précise, les élèves atteints d'un ou plusieurs troubles spécifiques des apprentissages (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie, TSA...). Ces élèves peuvent bénéficier, dès lors qu'un diagnostic a été posé, de la mise en place de mesures de compensation des désavantages (MCDD) tout au long de leur cursus scolaire. Celles-ci visent à fournir aux élèves en difficulté une aide et des conditions particulières pour l'enseignement et les évaluations. En cela, les MCDD ont pour but de réduire les inégalités liées à des différences interindividuelles ; elles permettent l'égalité scolaire. De tels outils compensatoires sont indispensables pour offrir à tous les élèves qui en auraient besoin un accès à leurs droits éducatifs et un développement optimal de leur formation. En Valais, dans les degrés primaire et secondaire I, les élèves concernés peuvent poursuivre le cursus scolaire régulier grâce à ces aides compensatoires. Il est évident qu'un certain nombre d'élèves soutenus par ces mesures se dirigent, après la scolarité obligatoire, vers des établissements du secondaire II, comme les Collèges ou Écoles de commerce et de culture générale (ECCG), qui sont sous la responsabilité

¹ <https://www.vs.ch/web/oes/a-propos-du-service> (consulté le 15 août 2020)

du Service de l'enseignement et devraient, par conséquent, offrir une continuité des prises en charge et des mesures d'aide. Même si l'enseignement donné dans les établissements du secondaire II n'est plus considéré comme « l'enseignement de base » tel qu'évoqué dans la Constitution, mais étant donné qu'« il ne fait pas sens d'accorder des mesures de compensation durant la scolarité obligatoire et non durant le secondaire 2 » (Jost & Schnyder, 2013 ; p.41), notre préoccupation est de comprendre si les mesures accordées aux élèves au cours de leur scolarité obligatoire sont mises en œuvre lorsqu'ils rejoignent la scolarité postobligatoire. En cela, nous rejoignons l'avis de Enet et Matthey (2020) qui affirment que la « continuité de ces mesures du Secondaire I au Secondaire II est un enjeu majeur pour ces élèves » (p.15) qui se trouvent souvent dans des situations de vulnérabilité scolaire les surexposant à l'échec scolaire (Ebersold & Armagnague-Roucher, 2017, p.141). Plusieurs questions nous occupent alors : des mesures de compensation des désavantages sont-elles proposées dans les établissements scolaires valaisans de la scolarité postobligatoire non professionnelle ? Si oui, en quoi consistent ces mesures, comment sont-elles mises en place, par qui, pour qui ? Si le recours aux outils de compensation des désavantages est effectif dans le degré secondaire II, les mesures proposées sont-elles jugées efficaces et soutenantes par les différents acteurs de l'école ?

Nous jugeons indispensable de questionner l'égalité des chances de réussite, les pratiques inclusives, dans le degré postobligatoire non professionnel de la scolarité, un terrain encore peu (pas ?) exploré en Valais. Il n'existe, en l'état actuel de nos connaissances, aucune étude ayant recensé les pratiques liées aux mesures compensatoires dans les établissements du secondaire II non professionnel du Valais. Certes, plusieurs articles ont comme sujet les mesures de compensation des désavantages au degré postobligatoire (notamment Jost & Schnyder, 2013 ; Schriber, 2013 ; Knutti, 2016 ; Von Davier *et al.*, 2016 ; Enet & Matthey, 2020, article qui s'inscrit d'ailleurs dans un dossier thématique proposé par la Revue suisse de pédagogie spécialisée). Cependant, aucun ne concerne précisément la mise en place concrète de ces compensations ni les expériences vécues sur le terrain par les élèves, les directions et enseignants fréquentant les collèges et écoles de commerce et de culture générale du Canton du Valais. Le monde des établissements de la scolarité postobligatoire est relativement méconnu en ce qui concerne les mesures d'aide et

l'accompagnement des élèves présentant des troubles des apprentissages scolaires. De plus, il n'y a pas d'enseignants spécialisés dans les écoles du secondaire II alors que ceux-ci sont présents dans les écoles du secondaire I. Bien que des directives aient été émises pour l'enseignement postobligatoire (*Directives du 20 novembre 2015*), nous possédons peu d'informations précises quant à l'application des mesures compensatoires pour les élèves en difficulté qui poursuivent leur scolarité dans les collèges et ECCG. Par conséquent, il est légitime de se demander comment fonctionne la mise en place de mesures compensatoires auprès d'étudiants nécessitant des aides et des soutiens en raison de leur(s) trouble(s). Notre travail de recherche présente alors un intérêt particulier car il permettra, nous l'espérons, de mettre en lumière une facette de la réalité de l'inclusion scolaire en Valais.

Notre question de recherche sera la suivante : alors que les discours des politiques éducatives du Canton du Valais prônent l'inclusion, comment les établissements valaisans de la scolarité postobligatoire non professionnelle utilisent-ils et mettent-ils en œuvre les mesures de compensation des désavantages, afin d'assurer l'égalité des chances de réussite des étudiants atteints d'un ou plusieurs troubles spécifiques des apprentissages ?

Plusieurs concepts seront détaillés dans le cadre théorique de ce travail de recherche. L'intégration et l'inclusion constituent les premiers concepts théoriques à définir à la lumière de nos lectures : il s'agira notamment de retracer les origines et les fondements historiques et philosophiques de ces deux mouvements, mais également de donner les principes communs et spécifiques de ces deux approches principalement dans le domaine de l'éducation. Ensuite, les troubles spécifiques des apprentissages seront étudiés et définis à l'aide des manuels nosographiques et des différentes publications issues de la littérature actuelle. Nous nous pencherons ensuite sur les mesures de compensation des désavantages et leurs caractéristiques de mise en place dans le système scolaire valaisan. Enfin, le principe de la transition scolaire alimentera notre recherche car notre étude évoquera le passage du secondaire I au secondaire II vécu par les élèves concernés par des mesures compensatoires.

2. CADRE CONCEPTUEL

2.1. Intégration – Inclusion

Les concepts d'intégration et d'inclusion sont essentiels à définir et à délimiter dans le cadre de notre travail de recherche. En effet, si nous souhaitons questionner l'inclusion, il est indispensable de comprendre ce qu'elle représente, mais aussi ce qui la différencie de l'intégration. Ainsi, après avoir évoqué rapidement quelques fondements sociaux et historiques qui ont encouragé la reconnaissance et la prise en compte des différences, nous mettrons en avant les points communs et les divergences entre l'intégration et l'inclusion en éducation.

Dans la société, à l'échelle mondiale, Ramel et Vienneau (in Prud'homme *et al.*, 2016, p.26-27) rappellent que l'intégration et l'inclusion sont les résultats de revendications et de réflexions portées par trois mouvements sociaux essentiels du XX^e siècle qui ont pris racine dans des certaines régions du monde et ont finalement permis réflexions et changements de pratiques au niveau international :

- le mouvement en faveur des droits civiques, aux États-Unis dès la seconde moitié du siècle, qui a visé l'abolition de toute forme de discrimination raciale, mais plus largement a démontré un activisme social en faveur du respect des différences, des droits et de la participation sociale de chaque individu ;
- le mouvement de normalisation des conditions de vie des personnes en situation de handicap, démarré en Scandinavie au début des années 1960, qui a considérablement bouleversé le regard porté sur le handicap et a permis une meilleure acceptation de celui-ci dans la société ;
- le mouvement de remise en question de l'éducation spécialisée, émergé en Europe du Nord, qui a vivement contribué à l'intégration des personnes présentant un handicap dans les milieux scolaires ordinaires en encourageant la fermeture des institutions spécialisées considérées comme séparatives, voire ségrégatives.

Ainsi, ces différents mouvements ont progressivement entraîné des changements importants dans les mentalités, visibles au niveau international notamment dans

différentes déclarations émises par l'Organisation des Nations unies (ONU) qui compte actuellement 193 pays signataires :

- Une plus grande reconnaissance de chaque individu avec ses caractéristiques propres : notamment les enfants qui apparaissent comme porteurs de droits dès 1959 avec la *Déclaration des Droits de l'enfant* ;
- Une meilleure acceptation de la différence et la prise en compte des caractéristiques individuelles : selon la *Convention internationale des Droits de l'enfant* (1989), les droits doivent être garantis par les états signataires à tous les enfants « sans distinction aucune » (Art.2) et une attention particulière pour les enfants « mentalement ou physiquement handicapés » est évoquée dans l'Article 23 ;
- Une nouvelle vision du handicap et un « nouveau champ juridique » qui se développent (Ramel & Vienneau, 2016, p.29) dès 1971 avec la *Déclaration des droits du déficient mental* et la *Déclaration des droits des personnes handicapées* en 1975 : l'enfant présentant un handicap est porteur des « mêmes droits fondamentaux que ses concitoyens du même âge, ce qui implique de manière principale celui de jouir d'une vie décente, aussi normale et épanouie que possible » (Art. 3).

Influencées par les trois mouvements sociaux évoqués ci-dessus, les déclarations et conventions internationales ont considérablement orienté les politiques des États membres de l'Organisation des Nations Unies. Cependant, ces différents textes émanant de l'ONU sont essentiellement centrés sur la « reconnaissance du droit à une intégration sociale pleine et entière des personnes handicapées, ainsi qu'à une éducation et à des soins spécialisés » (Ramel & Vienneau, 2016, p.29). Afin de répondre à ces injonctions, sont apparus un peu partout dans le monde, différents systèmes d'éducation comme des institutions ou des écoles spécialisées. L'impératif de scolarisation et de prise en compte des droits des enfants présentant un handicap étaient donc effectifs, mais la séparation de ces enfants avec leurs pairs restait possible.

Dans le champ de l'éducation, intégration et inclusion proviennent davantage encore de la lutte contre la marginalisation et l'exclusion des élèves présentant des

difficultés et/ou des handicaps, remarquable dès les années 1990, notamment à travers l'adoption de la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et Cadre d'Action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* de l'UNESCO. L'article 3.5 de cette déclaration précise l'indispensable nécessité « de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées ». La volonté d'accueillir les enfants dans une école ouverte à tous était ainsi inscrite dans un texte à valeur internationale, témoin de préoccupations largement partagées dans le monde à la fin du XX^e siècle.

Dès lors, tant les pratiques intégratives que les pratiques inclusives, en incitant à « placer l'enfant au centre du processus pédagogique » (Ebersold, 2009, p.65), souhaitent éviter l'exclusion des individus en fonction de leurs particularités et permettre à tous de trouver une place au sein de la communauté, dans le plus grand respect des besoins et de « l'irréductible singularité » de chacun (Kahn, 2010, p.103). Ainsi, le bien-être et le développement positif des élèves, ainsi que leur insertion dans la société, sont des éléments mis en avant par les deux conceptions. En cela, la base de ces deux mouvements est identique : « l'intégration et l'inclusion reposent sur des principes tant d'égalité que d'équité » (Ramel, 2016, p.13). Cependant, l'école intégrative et l'école inclusive sont bien différentes, tant dans leurs principes que dans leur réalisation.

L'intégration, selon le Centre suisse de pédagogie spécialisée, désigne « l'insertion d'individus dans des systèmes créés pour la collectivité », dont les écoles. En cela, « elle s'oppose à l'approche séparative, qui consiste à mettre en place des structures spéciales pour certaines personnes uniquement »². Le processus intégratif, dans le champ de l'éducation, a réellement permis un grand changement en matière de scolarisation des élèves présentant un handicap et/ou des difficultés : ces élèves, auparavant séparés de leurs pairs en raison de leurs particularités, les ont progressivement rejoints. L'intégration scolaire s'est organisée « autour de la création de nouvelles structures » (par exemple, les classes spéciales au sein de l'école

² <https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2>, consulté le 28.20.20

ordinaire) mais aussi « de nouvelles fonctions » (Tremblay, 2012, p.36), les enseignants spécialisés notamment, qui interviennent principalement auprès des élèves présentant des difficultés. L'intégration met donc en avant une « différenciation structurale » car elle permet la « création au sein d'un même système scolaire d'un ou de plusieurs types de classes regroupant des élèves en difficulté » (Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger, 2009, p.12).

Apparaît alors un paradoxe de l'intégration en éducation : le refus de la séparation « physique » mais l'acceptation de la séparation en fonction des caractéristiques individuelles, des différences. Le risque de conserver les étiquettes (notamment dues à la classification des difficultés et handicaps) est inévitable. Il est donc impossible d'éviter la discrimination car l'intégration concerne des groupes ciblés préalablement comme vulnérables et défavorisés. En fait, « le vocable *intégration* désigne tout aussi bien le cas d'élèves regroupés à l'intérieur d'une classe *spéciale* dans une école ordinaire que le cas d'élèves intégrés dans les classes ordinaires » (Petit, 2001, p.37). Le processus intégratif, bien que reposant sur des principes positifs, entretient la séparation entre les groupes d'élèves : ceux considérés comme « différents » qu'on intègre de temps à autre, en fonction de leurs capacités, et ceux considérés comme « normaux » qui composent les classes ordinaires. Les élèves présentant des difficultés et/ou handicaps sont donc acceptés au sein de l'école ordinaire, ils y ont une place, mais celle-ci n'est pas la même que celle des autres élèves qui répondent davantage à la norme. D'ailleurs, « la notion clé en matière d'intégration est la *normalisation* » (Ibid. p.69) : l'élève différent est intégré seulement s'il est capable de se conformer au groupe qu'il rejoint.

Kahn (2010, pp.81 à 87) rappelle qu'il existe plusieurs conceptions de la différence et celles-ci influencent considérablement les représentations que peuvent avoir, dans le monde scolaire, les difficultés et obstacles rencontrés par les élèves, et par conséquent les interventions pédagogiques. Tout d'abord, la différence peut être une différence de nature, selon la conception « naturalisante » : l'élève la porte en lui, et cette différence est « tenue comme caractère intrinsèque » de l'élève concerné (p.83). Rentrent alors dans cette conception les troubles dys en tant que troubles neurologiques avérés, pathologies durables et inhérentes à la personne. Ensuite, la

différence, selon la conception « quantitative », peut se manifester « par rapport à la norme de progression prévue pour l'apprentissage » (p.86) : il s'agit alors de différences repérées suite à des difficultés. C'est donc a posteriori que la différence est reconnue, car elle devient visible dès lors qu'elle entraîne des obstacles. Ainsi, pour l'une ou l'autre conception, c'est l'élève qui est déficitaire et cela justifie son intégration épisodique parmi les autres élèves, dans les classes ordinaires. Ces deux représentations de la différence « attribuent à l'élève l'entière responsabilité de ses problèmes scolaires, même si cette responsabilité n'engage pas nécessairement une culpabilité » (Ibid., p.101). Le modèle intégratif, s'il repose sur l'une ou l'autre de ces conceptions de la différence, offre forcément « un certain confort à l'institution scolaire qui, ne portant pas la responsabilité des difficultés scolaires, n'est pas contrainte de s'interroger sur son mode de fonctionnement et notamment sur les effets profondément différenciateurs de celui-ci » (Ibid., p.101). Ainsi, les différences, bien que repérées et acceptées, entretiennent l'idée d'une norme et maintiennent les séparations parmi les élèves : c'est un grand risque de l'intégration.

L'inclusion, quant à elle, dépasse ce paradoxe car elle exige d'oublier les étiquettes et de voir en chaque élève un individu avec des différences et des particularités qui lui sont propres mais qui, en aucun cas, ne servent d'élément de classification : « l'inclusion est ainsi définie comme la création d'un tout où chacun est inclus dès le départ » (Tremblay, 2012, p.39). Ainsi, une école véritablement inclusive « doit concerner tous les élèves, et non seulement une catégorie ou un groupe particulier » (MacKay, 2007, p.ii ; cité dans Prud'homme et al., 2016 ; p.37). Sans distinction aucune³, l'inclusion en éducation doit donc permettre à tous les apprenants de poursuivre leur scolarité au sein de l'école ordinaire, selon le cursus de formation régulier : « l'inclusion consiste à maintenir en classe régulière des élèves ayant des besoins spécifiques de par les difficultés d'apprentissage et/ou de comportement qu'ils présenteraient » (Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger, 2009, p.12). Il s'agit alors bien davantage d'une différenciation pédagogique globale, d'une « pédagogie différenciée a priori » (Kahn, 2010, p.102) car l'école inclusive « désigne les procédures et pratiques par lesquelles tous les élèves présentant des besoins

³ L'expression fait écho à l'Article 2 de la *Convention internationale des Droits de l'enfant* (1989).

éducatifs particuliers sont scolarisés ensemble avec leurs pairs du même âge » (Pelgrims, 2016, p.23). L'expression « élèves à besoins éducatifs particuliers » prend tout son sens dans la volonté d'une école inclusive car elle permet de dépasser les catégorisations actuelles en fonction des troubles, handicaps et difficultés, catégorisations qui « ne reconnaissent pas la complexité des individus, stigmatisent et ne bénéficient pas forcément aux personnes » (Thomazet, 2012, p.13). Cela rejoint la troisième conception de la différence « en terme de diffraction » proposée par Kahn (2010), qui reconnaît que l'élève n'est pas seul responsable des difficultés rencontrées, mais que les obstacles proviennent davantage de la « culture scolaire à laquelle doivent nécessairement s'accommoder (s'acculturer) les élèves pour apprendre selon les modalités scolaires » (p.87).

Apparaît alors autre grande distinction entre intégration et inclusion et celle-ci réside dans l'attribution des rôles, des responsabilités. Lorsque l'on parle d'intégration, c'est l'individu qui doit s'adapter à la structure qu'il intègre : si un élève est intégré dans une école et/ou dans une classe ordinaire, c'est qu'il a été évalué et jugé capable de s'adapter à l'institution et au groupe. Cette vision de l'éducation repose très fortement sur le principe méritocratique constitutif de notre système scolaire actuel, traditionnel et peu flexible : « l'intégration scolaire est ainsi un privilège plutôt qu'un droit » (Tremblay, 2012, p.37). À l'inverse, l'inclusion lutte véritablement pour la reconnaissance des droits relatifs à la personne humaine. Il ne s'agit plus de demander l'adaptation de l'individu à l'institution, mais bien l'adaptation de l'institution à l'individu ! L'inclusion préconise une « transformation radicale des systèmes scolaires traditionnels » (Boutin & Boussette, 2009 ; p.55) en permettant notamment l'accessibilité complète à tous les élèves aux lieux scolaires, peu importe leurs caractéristiques : accessibilité structurelle, mais aussi pédagogique car

l'inclusion s'intéresse ainsi beaucoup à la qualité, au contenu de l'enseignement. Cela implique des modifications fondamentales sur l'intervention à apporter. Cette approche inclusive suppose un changement paradigmatique transférant à l'école la difficulté et les besoins particuliers de l'élève (Tremblay, 2012, p.39).

Cela rejoint également la conception de la différence en « terme de diffraction » proposée par Kahn (2010) : en effet, selon cette conception, la difficulté scolaire est

pensée comme « une construction qui s'élabore dans l'interaction entre l'enseignement et l'élève » et par conséquent, « elle invite à interroger ce phénomène ainsi que le fonctionnement de l'école dans sa globalité » (p.101).

Donc, avec l'inclusion, contrairement à l'intégration, c'est incontestablement l'école qui doit se transformer, et non l'individu. D'ailleurs, dès 1994 et la *Déclaration de Salamanque* (UNESCO), premier texte à promouvoir un objectif d'inclusion, il est reconnu que

les besoins éducatifs spéciaux - préoccupation commune aux pays du Nord et du Sud - ne pourront être pris en compte isolément. Ils doivent faire partie d'une stratégie éducative globale et, pour tout dire, de nouvelles politiques économiques et sociales. Ils appellent une réforme majeure des écoles ordinaires (Mayor, préface, p.iv).

Les signataires de la Déclaration proclament que « les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins » (p.viii) et en cela, ce ne sont pas les individus apprenants qui doivent s'adapter à l'école, mais l'institution scolaire dans son ensemble qui doit s'adapter aux individus qu'elle accueille : « il convient d'adapter les programmes aux besoins des enfants, et non pas l'inverse » (principe 28, p.22) et tous les élèves « ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent bénéficier d'un soutien pédagogique supplémentaire dans le cadre du programme ordinaire, et non au titre d'un programme différent » (principe 29, p.22).

Par conséquent, même si l'intégration et l'inclusion reposent indiscutablement sur une prise en compte de l'hétérogénéité des profils d'apprenants, leur mise en application et leurs principes diffèrent considérablement. Alors que l'intégration pourrait être définie comme une reconnaissance de la diversité en éducation, l'inclusion serait davantage définie comme une « valorisation de la diversité en éducation » (Prud'homme *et al.*, 2011, p.17). L'inclusion demande de « penser la différence à l'école en termes de réponse aux difficultés scolaires et non sur la base de l'origine des difficultés » (Thomazet, 2012, p.14).

Là où l'intégration permet principalement une transformation structurelle, une ouverture « physique » des écoles et classes ordinaires aux élèves qui en étaient exclus auparavant en raison de leurs caractéristiques interindividuelles, l'inclusion implique une « double transformation : des écoles pour qu'elles deviennent des *communautés* ouvertes à tous sans restriction et des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité » (Armstrong, 2006, p.73 : cité par Tremblay, 2012, p.39).

2.2. « Troubles dys » - « Troubles spécifiques des apprentissages »

Comme l'a affirmé Armstrong, il est indispensable de permettre « les apprentissages de tous dans la diversité » (p.73). C'est d'ailleurs une des conditions essentielles pour que l'école devienne véritablement inclusive. Par diversité, il faut entendre tous les élèves, chacun avec ses caractéristiques, ses ressources et difficultés ; tous les apprenants sont, par conséquent, uniques et différents des autres, tous disposent d'un « style d'apprentissage » propre (Chartier, 2003, p.9). Cependant, plusieurs d'entre eux sont rassemblés sous l'appellation d'« élèves à besoins éducatifs particuliers »⁴ en raison de « déficiences, difficultés d'apprentissage ou désavantages » (OCDE⁵, 2008, p.20). Selon Le Breton (2007), la dénomination élèves à BEP « concerne une vaste population d'élèves » (p.4), mais ceux-ci présentent la caractéristique commune de ne pas pouvoir accéder aux apprentissages scolaires ordinaires sans recours à une aide ou à un soutien plus ou moins spécifique et répondant à leurs besoins. Il est en effet essentiel de porter une attention spécifique à ces élèves à BEP, afin de leur garantir des conditions d'accès aux apprentissages semblables à celles de leurs pairs.

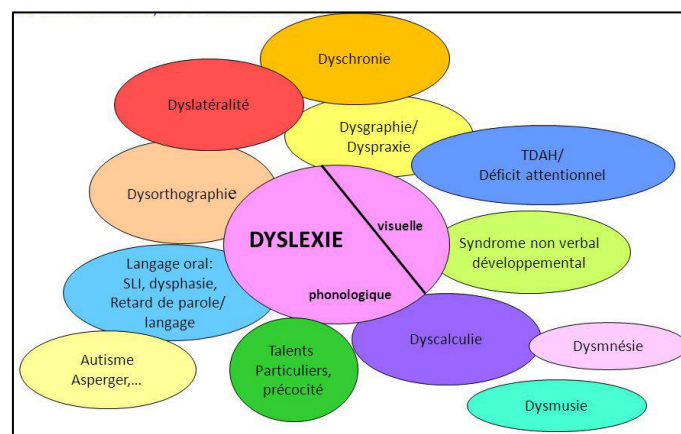
Selon la définition de l'OCDE (2008, p.21-22), on parle d'élèves ou de personnes à besoins éducatifs particuliers lorsqu'il est nécessaire d'engager, afin de financer leur éducation, des « ressources publiques ou privées supplémentaires », c'est-à-dire de

⁴ L'appellation à « besoins éducatifs particuliers » sera désormais raccourcie à l'acronyme à « BEP ».

⁵ Organisation de coopération et de développement économiques

mettre à disposition « des ressources (en personnel, en matériel ou financières) en plus de celles qui le sont généralement lorsqu'on ne tient pas compte des besoins des élèves susceptibles d'avoir du mal à suivre un cursus ordinaire ». En fonction du type de ressources allouées pour combler les besoins éducatifs particuliers, le regroupement des élèves sous l'appellation à BEP a été subdivisé en trois catégories distinctes qui servent actuellement de classification internationale : A pour les déficiences, B pour les difficultés et C pour les désavantages.

Parmi l'ensemble des élèves à BEP, nous souhaitons nous intéresser particulièrement aux élèves porteurs d'un ou plusieurs troubles qui interfèrent avec les apprentissages, à savoir les troubles appartenant à la « constellation des dys » (Habib, 2018, p.142) dont les principaux et sans doute plus connus sont la dyslexie, la dysorthographe, la dysgraphie, la dyspraxie, la dyscalculie, le trouble du spectre de l'autisme et le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. L'idée de constellation provient du constat que la grande majorité des enfants affectés par un trouble « dys » ne souffrent pas d'un seul trouble, mais plutôt de l'association de plusieurs -au moins deux- d'entre eux (Ibid., p.141)



La Constellation des dys. Habib, 2018, p.141 (schéma de l'auteur)

Si l'on se réfère à la classification de l'OCDE évoquée ci-dessus, les élèves dont nous allons interroger le parcours scolaire appartient à la *catégorie internationale B/difficultés* car celle-ci « concerne les élèves présentant des troubles du comportement ou des troubles affectifs, ou des difficultés spécifiques d'apprentissage » (OCDE, 2008, p.22).

Actuellement, dans les pays francophones, sont regroupés dans la famille des « dys », différents troubles présentant des caractéristiques communes. D'abord, tous relèvent « d'une pathologie avérée, ce qui suppose que les difficultés (...) aient été quantifiées et montrent un décalage d'au moins deux années » (Moret, 2018, p.25) par rapport au niveau de compétences et d'acquisition attendu à un âge précis. En outre, il existe plusieurs critères de validation pour les troubles dys :

- Avant tout, ces pathologies sont durables et résistantes ; leur origine étant neurologique, liée au développement des fonctions cérébrales (Robel, 2017, p.47), elles affecteront les personnes concernées tout au long de leur vie et persisteront de manière plus ou moins variable malgré les stratégies et outils compensatoires mis en place par le sujet et/ou par son environnement.
- Ensuite, ces troubles sont spécifiques car il s'agit de « dysfonctionnements isolés » (Poulet, 2013, p.23), détectés chez des sujets qui ne présentent pas de problèmes d'apprentissage plus généraux (une déficience intellectuelle par exemple, ou un trouble sensoriel, moteur, psychologique). En effet, les personnes souffrant de ces troubles possèdent les habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement, elles sont « normalement intelligentes » (scores au-delà de 70 au test QI).
- Enfin, les troubles dys sont inattendus : ils ne sont pas le résultat d'un accident, d'un traumatisme ou d'une atteinte à la santé que l'on peut identifier initialement (comme l'alexie, la surdité, la malvoyance...); ils ne sont pas non plus attribuables à un environnement socio-économique particulier. Ces troubles peuvent donc être qualifiés de « primaires » et non pas de « secondaires » (Moret, 2018, p.26).

Par conséquent, pour que le diagnostic de trouble dys soit posé, il est impératif « de vérifier que l'ensemble des « critères de dys- » soient présents, à savoir les « critères d'inclusion : sévérité et persistance et les critères d'exclusion : n'est pas mieux expliqué par autre chose qu'un trouble cognitif spécifique » (Pouhet, 2016, p.90).

Les différents troubles dys sont répertoriés dans les trois manuels nosographiques⁶ faisant figure de référence actuellement : la Classification internationale des maladies

⁶ Les manuels nosographiques proposent une classification par catégories descriptives des différentes maladies.

de l'OMS⁷ (CIM-10), le Manuel statistique et diagnostique des troubles mentaux de l'APA⁸ (DSM-5) et la Classification française de troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA R 2012). Cependant, chacun de ces manuels a abandonné l'appellation « troubles dys » pour une dénomination différente (Lenoble, 2016, p.56) :

- CIM-10 : « troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires »
- DSM-5 : « troubles spécifiques d'apprentissage »
- CFTMEA R 2012 : « troubles cognitifs et des acquisitions scolaires »

Ces différentes terminologies sont le signe de l'évolution permanente du vocabulaire, mais peut-être aussi des connaissances « dans le domaine de la pathologie du développement chez l'enfant » (Mazeau, 2005, p.187). Il est parfois difficile de comprendre ces différentes dénominations, de les différencier les unes des autres ou de trouver leurs points communs. Les progrès et apports des neurosciences permettent cependant d'opérer un lien entre les nombreux termes utilisés et leurs implications : les enfants et jeunes pour lesquels un trouble dys a été posé « sont plus ou moins gravement entravés dans leurs apprentissages en raison de troubles cognitifs. Mécanismes cognitifs en amont et conséquences dans les apprentissages en aval sont alors dits spécifiques, c'est-à-dire non liés au contexte » (Pouhet et Cerisier-Pouhet, 2020, p.14).

Les troubles dys appartiennent donc à la famille des troubles cognitifs mais ils ont des répercussions d'intensité variable sur certains apprentissages, tout en préservant le fonctionnement mental global, c'est pourquoi ils sont dits « spécifiques » et en lien avec les « acquisitions scolaires ». Ce que nous nommons les troubles des apprentissages sont en fait « la conséquence *visible*, le symptôme, qui révèle les troubles cognitifs sous-jacents » (Mazeau, 2005, p.190). Pouhet (2016) précise également que « les troubles spécifiques des apprentissages, les dys- de l'école, les dys- symptômes, représentent l'extériorisation dans les apprentissages de déficits cognitifs » (p.90). Il semble en effet qu'au cœur de l'univers scolaire, au contact des apprentissages et des exigences scolaires, les troubles dys se remarquent davantage et s'accroissent. Robel (2017) rappelle également que « le point commun de ces

⁷ Organisation mondiale de la santé.

⁸ Associations psychiatrique américaine.

troubles est de toucher à un aspect des apprentissages, chez des enfants d'intelligence normale, avec des conséquences importantes et durables sur leur parcours scolaire » (p.11).

Afin de ne pas nous perdre avec les nombreux termes utilisés, dans la suite de ce travail, nous choisissons d'utiliser la terminologie « troubles spécifiques des apprentissages », telle qu'inscrite dans le rapport de l'INSERM, mis à jour en octobre 2019⁹. Cette appellation nous semble un bon compromis entre les différentes expressions répertoriées. Le choix de cette terminologie prend également tout son sens au regard de l'objectif de notre travail de recherche : ce sont les répercussions que peuvent avoir les pathologies « dys » dans le cadre scolaire qui nous intéressent et que nous souhaitons questionner. En effet, ces troubles, même s'ils affectent les personnes concernées dans différents domaines de la vie, engendrent très souvent des difficultés importantes à l'école, pour des apprentissages spécifiques mais aussi plus globalement, tout au long des cursus de formation. En effet, les troubles dys sont « en général précoces et à haut risque de persistance » (Fluss, 2014, p.17) : ils ne disparaissent pas et engendrent des désavantages, des inégalités qu'il est nécessaire de combler, de compenser si l'on veut atteindre les objectifs d'une école inclusive.

Nous proposons, ci-dessous, un tableau reprenant les Troubles spécifiques des apprentissages les plus couramment rencontrés dans le monde scolaire et repris du schéma de la « constellation des dys » de Michel Habib (2018) présenté au début de ce chapitre. Nous avons décidé de recenser les différentes appellations proposées pour ces troubles afin de choisir une dénomination commune de chacun d'eux que nous utiliserons dans la suite de ce travail. Les sous-catégories qui guident la réalisation de ce tableau sont celles du DSM-5, ouvrage nosographique le plus récent. De plus, ce manuel regroupe tous les troubles dont nous allons parler dans ce travail sous une seule catégorie générale, à savoir celle des « Troubles neurodéveloppementaux ». Lorsque certains troubles sont répertoriés sous une autre catégorie générale dans la CIM-10 et la CFTMEA R 2012 que celle indiquée tout en haut du tableau, une note de bas de page précisera cette catégorie.

⁹ <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/troubles-specifiques-apprentissages> (consulté le 15.02.2021)

	CIM-10 2008	CFTMEA R 2012 2012	DSM-5 2015	Dénomination commune choisie
Catégorie générale	Troubles du développement psychologique (F80 - F89)¹⁰	Troubles du développement et des fonctions instrumentales (6)	Troubles neurodéveloppementaux (p.33)	Troubles du développement
Sous-catégorie	Troubles spécifiques du développement de la parole et du langage (F80)	Troubles de la parole et du langage (6.0)	Troubles de la communication (p.45)	Troubles de la parole
	Trouble de l'acquisition du langage, de type réceptif (F80.2)	Dysphasie (6.012)	Trouble du langage (p.45)	Dysphasie
Sous-catégorie	Troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires (F81)	Troubles cognitifs et des acquisitions scolaires (6.1)	Troubles spécifiques des apprentissages (p.76)	Troubles spécifiques des apprentissages
	Trouble spécifique de la lecture (F81.0)	Trouble lexicographique (6.10) dont Dyslexie isolée (6.100)	Trouble spécifique des apprentissages avec déficit de la lecture (p.76)	Dyslexie
	Trouble spécifique de l'acquisition de l'orthographe (F81.1)	Troubles lexicographiques (6.10) : Trouble de l'orthographe isolé (6.101)	Trouble spécifique des apprentissages avec déficit de l'expression écrite (p.76)	Dysorthographe
	Trouble spécifique de l'acquisition de l'arithmétique (F81.2)	Troubles spécifiques de l'arithmétique (6.11)	Trouble spécifique des apprentissages avec déficit du calcul (p.76)	Dyscalculie
		Trouble de l'attention sans hyperkinésie (6.13) ¹¹		12
Sous-catégorie	Trouble spécifique du développement moteur (F.82)	Troubles psychomoteurs (6.2)	Troubles moteurs (p.86)	Troubles moteurs
	dont : - Dyspraxie de développement - Trouble de l'acquisition de la coordination	dont : - Retard psychomoteur (troubles spécifiques du développement moteur) (6.20)	Trouble développemental de la coordination (p.86)	Dyspraxie

¹⁰ Chapitre V, Troubles mentaux et du comportement (F00-F99).

¹¹ Correspond au 81.8 - Autres troubles du développement, des acquisitions scolaires (CIM-10).

¹² Dénomination choisie indiquée dans la dernière sous-catégorie de ce tableau.

Sous-catégorie	Troubles envahissants du développement (F84)	Autisme et troubles envahissants du développement (TED) (1.0) ¹³	Trouble du spectre de l'autisme (p.55)	Troubles autistiques
	Dont : - Autisme infantile (F84.0) : trouble autistique, syndrome de Kanner	Dont : - Autisme infantile précoce – type Kanner (1.0)	Trouble du spectre de l'autisme (p.55)	TSA
	Syndrome d'Asperger (F84.5)	Syndrome d'Asperger (1.03)		Asperger
Sous-catégorie	Troubles hyperkinétiques (F90) ¹⁴	Troubles hyperkinétiques (7.0) ¹⁵	Déficit de l'attention / hyperactivité (p.67)	Troubles de l'attention
	dont : - Perturbation de l'activité et de l'attention, trouble avec hyperactivité (F90.0) - Trouble hyperkinétique et trouble des conduites (F90.1)	dont : Hyperkinésies avec troubles de l'attention, troubles déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) (7.00)	dont : (p.68) - Présentation inattentive prédominante - Présentation hyperactive/impulsive prédominante - Présentation combinée	TDA/H

Les élèves présentant un trouble spécifique des apprentissages sont à considérer parmi les élèves à BEP. Pour tous, il est alors nécessaire désormais de tenir compte des particularités, des ressources et obstacles, et de leur permettre un parcours scolaire le plus respectueux possible. Pour ce faire et pour en finir avec les désavantages liés à des troubles, il est indispensable d'octroyer des mesures ou des aides aux élèves touchés, afin de compenser le déséquilibre : « la mise en œuvre d'une école inclusive implique d'évaluer les besoins éducatifs particuliers d'élèves et d'octroyer les mesures ou de mettre en œuvre les stratégies d'enseignement et conditions pédagogiques et didactiques capables d'y répondre » (Pelgrims, 2016, p.24-25). Ainsi, le lien entre inclusion et mesures de compensation des désavantages pour les élèves souffrant d'un trouble spécifique des apprentissages ne se pose plus. Trouble ne devrait pas être synonyme d'échec ou d'impossibilité de réussite.

¹³ Sous-catégorie de la catégorie générale des Troubles envahissants du développement (TED), schizophrénies, troubles psychotiques de l'enfance et de l'adolescence (1).

¹⁴ Sous-catégorie de la catégorie générale des Troubles du comportement et troubles émotionnels apparaissant habituellement durant l'enfance et l'adolescence (F90 à F98), dans le Chapitre V, Troubles mentaux et du comportement (F00-F99).

¹⁵ Sous-catégorie de la catégorie générale des Troubles des conduites et du comportement (7).

Même si un diagnostic médical de « dys » est posé, une action pédagogique peut être menée efficacement auprès des enfants confrontés à des Troubles spécifiques des apprentissages. Même si le trouble est étiqueté et persistant, les progrès et les apprentissages sont possibles. Les enfants ayant des TSA¹⁶ sont aussi des élèves avec des besoins éducatifs particuliers et leurs difficultés d'apprentissage, même si elles ne peuvent se confondre avec celles d'autres élèves, doivent être prises en compte par une modification éclairée des pratiques pédagogiques (Poulet, 2013, p.13).

2.3. Les mesures de compensation des désavantages

Comme cette dernière citation de Poulet le rappelle, les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves souffrant d'un ou plusieurs troubles dys doivent absolument être considérées. Il est en effet indispensable que le système scolaire actuel tienne compte de ces problématiques et y réponde, dans sa route vers une école inclusive (Jost & Schnyder, 2013, p.35), mais également au nom du postulat d'éducabilité qui devrait idéalement guider toute pratique pédagogique (Meirieu, 2008).

Selon Kutscher (2009), « un trouble d'apprentissage correspond à un profil d'apprentissage inégal » (p.50). Par conséquent, la mise en place de mesures pour compenser les inégalités face aux apprentissages est primordiale, c'est ce qui nous conduit à évoquer les mesures de compensation des désavantages dans ce nouveau chapitre et à opérer le lien direct entre les objectifs de l'inclusion et la possibilité d'offrir un parcours scolaire équitable à tous grâce, notamment, aux mesures compensatoires pour les apprenants porteurs de troubles spécifiques des apprentissages.

Tout d'abord, rappelons que ces élèves appartiennent à la classification des BEP : en effet, pour Jost et Schnyder (2013), la dénomination élèves à BEP « comprend tous les élèves nécessitant une prise en charge spécifique, handicapés au sens médical du terme ou non (élèves de langue étrangère, issus de la migration, atteints d'un handicap

¹⁶ Ici : troubles spécifiques des apprentissages.

ou d'un trouble, ayant un désavantage social, etc.) » (p.37). Cette prise en charge spécifique peut consister en des mesures de compensation des désavantages¹⁷ pour les élèves présentant un ou plusieurs troubles spécifiques des apprentissages qui voient souvent leur parcours scolaire semé d'embûches. Ebersold et Armagnague-Roucher (2017) suggèrent d'ailleurs de relier le terme de BEP à la « vulnérabilité scolaire » (p.141), et cela semble d'autant plus marquant pour l'auteur lorsque les besoins éducatifs particuliers résultent d'une particularité invisible comme c'est souvent le cas des troubles spécifiques des apprentissages. Les difficultés spécifiques que ces troubles entraînent proviennent en effet « principalement de problèmes d'interaction entre l'élève et l'environnement éducatif » (OCDE, 2008, p.22) ce qui permet de classer les troubles spécifiques des apprentissages dans la *catégorie internationale B/Difficultés* de l'OCDE.

De plus, les troubles spécifiques des apprentissages sont définis à trois niveaux par Poulet (2013) : le niveau neurobiologique, le niveau cognitif, celui de l'école « où s'expriment avec plus ou moins d'intensité les déficits cognitifs durables dans un ou plusieurs domaines d'apprentissage » (notion d'incapacité) et enfin, le niveau de « l'enfant, dans son ressenti et son vécu, celui des conséquences sur sa progression scolaire, sur ses relations avec l'entourage (parents, enseignants, camarades...) et à plus long terme sur son avenir » (p.13) : apparaît alors la notion de « désavantage ». La survenue de désavantages en raison des troubles d'apprentissages ne fait pas de doute dans la littérature scientifique. Les élèves porteurs d'un trouble n'ont pas les mêmes outils que leurs pairs... il s'agit alors d'être juste envers eux en cherchant à :

rétablir une égalité de chances face aux apprentissages, c'est-à-dire essayer, par tous les moyens, et le plus tôt possible, de rendre suffisamment efficaces, ou de compenser, ces outils qui font défaut aux dys- et les empêchent d'apprendre, d'accéder aux concepts et aux savoirs (Pouhet, 2016, p.75).

Par contre, les troubles spécifiques des apprentissages n'impliquent pas des réponses standardisées : les mesures compensatoires varient d'un élève à l'autre et dépendent considérablement de la prise en compte de l'individualité de chacun. Seuls les principes d'égalité et d'équité sur lesquels repose l'école inclusive sont inflexibles

¹⁷ Expression qui sera désormais raccourcie en MCDD

car « il s'agit de garantir à tous les mêmes conditions d'accès aux ressources scolaires, tout en offrant à chacun la possibilité de combler ses besoins. C'est ainsi que le principe de compensation des désavantages prend tout son sens » (Ramel, 2016, p.13).

Compenser les inégalités, combler les besoins, soutenir, aider, être juste, prendre en charge... Autant de termes qui permettent d'évoquer les MCDD, mais il est essentiel de s'arrêter sur le véritable objectif de telles mesures compensatoires afin de lever toute méprise. Que sont véritablement et en quoi consistent concrètement les MCDD dont peuvent bénéficier les élèves présentant un trouble spécifique des apprentissages attesté médicalement ?

Tout d'abord, la compensation des désavantages est définie comme « la neutralisation ou la diminution des limitations occasionnées par un handicap » (Jost & Schnyder, 2013, p.35) tel qu'un trouble spécifique des apprentissages. Compenser les inégalités signifie alors « aménager les conditions dans lesquelles se déroulent un apprentissage ou examen » mais n'est en aucun cas synonyme d' « adaptation des objectifs de scolarisation/formation » (Ibid., p.35). En effet, « la finalité de la compensation des désavantages [est de] créer des conditions d'apprentissage qui permettent aux élèves à besoins éducatifs spécifiques de développer et de faire valoir leurs savoirs et leurs compétences, cela au même titre que leurs pairs » (Von Davier, 2016, p.8). Aménager ou créer les conditions propices aux apprentissages des élèves à BEP, voilà donc la fonction retenue pour les MCDD.

Quelles sont alors les possibilités concrètes qui s'offrent au système scolaire pour répondre aux besoins des élèves bénéficiant de telles mesures ? Le Centre suisse de pédagogie spécialisée¹⁸ précise que les MCDD consistent, le plus souvent, en « l'attribution de moyens auxiliaires ou d'assistance personnelle, en une adaptation des supports d'apprentissage et d'évaluation, en une prolongation du temps à disposition pour effectuer la tâche demandée ou encore en un aménagement de l'espace »¹⁹. Ces aménagements sont spécifiques à chaque situation, leur attribution

¹⁸ Désormais raccourci en CSPS

¹⁹ <https://www.szh.ch/themes/faq-compensation-des-desavantages/question-2>, consulté le 18.02.2021

est individuelle ; les mesures doivent être réévaluées et ajustées en fonction des besoins de l'élève, de son âge et de son degré scolaire. Il est à noter que seul un diagnostic posé par un expert et accompagné d'un rapport circonstancié octroie des MCDD.

La validation de la demande de mesures compensatoires dépend des autorités scolaires et, en Suisse, l'éducation est une compétence cantonale. Ainsi, au niveau valaisan, en 2010, le Département de l'éducation, de la culture et du sport a émis une *Directive relative à des mesures scolaires particulières pour les enfants souffrant de troubles et handicaps divers* dont l'objectif est de rappeler l'obligation de « permettre aux élèves concernés de suivre, au moyen d'aides appropriées, une scolarité ordinaire » (point 1). Sont considérés comme concernés selon ce document valaisan de 2010, tous les élèves

atteints de graves troubles et de handicaps divers (dyslexie, dysphasie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie, déficits sensoriels et autres handicaps) pour autant que les diagnostics aient été posés par des spécialistes reconnus par le Département (point 2.1).

En outre, cette recommandation cantonale s'inscrit dans un ensemble plus large de bases légales nationales et internationales qui ont été répertoriées en 2016 par le CSPS dans sa FAQ²⁰ sur la Compensation des désavantages :

- La Constitution fédérale du 18 avril 1999, Article 8 (Égalité) ;
- La Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) du 13 décembre 2002, Articles 1-2-3-5-20 ;
- L'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007 ;
- Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU) de 2006 (Article 24).

Ainsi, la compensation des désavantages, tout en répondant à de réels besoins actuellement dans le monde scolaire, est une obligation légale « et ceci à tous les niveaux de la scolarité et de la formation » (Jost & Schnyder, 2013, p.35). En effet, les

²⁰ Foire aux questions

mesures compensatoires, dont bénéficient les élèves présentant un ou plusieurs troubles spécifiques des apprentissages, sont à prendre en compte sur le long terme : il serait inutile de mettre en place des moyens de compensation pour les supprimer ensuite. Le cursus scolaire et de formation global devrait être concerné par ces mesures compensatoires : la scolarité obligatoire et postobligatoire (formation professionnelle ou non), l'enseignement supérieur (hautes écoles, universités et formation professionnelle supérieure). Von Davier (2016) rappelle en effet que « le cadre légal est sans équivoque : le principe de compensation des désavantages ne s'arrête pas à la fin de l'école obligatoire » (p.7). Pour preuve, un tableau reprenant les différents textes de loi spécifiques aux degrés de scolarité et de formation consultés :

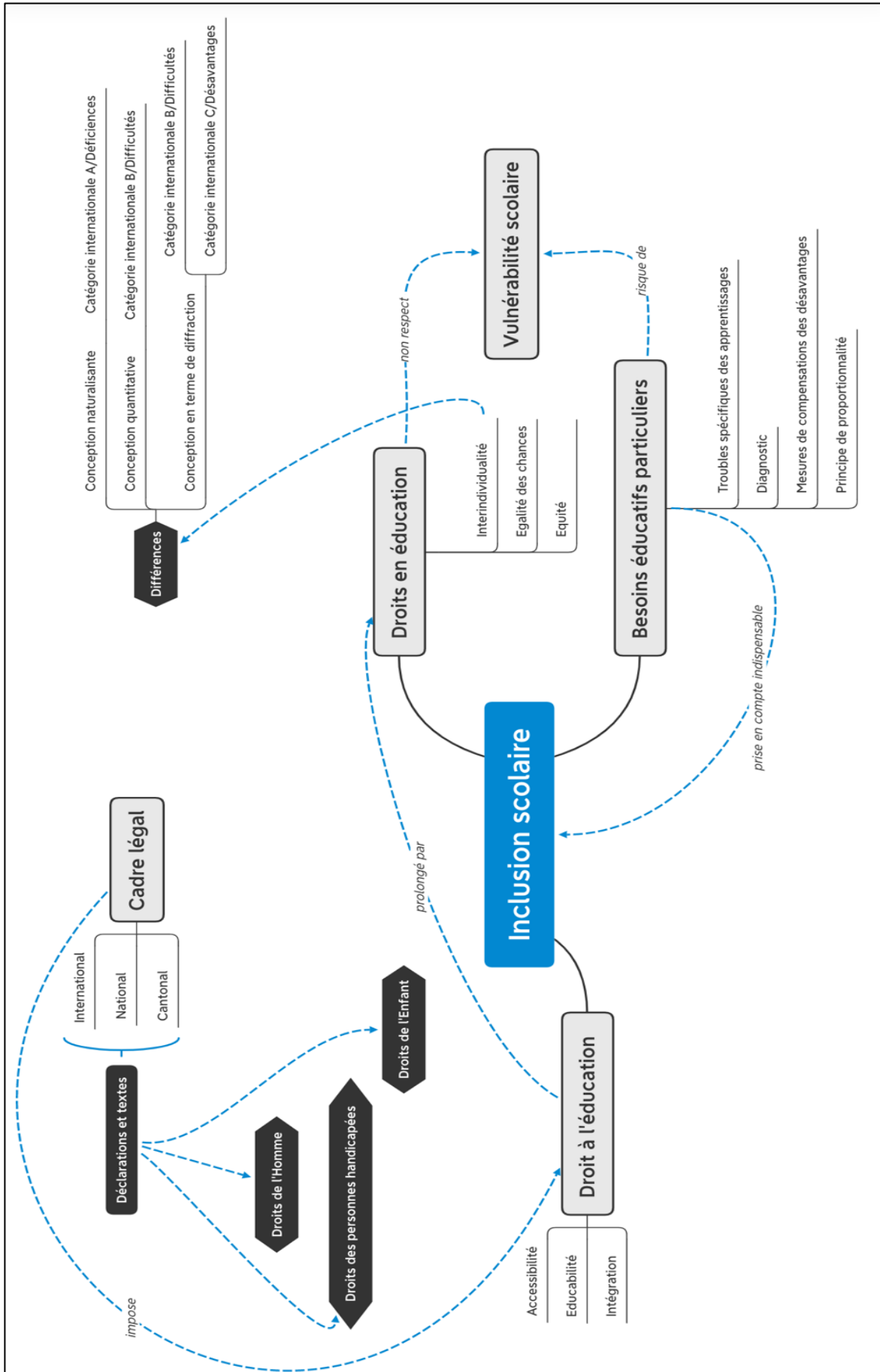
Scolarité obligatoire	Ordonnance concernant la loi sur l'enseignement spécialisé (OLES) du 27.09.2017, Article 18
Scolarité postobligatoire (générale et professionnelle)	<ul style="list-style-type: none"> ° Ordonnance concernant la loi sur l'enseignement spécialisé (OLES) du 27 septembre 2017, Article 19 ° Directives relatives à des mesures scolaires particulières pour les enfants souffrant de troubles et de handicaps divers dans les écoles du secondaire II général et professionnel du 20 novembre 2015 ° La Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPPr) du 13 décembre 2002, Article 21
Formation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ° La Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPPr) du 13 décembre 2002, Articles 3-7-18 ° L'Ordonnance d'exécution de la loi fédérale de 2002 sur la formation professionnelle, Article 35
Enseignement supérieur	Loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées (LHES) du 6 octobre 1995, Article 3

Le droit à la compensation des désavantages vaut aussi bien pour la formation postobligatoire que pour l'enseignement de base, quand bien même il repose sur d'autres fondements légaux. La Convention relative aux droits des personnes handicapées ne fait que confirmer l'obligation, déjà inscrit dans le droit suisse, qu'ont les instituts de formation de compenser, voire d'éliminer les désavantages que peuvent subir durant leur formation les personnes avec un handicap. Ces obligations s'appliquent à tous les niveaux d'enseignement, tout en tenant compte du principe de proportionnalité (Glockengiesser, 2016, p.19).

Cette citation nous amène à évoquer le principe de proportionnalité qui doit prévaloir dans l'attribution des MCDD. En effet, les mesures à mettre en place pour compenser le désavantage doivent toujours être discutées et évaluées par les différents partenaires afin d'éviter un déséquilibre entre l'aide proposée et le coût de celle-ci pour répondre aux besoins éducatifs de l'élève concerné. Ce principe de proportionnalité est repris à l'Article 11 (Al. 1) de la LHand qui précise que « le tribunal ou l'autorité administrative n'ordonnent pas l'élimination de l'inégalité lorsqu'il y a disproportion entre l'avantage qui serait procuré aux personnes handicapées et notamment : a. la dépense qui en résulterait ». Dans le cadre de l'école, ce sont les directions des établissements scolaires qui doivent assurer la mise en œuvre de moyens pour compenser les inégalités reconnues. L'octroi de MCDD pour diminuer ou réduire les inégalités doit cependant toujours tenir compte du fait que celles-ci engendrent des coûts et un investissement supplémentaires : il s'agit alors de réaliser un juste équilibre entre l'intérêt privé (les bénéfices apportés à la personne souffrant du handicap) et l'intérêt public (la dépense consentie par la société pour compenser l'inégalité). Ainsi, le principe de proportionnalité permet de lever des inégalités dans la mesure d'un investissement raisonnable : « il ne s'agit pas d'accorder un régime de faveur » aux élèves présentant un trouble spécifique des apprentissages, « ce qui pourrait paraître injuste, mais de prendre en compte leurs besoins éducatifs particuliers pour compenser une inégalité » (Poulet, 2013, p.15). C'est pourquoi les mesures de compensation des désavantages, au sein de l'école, relèvent principalement d'adaptations formelles (octroi de temps supplémentaire, utilisation de moyens auxiliaires, aménagement des supports et de l'espace). Ces mesures permettent à de nombreux élèves porteurs de troubles d'évoluer dans une scolarité ordinaire le plus longtemps possible.

2.4. Synthèse des concepts

Au terme du cadre conceptuel exposé tout au long de ce deuxième chapitre, nous proposons une carte synthétique des différents concepts évoqués et définis ci-dessus. Cette présentation visuelle nous permet de mettre en relief les éléments essentiels qui guideront notre travail de recherche, ainsi que les liens que nous établissons entre ceux-ci.



Notre travail de recherche s'inscrit véritablement dans une réflexion sur l'inclusion scolaire et les moyens mis en œuvre pour y parvenir. Notre questionnement concerne les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et pour lesquels des mesures de compensation des désavantages sont mises en place, selon un cadre légal à trois niveaux, international, national et cantonal. Nous avons dirigé notre recherche vers un degré d'enseignement encore peu exploré, à savoir une partie de la scolarité postobligatoire, le secondaire II non professionnel valaisan. Nous rappelons enfin notre question de recherche :

Alors que les discours des politiques éducatives du Canton du Valais prônent l'inclusion, comment les établissements valaisans de la scolarité postobligatoire non professionnelle utilisent-ils et mettent-ils en œuvre les mesures de compensation des désavantages afin d'assurer l'égalité des chances de réussite des étudiants atteints d'un ou plusieurs troubles spécifiques des apprentissages ?

3. MÉTHODOLOGIE

Pour mener à bien cette recherche, nous avons mis en place différents outils pour le recueil de données. Nous avons souhaité, afin de proposer une analyse complète tenant compte des regards des différentes personnes concernées par la mise en place des MCDD, obtenir des données auprès des directions d'établissement dans un premier temps, des enseignants et des étudiants ensuite. Il nous semblait essentiel, dans le cadre de cette recherche exploratoire, de croiser les expériences et les avis des trois parties impliquées dans le système des mesures compensatoires.

La première phase de notre collecte de données a été de solliciter une rencontre avec les directeurs afin de leur exposer la recherche en cours, de les entendre sur différentes thématiques en lien avec notre question de recherche, mais aussi de leur demander leur accord pour proposer un questionnaire aux enseignants de leur établissement respectif. La seconde étape a donc visé les enseignants qui ont répondu à un questionnaire. Enfin, troisièmement, nous avons tâché de prendre contact avec les étudiants concernés par les MCDD et nous leur avons également soumis un questionnaire. Ainsi, dans le cadre de cette étude, trois instruments différents de collecte des données ont été construits à destination des différentes populations-cibles. Les questions posées dans le cadre de cette recherche sont toutes en lien avec le cadre conceptuel posé dans la partie précédente de ce travail. Les questionnaires ont été élaborés à l'aide de la carte conceptuelle proposée au point 2.4.

3.1. Instrument utilisé auprès des directions

Pour le recueil de données auprès des directions des établissements valaisans de la scolarité postobligatoire non professionnelle, nous avons choisi de mener des entretiens individuels semi-directifs. Ainsi, nous avons prévu différentes thématiques à aborder dans notre guide d'entretien : le contexte scolaire (spécificités et organisation de l'établissement, climat scolaire), les mesures de compensation des désavantages, la transition du secondaire I vers le secondaire II, le sentiment global par rapport aux MCDD, à l'inclusion scolaire, à l'égalité des chances et à l'enseignement spécialisé. Bien que prévues dans le canevas d'entretien selon l'ordre

précité, ces différentes thématiques ont été discutées selon la dynamique propre de l'entretien et en fonction des propos de la personne interrogée. Cependant, le contexte scolaire spécifique de l'établissement a été questionné en guise de mise en route pour chaque entretien.

Au cours de ces rencontres, nous avons veillé à laisser un espace suffisant aux personnes interrogées pour qu'elles puissent s'exprimer librement. Des questions de précision ont été posées en fonction des réponses reçues et des thématiques abordées. En moyenne, chaque rencontre avec une direction d'établissement a duré 35 minutes. Les rencontres ont toutes eu lieu entre octobre et novembre 2020. L'entièreté de ces entretiens avec a été enregistrée et retranscrite.

3.2. Instrument utilisé auprès des enseignants

Un questionnaire en ligne a été soumis à tous les enseignants d'un établissement, indépendamment de leur(s) discipline(s) d'enseignement, par l'intermédiaire des directions. Ce questionnaire comportait 21 questions partagées en trois sections : des questions d'ordre général tout d'abord, à propos des troubles des apprentissages ensuite et finalement, à propos des mesures de compensation des désavantages mises en place au sein de leur établissement. Toutes les questions demandaient obligatoirement au moins une réponse. Le questionnaire a été adressé aux enseignants dès le mois d'avril 2021.

Dans la section spécifique sur les troubles des apprentissages, nous avons soumis aux enseignants des échelles de Likert comportant 4 degrés, avec dans l'ensemble 2 négatifs ainsi que 2 positifs. Ce choix nous permet de dégager une tendance et cela évite également la propension des participants à répondre au centre.

3.3. Instrument utilisé auprès des étudiants

Un questionnaire en ligne a également été construit pour recueillir des informations auprès des étudiants fréquentant ou ayant fréquenté un établissement valaisan de la scolarité postobligatoire non professionnelle. Ce questionnaire, soumis dès le mois de

mai 2021, comportait 18 questions partagées en trois sections identiques à celles présentes dans le questionnaire des enseignants : des questions d'ordre général, des questions à propos des troubles des apprentissages et enfin des questions sur les mesures de compensation des désavantages proposées dans leur établissement. Dans ce questionnaire, aucune échelle de Likert n'a été utilisée, seules des questions demandant au moins une réponse obligatoire ont été soumises. L'objectif était de récolter des données précises sur la mise en place et l'utilité des mesures compensatoires pour les étudiants concernés.

3.4. Échantillon final

Dans le cadre de cette étude, nous avons sollicité toutes les directions d'établissements valaisans de la scolarité postobligatoire non professionnelle, à savoir le Lycée-Collège de la Planta à Sion, le Lycée-Collège des Creusets à Sion, le Lycée-Collège de l'Abbaye à Saint-Maurice, les Écoles de commerce et de culture générale²¹ de Martigny, Monthey, Sion et Sierre. Parmi les 7 établissements contactés, trois d'entre eux ont accepté la demande d'entretien et la participation à l'étude.

Ensuite, les directeurs de ces trois établissements ont transmis le lien vers le questionnaire en ligne à tous leurs enseignants. Nous avons obtenu 48 réponses au total : 19 enseignants du collège ainsi que 29 enseignants d'une ECCG. En ce qui concerne le questionnaire à destination des étudiants bénéficiant ou ayant bénéficié de MCDD, nous avons obtenu 10 réponses. Nous avons rencontré de grandes difficultés pour accéder aux coordonnées de cette population-cible en raison de la protection des données notamment. En effet, les directions ne pouvaient pas nous transmettre la liste des étudiants bénéficiant de MCDD au sein de leur établissement. Cependant, un directeur d'établissement nous a fourni les coordonnées de deux élèves après leur avoir demandé s'ils souhaitaient répondre au questionnaire. En outre, afin de toucher davantage cette population-cible, nous avons activé différents canaux ; l'antenne valaisanne de l'Association Dyslexie Suisse romande, l'Association

²¹ Désormais raccourci en ECCG

valaisanne de parents d'enfants à haut potentiel et l'Association Eliezer à Martigny ont accepté de transmettre notre demande et le lien vers le questionnaire. Nous avons également demandé le soutien de l'Office de l'enseignement spécialisé du Canton du Valais qui a relayé notre recherche en cours et une communication à l'attention des étudiants, transmise par le biais des directions d'établissement. Malgré nos efforts, seules 10 réponses nous sont parvenues, ce qui constitue un très petit échantillon.

Néanmoins, notre objectif de croiser le regard des différentes personnes concernées par la mise en place des mesures compensatoires en récoltant des données auprès des directions, des enseignants et des étudiants a pu être atteint. Nous avons clôturé le recueil de données à la fin de l'année scolaire 2020-2021.

4. ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION

4.1. Populations-cibles : caractéristiques générales

4.1.1. *Les établissements*

Le premier établissement rencontré compte, pour l'année 20-21, 1162 élèves dont 280 élèves arrivés en première année. L'équipe pédagogique est constituée de 104 enseignants et le conseil de direction se compose d'un recteur, d'un pro-recteur et de 4 proviseurs, à savoir des enseignants déchargés qui sont chacun responsables d'un niveau et représentent une variété de disciplines scolaires. L'établissement dispose également de 4 médiateurs et d'une personne chargée de l'orientation professionnelle. En fonction des besoins des élèves, de certaines mesures compensatoires, des professionnels extérieurs peuvent intervenir, mais il n'y a pas d'interventions régulières. La direction estime que le climat scolaire de l'établissement est globalement bon. L'enseignement dispensé est accessible à tous, mais étant donné le contexte très exigeant, entre l'école obligatoire et l'université, il peut survenir des tensions et des sentiments d'échec qui ne sont pas toujours simples à intégrer. Ainsi, selon le recteur, le rapport enseignants-élèves pourrait être amélioré.

438 étudiants sont inscrits dans le second établissement rencontré, dont 171 en 1^e année pour l'année 20-21, ce qui est assez conséquent car c'est plutôt 150 nouveaux étudiants en général. L'établissement compte 43 enseignants et le conseil de direction se compose de 4 personnes : une directrice et trois adjoints de direction, des enseignants qui ont chacun une responsabilité différente (filiale école de commerce, filiale sportive-artiste et filiale culture générale). Il n'y a pas de sous-direction fixe dans cet établissement : la sous-direction change chaque année. Deux médiateurs complètent l'équipe. Il n'y a pas d'intervenants extérieurs réguliers, mais la direction et les médiateurs disposent d'un carnet d'adresses de personnes-ressources à contacter en fonction des besoins rencontrés. Le climat scolaire est jugé excellent selon la directrice, l'établissement bénéficie d'une bonne collaboration entre les différents partenaires : cela est à mettre en lien avec une culture d'établissement propre au positionnement de l'ECCG qui se situe entre la voie gymnasiale, académique et la voie professionnelle. Cette position intermédiaire permet, toujours

selon la direction, une proximité avec les élèves, une ambiance d'attention particulière portée à l'autre, de soutien et d'aide à l'orientation. La réussite des élèves fait partie de la mission de l'établissement, c'est une évidence pour la directrice, mais cela n'est pas toujours simple : malgré un canevas de solutions à envisager en conseil de classe en cas de difficultés rencontrées par un élève, ce n'est pas toujours aisé de trouver les ressources adaptées. Cependant, dans tous les cas rencontrés, les solutions proposées sont centrées sur l'élève et sa réussite, au sein de l'établissement ou vers une réorientation.

Le troisième établissement compte environ 420 étudiants dont 140 qui ont commencé leur formation en 20-21. L'équipe pédagogique est composée de 40 enseignants. Le conseil de direction est composé de 4 personnes : le directeur et 3 enseignants déchargés pour assumer un travail d'adjoint (pour la filière école de culture générale, pour la filière école de commerce et pour la qualité). L'établissement propose des services de médiation à ses étudiants : 2 enseignants occupent un tel rôle. Le médecin scolaire de la région intervient de temps en temps en fonction des demandes et besoins de l'école. Il n'y a pas d'autres acteurs extérieurs qui interviennent au sein de l'école, seuls les étudiants qui bénéficient de l'AI peuvent disposer de ressources supplémentaires, en lien avec l'enseignement spécialisé si nécessaire. Le climat scolaire de l'établissement est considéré par la direction comme très bon, notamment en raison de collaborations qui fonctionnent entre direction, enseignants et parents. La réussite et la volonté de soutenir les élèves tout en gardant le niveau d'exigences de l'établissement comptent parmi les souhaits de la direction.

4.1.2. Les enseignants

Parmi les 48 réponses obtenues auprès des enseignants, nous comptons 27 hommes et 21 femmes. Une grande majorité des répondants se situe dans une tranche d'âge de 36 à 65 ans et bénéficie de plus de 6 ans d'expérience dans l'enseignement. Le taux d'engagement des enseignants ayant participé à la recherche varie entre 10% et 100%, mais un grand nombre d'enseignants est engagé à plus de 80%. En ce qui concerne les disciplines représentées, il s'agit principalement des langues (français, anglais, allemand), des mathématiques et des sciences.

4.1.3. Les étudiants

Parmi les 10 questionnaires complétés, 5 hommes et 5 femmes ont répondu. Les répondants ont entre 15 et 22 ans, et la moitié d'entre eux ne sont plus inscrits dans un établissement de la scolarité postobligatoire non professionnelle. Quant aux 5 autres, ils sont 3 à fréquenter un collège et 2 une ECG. Parmi ces 5 étudiants, deux étaient, au cours de l'année 20-21, en 1^e année, deux en 2^e année et un en 4^e année. En ce qui concerne les 5 étudiants qui ne fréquentent actuellement plus un établissement de la scolarité postobligatoire, 2 d'entre eux ont été diplômés tandis que les 3 autres ont interrompu leurs études lors de la 2^e ou 3^e année de formation.

4.2. Transition scolaire et signalement

4.2.1. Transition secondaire I – secondaire II

Les trois directions rencontrées nous ont affirmé qu'il n'y a pas de transmission de dossiers entre le secondaire I et le secondaire II. Ainsi, les situations d'élèves ne sont pas communiquées entre directeurs, les données restent confidentielles ; ce sont les élèves et leurs parents qui sont invités à informer le nouvel établissement de l'existence d'un ou plusieurs troubles, rapport spécialisé récent à l'appui, donnant droit à des mesures de compensation des désavantages.

Établissement 1 : « C'est le médecin ou les parents qui amènent un diagnostic avec souvent quelques règles de mise en place.

Établissement 2 : « Ce sont les parents, ou pendant l'été ou au moment de l'inscription ou une fois la scolarité démarrée, qui nous font parvenir un rapport, par l'entremise du jeune ou du titulaire. Et à ce moment-là, la machine s'enclenche de notre côté ».

Établissement 3 : « Ils ont le certificat d'un médecin ou d'un logopédiste, ou de l'AI pour certaines situations. Mais ce sont eux, avec leurs parents, qui doivent faire la demande. Mais ça se fait un peu automatiquement. Dès qu'ils commencent chez nous, les parents nous disent que leur enfant a déjà profité de mesures ».

C'est ensuite, dans les trois établissements, le titulaire, en général en collaboration avec un membre du conseil de direction, qui dresse une liste de mesures, selon un canevas proposé et en fonction des recommandations du rapport médical reçu.

Cela débouche toujours sur un contrat à signer par toutes les personnes concernées (parents, étudiant, direction, titulaire). Pour l'École de commerce, il existe un formulaire spécifique : cette filière étant soumise à une ordonnance fédérale (RS 413.106), le document provient de la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle et a pour titre « Personne en formation avec handicap ou difficultés d'apprentissage et de de résultats ». Pour l'École de culture générale et le Collège, le contrat est réalisé par l'établissement. Les enseignants concernés ont connaissance de ce document contractuel et doivent veiller à l'appliquer.

Établissement 1 : « Le titulaire, avec le proviseur de l'année correspondante, fait le tour des collègues et dresse une liste de ce qui peut être mis en place, selon un canevas existant. Après c'est un contrat que tout le monde est libre de lire, après toutes les parties signent. ».

Établissement 2 : « Je demande au titulaire de lire le rapport, de se baser sur ce canevas et de voir ce qu'il y a de possible à mettre en œuvre dans notre établissement. Ensuite, j'ai quand même un contrôle là-dessus parce que parfois, certains titulaires ont tendance à prendre mot pour mot la recommandation et puis ne la modifie pas et pour moi, c'est important de dire, attention il y a des choses qu'on peut faire mais il y a des choses qu'on ne peut pas faire dans le cadre de l'école... Une fois que je l'ai validé, il repart chez les parents pour signature, pour signature auprès de l'élève, pour signature auprès du titulaire... Et puis le titulaire a la charge de photocopier ce document pour tous les enseignants de la classe. Comme ça chaque enseignant a une copie et comme nul n'est censé ignorer la loi, il doit le mettre en œuvre ».

Établissement 3 : « On appelle ça un contrat pédagogique pour l'ECG et pour l'École de commerce, il y a un formulaire spécial. [...] C'est quand même le fruit d'une négociation, surtout avec les parents, et souvent il y a le titulaire qui participe, les parents, moi et s'il y a l'AI (Assurance Invalidité) ou d'autres personnes. »

Seules les situations qui ont le soutien de l'Assurance Invalidité²² sont connues avant l'entrée en scolarité postobligatoire car, en règle générale, l'AI se met directement en lien avec l'établissement. Les trois directions d'établissement rencontrées ont évoqué des situations de jeunes pour lesquelles l'AI est intervenue ou intervient encore. Cependant, un étudiant a mentionné en commentaire du questionnaire que l'AI n'avait

²² Désormais raccourci en AI

pas pris contact avec l'école choisie et que l'établissement n'avait pas fait preuve d'une grande volonté pour activer cette ressource.

Les étudiants, afin de faire valoir leur droit à la compensation des désavantages, doivent donc actuellement informer eux-mêmes les directions d'établissement, au moyen d'un rapport spécialisé. C'est la procédure habituelle, en Valais, qui permet la mise en place des mesures compensatoires. C'est également le cas pour les degrés primaire et secondaire I. Ainsi, il est indispensable pour les jeunes, tout au long de leur scolarité, de prouver qu'ils ont un handicap afin d'obtenir des mesures de soutien pour poursuivre un cursus d'enseignement ordinaire. Cette obligation d'annonce aux directions d'établissement repose sur ce que Petit (2001) appelle un « système de signalisation puis de catégorisation des élèves » (p.37) qui peut s'avérer stigmatisant. Les étudiants, contraints de passer par cette démarche, risquent donc d'être perçus comme déficitaires dès leur entrée en formation postobligatoire, ce qui peut sans doute pousser certains d'entre eux à ne pas signaler leur(s) trouble(s) dès l'inscription dans l'établissement de leur choix (cf. point 4.2.2) ou même à ne pas toujours utiliser les mesures compensatoires qu'on leur octroie (cf. point 4.4.2).

Les rapports spécialisés attestant du handicap sont transmis aux directions et entraînent une proposition de mesures de compensation spécifiques à chaque situation d'élève. Ces mesures compensatoires doivent en effet offrir la possibilité de « combler les besoins » (Ramel, 2016, p.13) et ces besoins sont différents d'un jeune à l'autre. Ainsi, l'attribution des MCDD est individuelle d'où la mise en place de contrat dans les trois établissements rencontrés. Ces contrats, bien qu'utiles sans doute pour maintenir un cadre d'action et savoir qui a droit à quoi au sein des établissements, sont tout de même des documents rappelant toujours que ce sont les élèves qui ont des manques, que l'on tâche de compenser, plutôt que le système scolaire dans son ensemble. La mise en place de tels contrats, en plus de placer l'élève, mais aussi les enseignants concernés, dans une situation de devoir, de respect scrupuleux de ces mesures, peut s'avérer contraignante et frustrante pour les différentes personnes concernées. En effet, nous l'évoquerons dans l'analyse des données au point 4.4.2, certains contrats sont établis mais les étudiants n'utilisent pas les mesures auxquelles ils ont droit, ce qui peut entraîner un sentiment d'inutilité des MCDD pour les directions et le corps professoral. Et, comme le relève l'expérience d'un étudiant ci-dessus, si les mesures ne sont pas mises en place, il y a un sentiment

de colère et d'injustice qui peut s'instaurer chez les jeunes et leurs parents. Dans tous les cas, ces contrats, car ils reposent sur l'attestation d'un handicap imputé au jeune, participent à maintenir une conception « naturalisante » de la différence (Kahn, 2010, p.81) qui attribue dès lors « à l'élève l'entière responsabilité de ses problèmes scolaires, même si cette responsabilité n'engage pas nécessairement une culpabilité » (Ibid., p.101). Comme le précise Kahn, cette vision de la différence offre « un certain confort à l'institution scolaire qui, ne portant pas la responsabilité des difficultés scolaires, n'est pas contrainte de s'interroger sur son mode de fonctionnement et notamment sur les effets profondément différenciateurs de celui-ci » (Ibid., p.101). Ainsi, après avoir signalé son handicap, c'est au jeune que revient ensuite la charge d'utiliser les mesures que l'école lui accorde par voie contractuelle.

4.2.2. Signalement des étudiants à besoins éducatifs particuliers aux enseignants

Dans la grande majorité des cas (75%), les enseignants sont informés des situations d'élèves présentant un ou plusieurs troubles des apprentissages par leur direction. Il arrive cependant, selon les enseignants qui ont répondu, que ce soient les parents (10%) ou les élèves (8%) eux-mêmes qui les informent du diagnostic ; cela rejoint le commentaire d'un directeur d'établissement qui précise que certains étudiants « laissent parfois passer une semaine, puis les parents viennent nous voir et on met ça en place ». Dans une petite proportion (8%), les élèves n'étaient pas signalés à leur entrée en formation postobligatoire et les enseignants s'en sont rendu compte par eux-mêmes. Un directeur rejoint les enseignants sur ce point :

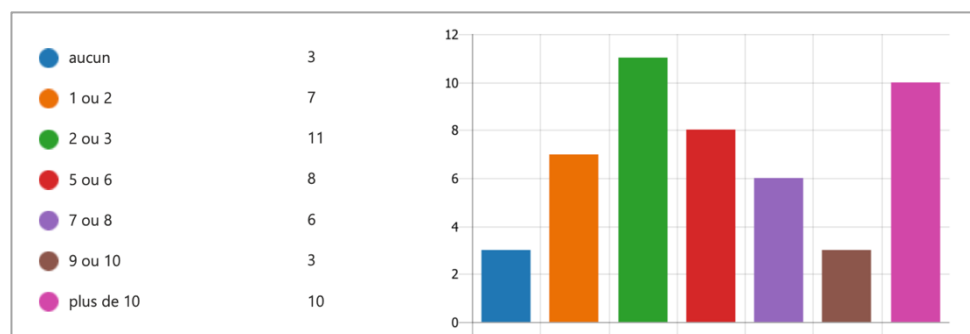
« Nous on repère dans le cursus... ça se fait soit sur signalement du titulaire ou de certains enseignants, soit par sanctions scolaires pour absentéisme et autre ».

D'ailleurs, la moitié des étudiants qui ont participé à l'étude affirment avoir reçu un diagnostic pendant leur cursus au collège ou à l'ECCG.

Cette proportion importante de jeunes diagnostiqués au cours de leur formation postobligatoire pourrait être une indication que les troubles dont ils souffrent sont révélés, rendus plus visibles ou même accentués au contact de l'environnement scolaire qu'ils rejoignent. En effet, selon Pouhet (2016), « les troubles spécifiques des apprentissages, les dys- de l'école, les dys- symptômes, représentent l'extériorisation

dans les apprentissages de déficits cognitifs » (p.90). Ainsi, il est probable qu'à leur entrée dans le degré postobligatoire, certains étudiants, confrontés aux exigences de ces formations, rencontrent des obstacles plus grands et davantage remarquables. Selon l'OCDE (2008), les difficultés entraînées par les troubles spécifiques des apprentissages proviennent en effet « principalement de problèmes d'interaction entre l'élève et l'environnement éducatif » (p.22).

Au cours des trois dernières années d'enseignement, le nombre d'étudiants annoncés comme présentant un ou plusieurs troubles des apprentissages auprès des enseignants est assez variable selon les réponses obtenues.



Il semble que cela varie également en fonction des disciplines enseignées par les professeurs ayant participé. En effet, les données nous permettent de poser le constat qu'un plus grand nombre d'élèves est annoncé comme porteurs d'un trouble dans les cours de langues (français, langues germaniques, langues modernes) et de sciences humaines et sociales (géographie, histoire, philosophie) plutôt que dans les branches mathématiques et scientifiques. Ces données rejoignent les réponses des étudiants qui précisent que la mise en place des MCDD leur est plus utile en langues (32%) et en français (23%).

Parmi les 48 enseignants participants, seuls 3 d'entre eux ont répondu qu'aucun élève n'avait été signalé comme présentant un trouble pendant ces dernières années : il s'agit, dans les trois cas, d'un enseignant de maths au collège. Cependant, pour les étudiants, l'utilité de ces mesures est également mentionnée en maths (23%) et en sciences (14%).

Le plus grand signalement d'étudiants à besoins éducatifs particuliers dans certaines disciplines plutôt que dans d'autres peut être mis en relation avec

l'affirmation de Robel (2017) à savoir que « le point commun de ces troubles est de toucher à un aspect des apprentissages, chez des enfants d'intelligence normale, avec des conséquences importantes et durables sur leur parcours scolaire » (p.11). Les étudiants, en fonction de leur(s) trouble(s), semblent donc, au contact avec des apprentissages ou un environnement particuliers, pouvoir rencontrer de plus grandes difficultés dans certaines disciplines scolaires.

4.2.3. Proportion d'étudiants à BEP dans les établissements du secondaire II

Nous n'avons pas pu obtenir de données précises à propos du nombre d'élèves signalés dans chaque établissement. La proportion d'étudiants varie évidemment d'un établissement à l'autre, mais il y a bel et bien, chaque année, des étudiants présentant un ou plusieurs troubles des apprentissages qui sont inscrits dans les trois écoles participantes. La direction d'une ECCG nous a fait part du constat suivant :

« J'ai vu vraiment une différence. Je n'ai pas une longue expérience dans la direction... Je suis rentrée en fonction au printemps 2017, donc je n'ai pas non plus un recul important, mais quand même je vois une augmentation pour les troubles dys. »

La seconde direction d'ECCG a également affirmé avoir « un public varié par rapport à ces troubles ». Tandis que la direction du Collège rencontrée nous a précisé :

« On n'en a pas beaucoup... une vingtaine sur l'ensemble, 20-30 je pense. Ce n'est vraiment pas énorme ».

Ce qu'il faut aussi retenir des entretiens avec les directions, c'est que les trois établissements ont mentionné les exigences des filières postobligatoires, notamment en rappelant que l'accès aux cursus proposés est soumis à des conditions d'admission cantonales ou fédérales. Cela entraîne par conséquent une « sélection » des jeunes avant leur entrée en formation. Ainsi, les étudiants qui sont inscrits dans les trois établissements, qu'ils présentent des troubles ou non, peuvent, selon un directeur « à partir du moment où ils ont les conditions d'admission », répondre aux exigences de ces écoles.

Il est évident que seuls les jeunes qui remplissent les conditions d'admission intègrent les écoles de la scolarité postobligatoire. Ainsi, tous ces élèves, à BEP ou pas, sont répartis d'emblée dans les classes ordinaires. Si un étudiant bénéficie de

MCDD, c'est au sein de celles-ci qu'il peut en disposer, si nécessaire et s'il a transmis un rapport récent attestant de son ou ses trouble(s). Les étudiants à BEP ne sont pas soumis à une organisation différente de celles des autres élèves, comme cela peut-être le cas dans les écoles primaires ou du secondaire I : à l'exception de quelques situations (souvent en lien avec l'AI), les jeunes ne sont en effet jamais sortis de leur classe et ne disposent pas de période d'appui individuel avec un enseignant spécialisé par exemple. Tous doivent, afin de poursuivre leur formation dans un établissement postobligatoire non professionnel, répondre à une norme et c'est d'autant plus exigeant pour un élève à BEP : l'étudiant « porteur de troubles » doit pouvoir se conformer au groupe qu'il rejoint. L'analyse des données rejoint Petit (2001) qui rappelle que « la notion clé en matière d'intégration est la *normalisation* » (p.69). Les différences sont reconnues et acceptées, mais apparaît alors un risque de l'intégration, à savoir celui de conserver les séparations entre les élèves. Car, actuellement, il y a toujours, notamment par la procédure de signalement, le maintien de la différence entre l'élève normal et l'élève à BEP. Et c'est à ce dernier, même s'il est intégré dans la classe, qu'incombe la responsabilité de dépasser son trouble, d'utiliser les mesures qu'on lui accorde afin de réussir son parcours. Comme le rappelle Tremblay (2012), « l'intégration scolaire est ainsi un privilège plutôt qu'un droit » (p.37) et c'est cela qui semble régir le système scolaire actuel, traditionnel et peu flexible. On signale les troubles, on accorde des mesures et puis avance l'élève qui parvient à se conformer aux exigences malgré tout.

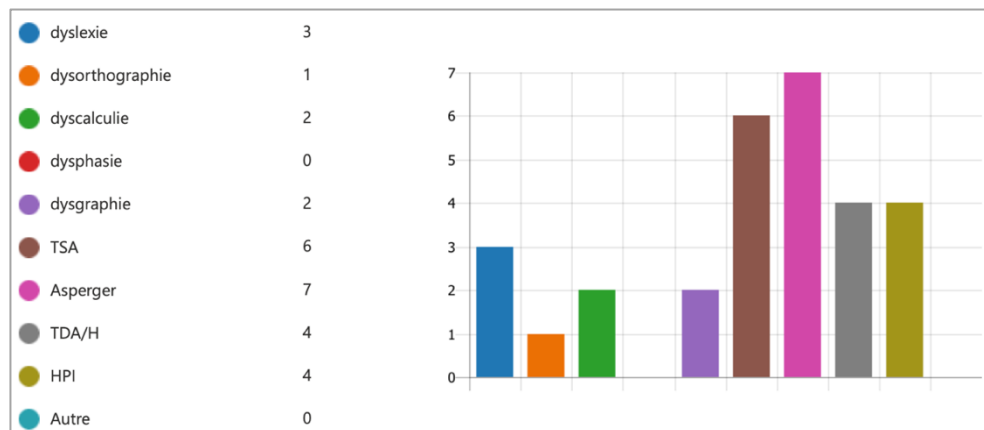
4.3. Les troubles spécifiques des apprentissages

4.3.1. *Les troubles présents au secondaire II*

Sur les 10 étudiants ayant répondu au questionnaire, la plupart (7) présente plusieurs troubles d'apprentissage. Seuls 3 étudiants ont reçu un diagnostic unique : une dyslexie, un TDA/H et un TSA. Le diagnostic de TSA est évoqué par 8 étudiants ; parmi eux, il y en a 7 dont le trouble est associé au Syndrome d'Asperger. En outre, 4 ont le diagnostic de HPI et 3 le diagnostic de TDA/H.

Les troubles les plus fréquents, au sein de notre échantillon, sont, dans l'ordre, le TSA et le syndrome d'Asperger, le HPI et le TDA/H, la dyslexie, la dyscalculie et la

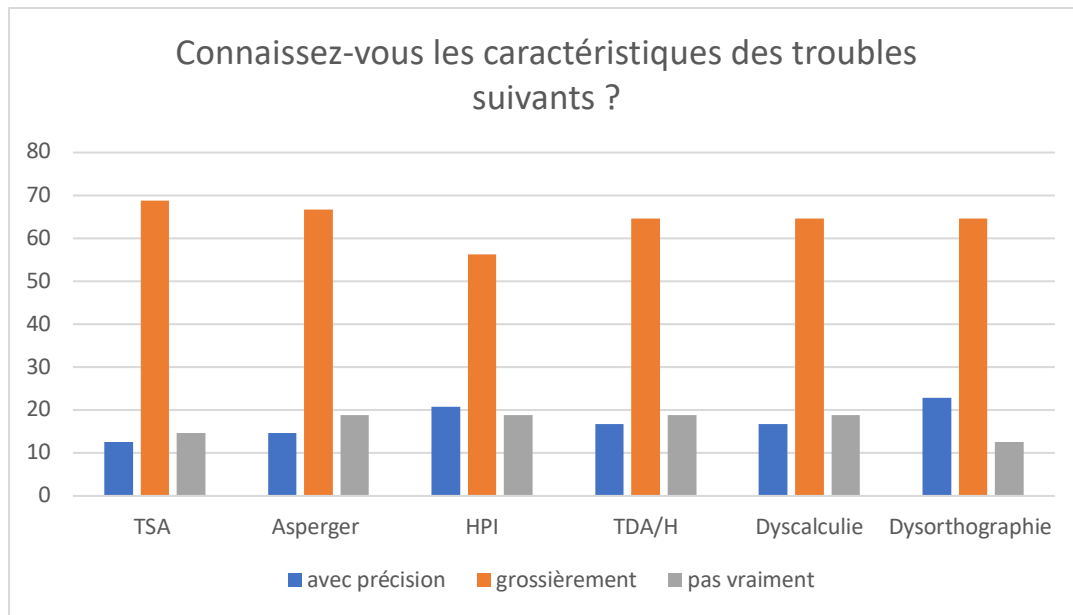
dysgraphie et enfin, la dysorthographe. Aucun élève ne présente un trouble dysphasique.



Les trois directions rencontrées ont toutes évoqué ces différents troubles également. Il semble, en effet, dans les discours, qu'une variété de troubles des apprentissages existe depuis plusieurs années dans les établissements de la scolarité postobligatoire en Valais.

Pour autant, il ressort des données récoltées que seule la dyslexie soit un trouble bien connu par tous les enseignants ayant participé à l'étude : 73% des participants affirment pouvoir citer les caractéristiques de ce trouble avec précision et 27% disent les connaître grossièrement. La dysphasie, au contraire, est le trouble le moins connu (environ 63% des enseignants indiquent n'avoir qu'une vague idée des caractéristiques de celui-ci ou ne pas les connaître du tout) ; cela s'accorde avec le fait que nous n'avons pas relevé, ni dans le questionnaire des étudiants, ni dans les entretiens avec les directions, la présence d'élèves porteurs de ce trouble au sein des établissements concernés. Un autre trouble qui semble moins connu est la dyspraxie : 54% des enseignants connaissent les caractéristiques de ce trouble contre 46% qui n'en ont qu'une vague idée voire une méconnaissance.

En ce qui concerne les autres troubles, qui sont aussi les plus fréquemment rencontrés au secondaire II, les données recueillies auprès des enseignants et transcrites dans le graphique ci-dessous, montrent que les caractéristiques des troubles sont, en général, grossièrement connues :



Concernant le HPI et le TSA, seuls deux enseignants de l'échantillon (4,2%) ont indiqué ne pas connaître ces troubles. Cela dépend sans doute du contact que les enseignants ont pu avoir, au cours de leur carrière, avec ces troubles. En effet, les réponses obtenues sont très variables. Un constat qui ressort par contre très clairement de l'analyse des données, c'est que tous les enseignants qui affirment ne pas bien connaître certains troubles souhaitent, par ailleurs, découvrir les fiches informatives sur les troubles réalisées par le CSPS. Cela illustre la volonté du corps enseignant de perfectionner ses connaissances des différents troubles.

4.3.2. Troubles, diagnostics et rapports

Notre récolte de données montre que sur les 10 étudiants ayant participé, 5 ont reçu un diagnostic alors qu'ils fréquentaient l'établissement de la scolarité postobligatoire, et 2 d'entre eux comptent parmi ceux qui ont interrompu leurs études. Quant aux autres, il y a 3 étudiants qui ont reçu leur diagnostic au cycle d'orientation et les 2 derniers l'ont reçu à l'école primaire. Selon les réponses obtenues, le HPI et le syndrome d'Asperger semblent être les troubles les plus tardifs à être diagnostiqués. Au contraire, la dyslexie et le TDA/H sont des troubles détectés assez tôt dans la scolarité.

Comme l'indique Fluss (2014), les troubles dys- sont « en général précoces et à haut risque de persistance » (p.17). Cela explique sans doute que ces troubles soient parmi les plus rapidement détectés au cours de la scolarité. Ils entraînent en effet généralement des difficultés visibles rapidement dans les apprentissages (pour l'acquisition de la lecture notamment en cas de dyslexie) ou des problèmes de comportements remarquables (pour les situations de TDA/H par exemple). Quant au HPI et au Syndrome d'Asperger, même s'ils appartiennent à la constellation des dys (Habib, 2018), ils concernent des jeunes présentant des capacités intellectuelles supérieures à la moyenne, ce qui leur permet en général de compenser par eux-mêmes les difficultés rencontrées jusqu'au moment où celles-ci sont amplifiées.

Les rapports demandés par les établissements sont la seule exigence pour pouvoir bénéficier de mesures compensatoires. Ceux-ci proviennent, en général, de logopédistes ou de psychologues selon les trois directeurs rencontrés. Ils doivent être récents ; une direction nous a indiqué accepter les rapports qui datent de maximum deux ans au moment de leur transmission. Lorsque ces rapports arrivent dans les établissements, ils ne sont pas transmis à l'ensemble du corps professoral, mais lus uniquement par le titulaire du jeune concerné.

Établissement 2 : « Il y a une copie du rapport au titulaire avec la demande expresse de communiquer aux profs de la classe les éléments essentiels. C'est au titulaire de se faire une idée de ce que le psychologue a relevé par exemple et puis de le communiquer à ses collègues. ... La diffusion du rapport est réservée, en principe, au titulaire. On peut communiquer les éléments aux enseignants si l'intérêt de l'élève est au cœur de la démarche ».

Établissement 3 : « On reçoit les parents en 1^e année, ils nous expliquent un peu la situation : l'enfant repart à zéro chez nous. Moi je connais les notes par exemple, mais je ne les communique pas aux enseignants, donc chacun part avec une plage blanche je dirais. Pour éviter aussi certains préjugés. Après dans les conseils de classe, il y a des choses qui se disent mais il n'y a pas d'informations particulières sur les candidats [avant leur entrée en formation], à part si c'est quelqu'un qui vient en chaise roulante ou un élève avec surdité [pour lequel] on doit tout de suite mettre des choses en place ».

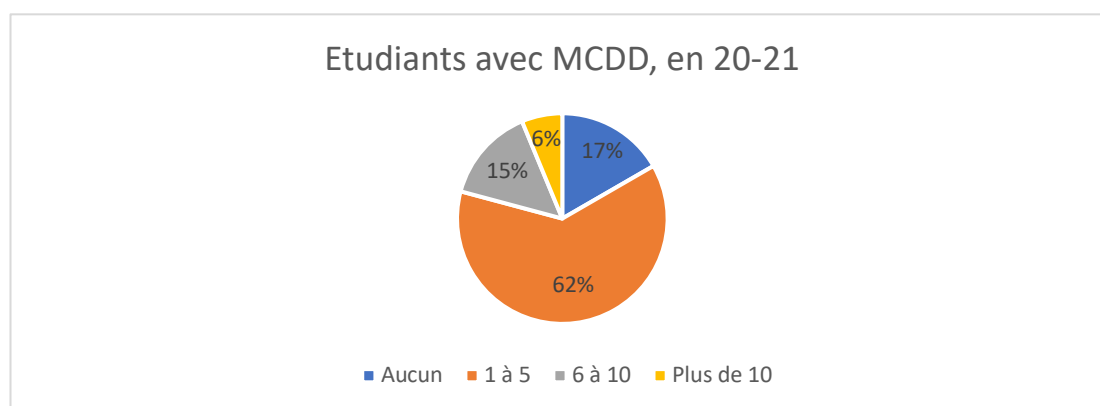
Cependant, certains rapports transmis aux directions n'entraînent pas toujours la mise en place de mesures compensatoires pour les étudiants.

Établissement 2 : « On a des rapports parfois de psychologues qui nous signalent des cas d'élèves avec trouble de la sphère autistique ou trouble de l'attention, mais j'ai l'impression que ça ne débouche pas forcément sur des mesures de compensation. C'est plus de l'ordre de l'information, on a pris note qu'il y avait tel trouble sans pour autant mettre en place quelque chose ».

4.3.3. Troubles, MCDD et cursus

Selon 6 étudiants sur 10, les troubles d'apprentissage semblent accentuer en permanence la difficulté au cours de la scolarité postobligatoire. Trois autres étudiants affirment que les troubles accentuent les difficultés mais davantage dans certaines disciplines. Le dernier étudiant de l'échantillon estime que les troubles d'apprentissage n'ont pas d'impact sur la difficulté ordinaire du cursus : il s'agit d'une jeune femme qui a interrompu ses études en 2^e année du collège et qui, même si elle estime que les mesures compensatoires sont indispensables, précise n'avoir bénéficié de celles-ci pour aucun examen pendant son parcours scolaire au secondaire II.

Le nombre d'étudiants au bénéfice de mesures compensatoires est variable selon les enseignants. En ce qui concerne l'année académique 20-21, sur l'ensemble de leurs classes, 62% des répondants des enseignants indiquent qu'il y a entre 1 et 5 élèves pour lesquels des MCDD sont en place, 17% affirment qu'il n'y en a pas, 15% affirment qu'ils en ont entre 6 et 10 et enfin 6% des répondants disent que plus de 10 étudiants de leurs classes ont bénéficié de mesures.



Il est donc certain qu'une majorité d'enseignants du postobligatoire est confrontée, dans les classes, à plusieurs étudiants qui ont droit à des mesures compensatoires. Nous avons questionné les professionnels quant à l'attention qu'ils portent, dans leur pratique quotidienne, au respect des mesures compensatoires de leurs élèves : 31% estiment avoir pris cette habitude, 42% affirment y veiller mais devoir faire un effort pour y penser, 21% disent ne pas toujours y penser mais les appliquer à la demande des étudiants tandis qu'une minorité (6%) juge que c'est la responsabilité du jeune de rappeler le droit aux mesures.

En ce qui concerne les étudiants, pour que les mesures compensatoires soient respectées, un élève sur les 10 précise qu'il n'est pas nécessaire de le rappeler aux enseignants. Il s'agit d'un jeune diplômé d'une ECCG. Quant aux autres étudiants, il y a en 4 qui doivent parfois le rappeler et 2 qui doivent le rappeler systématiquement à certains enseignants, les 3 derniers étudiants affirment devoir le rappeler systématiquement à tous les enseignants.

Une direction a évoqué la difficulté rencontrée par les enseignants de toujours penser aux mesures compensatoires de chaque étudiant :

« Au secondaire II, pendant de nombreuses années, on a été épargné par les mesures dys et elles arrivent en force depuis quelques années, et elles nous semblent de plus en plus importantes en nombre. Et pour certains enseignants, parce que ce n'est pas « moi et ma classe » mais « moi et mes classes », parfois jusqu'à une centaine d'élèves suivant les branches enseignées, il y a le sentiment parfois de ne plus savoir qui a droit à quoi ».

En outre, une seconde direction nous a fait remarquer que parfois, même si des mesures compensatoires ont été accordées, « c'est le candidat qui ne [les] utilise pas, notamment dans les cas de [troubles] dys ».

Dans le système actuel, comme nous l'avons déjà évoqué à plusieurs reprises, les besoins éducatifs particuliers sont reconnus et les mesures compensatoires accordées seulement sur présentation d'un rapport spécialisé. Avec le nombre, de plus en plus important, semble-t-il, d'élèves présentant un ou plusieurs troubles spécifiques des apprentissages dans les établissements postobligatoires valaisans, il est évident que la prise en compte des besoins spécifiques de chacun peut rendre compliquée la gestion de l'enseignement pour certains professeurs qui ont parfois plus d'une dizaine

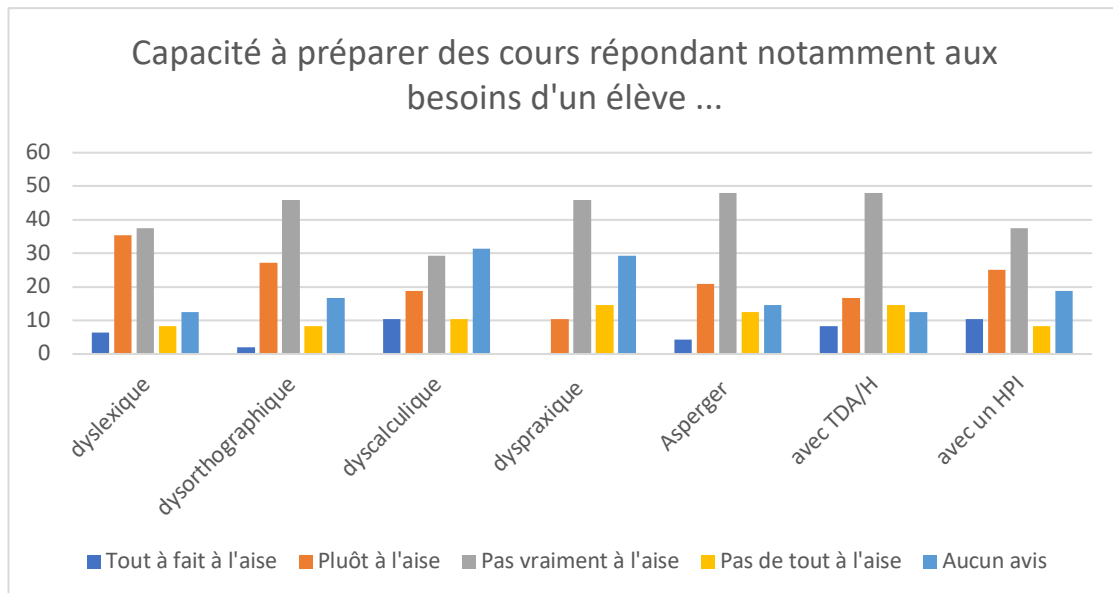
d'étudiants concernés. Cependant, tant que le modèle intégratif sera privilégié dans les établissements scolaires valaisans, les différences entre élèves et l'attention particulière au respect des mesures de compensation rendront de plus en plus exigeant le travail des enseignants. Et pourtant, déjà en 1994, Mayor, dans la préface de la Déclaration de Salamanque, précisait que « les besoins éducatifs spéciaux ne pourront être pris en compte isolément » car « ils doivent faire partie d'une stratégie éducative globale » (p.iv). Tant les enseignants que les élèves sont, actuellement, soumis à des conditions pouvant s'avérer difficiles : les premiers doivent prêter une attention particulière aux mesures des élèves qui ont des besoins particuliers tout en tenant compte de toute(s) leur(s) classe(s), et les seconds doivent parfois rappeler qu'ils ont un trouble, qu'ils sont déficitaires et évoluer dans le monde scolaire avec leurs différences considérées comme caractéristiques intrinsèques. Dans les deux cas, la réponse la plus adaptée est l'inclusion qui demande de « penser la différence à l'école en termes de réponse aux difficultés scolaires et non sur la base de l'origine des difficultés » (Thomazet, 2012, p.14). Mais, comme le rappelle Armstrong (2006), l'inclusion implique une « double transformation : des écoles pour qu'elles deviennent des communautés ouvertes à tous sans restriction et des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité » (p.73 ; cité par Tremblay, 2012, p.39). Cela ne peut se faire sans des décisions claires des politiques éducatives de notre Canton.

4.3.4. Troubles, MCDD et enseignement

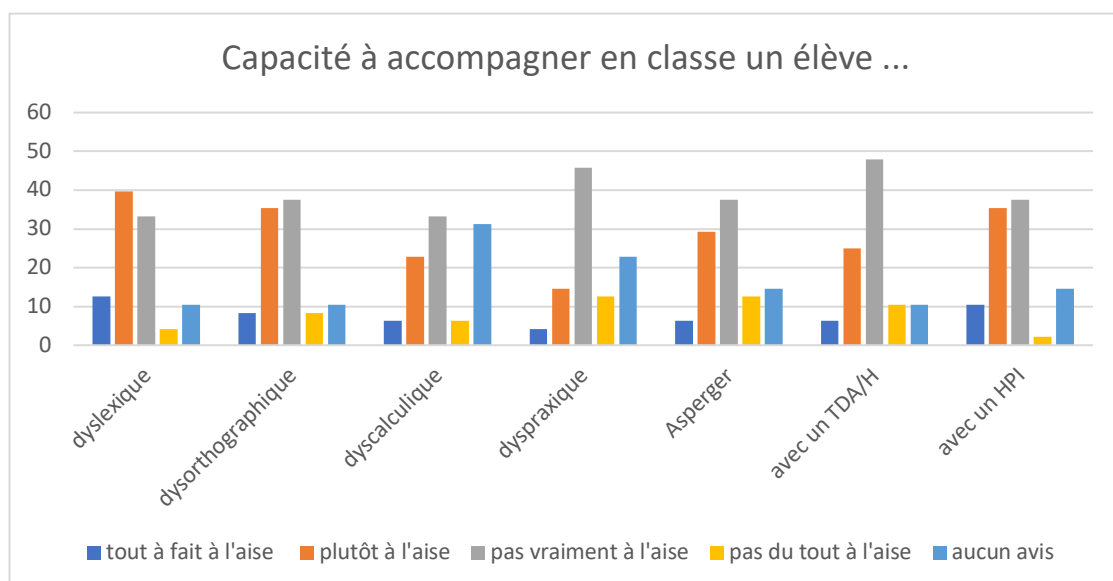
Fournir un enseignement pour une classe hétérogène, en tenant compte notamment des besoins éducatifs particuliers, est le défi de l'inclusion scolaire. Selon une direction d'établissement, « les gens sont ouverts ... mais ce n'est pas toujours simple ». Une autre direction a affirmé que la réussite des élèves était au cœur de la mission de l'établissement, mais qu'en effet ce n'était pas toujours évident : « dans la pratique, on est parfois embarrassé par rapport à des situations qui nous échappent ».

Nous avons alors demandé aux enseignants d'évaluer leur capacité à préparer des cours répondant aux besoins des étudiants, en fonction des troubles rencontrés. Les données recueillies montrent qu'il y a, pour chaque trouble, une majorité

d'enseignants qui ne se sent pas vraiment à l'aise, voire pas du tout à l'aise. Nous avons également obtenu de nombreuses réponses « aucun avis » qui pourraient être dues, notamment, au fait que tous les enseignants n'ont pas tous été en contact avec les troubles listés, ou que ceux-ci ne souhaitent pas évoquer leur compétence face à la gestion des différents troubles.



Quant à la demande d'évaluation de la capacité à accompagner un élève en classe, en fonction du trouble de celui-ci, nous avons obtenu différents résultats retranscrits dans le graphique ci-dessous :



La dyslexie (52,1%) est le trouble qui place les enseignants dans la position la plus confortable en matière d'accompagnement des étudiants, suivie du HPI (45,8%) et de la dysorthographe (43,7%). Les données montrent également qu'une majorité d'enseignants ne se sent pas vraiment ou pas du tout à l'aise pour accompagner des élèves aux besoins éducatifs particuliers en raison d'une dyspraxie (58,3%), d'un TDA/H (58,3%) ou, dans une moindre mesure, d'un syndrome d'Asperger (50%). Pour cette question, nous avons aussi obtenu un certain nombre de réponses « Aucun avis » ce qui laisse supposer que certains enseignants n'ont pas rencontré, dans la même proportion, tous les troubles au cours de leurs années d'enseignement.

Les enseignants sont confrontés aux troubles et les établissements font face à un public de plus en plus important d'étudiants présentant un ou plusieurs trouble(s) : cela ne semble pas évident pour tous de répondre aux besoins particuliers de ces jeunes. Selon Tremblay (2012),

l'inclusion s'intéresse beaucoup à la qualité, au contenu de l'enseignement. Cela implique des modifications fondamentales sur l'intervention à apporter. Cette approche inclusive suppose un changement paradigmatique transférant à l'école la difficulté et les besoins particuliers de l'élève » (p.39).

Les difficultés devraient donc pouvoir être prises en charge par l'école et ne pas être le seul problème de l'élève. Mais il est évident qu'accompagner des élèves avec un profil d'apprentissage particulier exige des établissements postobligatoires un personnel formé à ces différents troubles ou du moins bien mieux accompagné, ce qui ne semble pas être le cas actuellement.

4.4. Les mesures de compensation des désavantages

4.4.1. *Mesures proposées*

Les établissements de la scolarité postobligatoire non professionnelle disposent d'un document du Service de l'enseignement, daté de juillet 2019 et intitulé « Liste interne à l'intention des directions d'école. Types de mesures de compensation des désavantages : privilégier les mesures efficaces à la quantité en respectant le principe

de proportionnalité ». Deux établissements sur les trois rencontrés nous ont parlé de ce document et affirment l'utiliser pour réfléchir aux mesures compensatoires à proposer à leurs étudiants. En outre, un établissement rencontré distribue, en début d'année, à ses enseignants-titulaires, un canevas spécifique de mesures compensatoires. Ce document avait été soumis au Chef de l'Office de l'enseignement spécialisé²³ il y a plusieurs années et les mesures listées avaient été validées. Un établissement a mentionné le fait que, dans certaines situations pour lesquelles les mesures sont plus complexes à définir, un regard de l'OES est demandé :

« Si on doit aller un peu plus loin, j'envoie au Service de l'enseignement spécialisé qui me dit si ça va ou si ça ne va pas. Puis ça revient et quand le contrat est signé, on l'applique ».

Cependant, les mesures compensatoires proposées dans les établissements rencontrés sont assez semblables. Les données obtenues, auprès des trois publics-cibles s'accordent toutes : la mesure de compensation des désavantages la plus fréquemment proposée dans les écoles valaisannes de la scolarité postobligatoire est le tiers-temps supplémentaire, essentiellement pour les examens. Mais les trois directions rencontrées nous ont affirmé que cette mesure n'était pas toujours aisée à mettre en place étant donné les périodes cloisonnées de 45 minutes qui rythment les journées. Cependant, deux établissements ont opté pour des solutions qui facilitent, occasionnellement, le respect de ce temps additionnel :

Établissement 2 : « En principe, je demande de rajouter [à la mesure du tiers temps supplémentaire] « ou diminution de la quantité de matière sans toucher aux objectifs ». En fait, ça permet d'adapter la mesure, parce que, comme on a des tranches horaires de 45 minutes, [...] on n'a pas toujours des heures qui sont marginales pour pouvoir placer ces examens et avoir ce temps supplémentaire. Donc, la réduction, elle permet ça, sans toucher aux objectifs, sinon ce n'est pas toujours facile à mettre en œuvre ».

Établissement 3 : « La mise en place des mesures se fait naturellement. Ça se fait tellement naturellement qu'on a des sessions d'examens de rattrapage qu'on calibre sur 60 minutes. On ne les calibre plus sur 45 minutes, on sait que sur la quantité d'élèves qui doit répéter des examens, on en aura une série qui profiteront de cette

²³ Office de l'Enseignement spécialisé, désormais raccourci en OES

mesure. Donc, on est en train gentiment d'adapter entre guillemets, notre organisation aussi à ce type de candidats. Quand on le peut... »

Le troisième établissement a longuement évoqué la difficulté de la mise en place de cette mesure du temps, mais n'a pas, actuellement, trouvé une solution qui convienne :

« Pour nous, ce qui est difficile, notamment par rapport aux dys, c'est l'augmentation du temps de travail, à cause des heures coupées [...] Ce n'est pas toujours évident à mettre en place. Après, on s'organise, mais c'est un peu le nœud du problème. »

Le directeur de cet établissement a précisé que, pour répondre à cette mesure, la suppression d'exercices avait été testée, mais cela ne respectait pas le principe de la compensation des désavantages car les objectifs étaient touchés.

« Le principe général c'est [que] les exigences ne doivent pas être diminuées, simplement c'est la manière de faire qui doit changer, et ça ce n'est pas toujours évident. C'est vrai qu'un prof, s'il dit « ah moi j'enlève un exercice puis voilà » ... c'est plus simple pour l'organisation mais ça ne répond pas à la demande précise de la mesure qui ne doit pas être contre les exigences mais plutôt par rapport au mode de passage ».

Les données que nous avons recueillies en lien avec la mesure du temps supplémentaire, accordée à une grande majorité d'élèves bénéficiant de MCDD, sont à mettre en perspective avec la conception de la différence « en terme de diffraction » proposée par Kahn (2010, p.87). Le fait que deux directions d'établissement rencontrées sur les trois évoquent des solutions pour mettre en place cette mesure spécifique montre que l'école peut s'adapter plutôt que d'exiger des étudiants qu'ils s'accommodent des modalités imposées par l'école. Ainsi, comme Kahn l'expose, il faut aussi pouvoir reconnaître que les obstacles proviennent de la culture scolaire et que les difficultés rencontrées par les jeunes à BEP peuvent être amplifiées dans l'interaction entre l'enseignement et l'élève (Ibid., p.101). Une certaine rigidité semble tout de même contrôler le système scolaire actuel, même si l'on sent une volonté de réfléchir à certaines problématiques en lien avec les mesures compensatoires, rien n'est systématique : le calibrage des examens sur 60 minutes dans un établissement ne concerne que les évaluations de rattrapage par exemple.

Ensuite, la possibilité d'utiliser un outil informatique est relevée par 18 enseignants et 2 étudiants. Les trois directions le confirment également. Mais ce recours à

l'ordinateur est parfois source de tensions selon un directeur car il peut y avoir « une crainte de la part des enseignants, dans le cas d'évaluation, d'une potentielle tricherie, qui empêcherait de garantir l'équité avec les autres ».

D'autres mesures existent :

- la lecture des consignes est évoquée par les enseignants (16) et par les 3 directions, mais un seul étudiant la recense ;
- la réduction des exercices visant un même objectif est une mesure utilisée par 6 enseignants et un étudiant ;
- le séquençage des évaluations est évoqué mais dans une très petite proportion, un enseignant et un étudiant ;
- la mise à disposition des outils de référence est relevée par 4 enseignants et un étudiant ;
- la non prise en compte des erreurs d'orthographe dans certaines évaluations est une mesure mentionnée par une direction et un étudiant ;
- le soutien par un pair est cité par 2 enseignants ;
- enfin, un étudiant de l'échantillon (dont la situation dépend de l'AI) précise la possibilité d'avoir une personne extérieure à l'établissement (psychologue ou psychiatre) dans la salle d'examen.

Des mesures répertoriées par plusieurs étudiants, enseignants et une direction concernent aussi l'aménagement de l'espace de travail, le positionnement des jeunes dans la salle d'examen ou organisation spécifique lors du passage d'examens.

« On fait attention à positionner l'élève dans la salle d'examen à un certain endroit. On fait aussi attention à mettre les candidats qui souffrent de certaines angoisses ou les élèves TSA en début ou en fin de liste de passage quand on fait des oraux. Alors de temps en temps, on les met en tête de passage parce qu'ils ont besoin de plus de temps pour se préparer, ils ne sont pas gênés par la présence d'autres personnes, et puis certains qui veulent être examinés seuls, on les met en fin de liste pour leur permettre d'être examinés seuls, avec l'expert ».

La mesure compensatoire de l'aménagement de l'espace de travail peut être mise en parallèle avec la définition, citée par Jost et Schnyder (2013), qui précise que la compensation des désavantages est synonyme de « neutralisation ou diminution des limitations occasionnées par un handicap » (p.35). Les établissements qui proposent

des aménagements des conditions dans lesquelles se déroule un apprentissage ou une évaluation sont donc tout à fait justes dans leur manière d'appréhender les mesures compensatoires. Ces façons de faire sont également saluées par Von Davier (2016) qui rappelle que « la finalité de la compensation des désavantages [est de] créer des conditions d'apprentissage qui permettent aux élèves à besoins éducatifs spécifiques de développer et de faire valoir leurs savoirs et leurs compétences, cela au même titre que leurs pairs » (p.8).

En outre, les données recueillies auprès des enseignants et des directions nous montrent qu'il peut y avoir une certaine confusion entre des aménagements qui relèvent davantage de la différenciation et les mesures de compensation des désavantages. En effet, lorsque nous évoquons les MCDD, l'adaptation des supports de travail (ex. agrandissement des feuilles) ou l'utilisation d'une police de caractère spéciale (ex. Opendys) est souvent mentionnée.

4.4.2. Usage et utilité des MCDD

Selon une majorité d'enseignants (29), les étudiants qui bénéficient de mesures compensatoires ont toujours la possibilité d'y recourir. Pour les autres enseignants (19), l'utilisation des mesures dépend des examens. En ce qui concerne les étudiants, ils sont 4 à affirmer bénéficier (ou avoir bénéficié) des MCDD pour toutes les évaluations et dans toutes les disciplines. Le même nombre de jeunes précise avoir (eu) droit aux mesures pour certains examens et dans certaines branches. Les 2 derniers étudiants de l'échantillon disent n'avoir bénéficié des mesures compensatoires pour aucun examen. Ces deux jeunes ont interrompu leurs études et changé de parcours et ils ont des avis très différents sur les troubles et les mesures : le premier estime que les troubles accentuent en permanence la difficulté des études mais juge les MCDD comme peu utiles voire inutiles, tandis que le second affirme que les troubles n'ont pas d'impact sur la difficulté ordinaire de la scolarité mais que les MCDD sont indispensables.

Les 4 jeunes qui sont actuellement étudiants dans un collège ou dans une ECCG, ainsi que celui qui est déjà diplômé, affirment tous que les mesures compensatoires

sont très utiles, voire indispensables et que les troubles semblent accentuer en permanence la difficulté des études.

Cela peut être mis en lien avec la « vulnérabilité scolaire », évoquée par Ebersold et Armagnague-Roucher (2017, p.141) qui risque de toucher les étudiants à BEP, surtout lorsque ces besoins éducatifs particuliers résultent d'une particularité invisible comme c'est le cas pour une majorité des troubles spécifiques des apprentissages. Il est certain que si les besoins particuliers de ces jeunes ne sont pas pris en compte, leur parcours scolaire serait davantage encore difficile.

Quant aux données recueillies auprès des enseignants, elles nous informent, même si les avis sont un peu plus nuancés que ceux des étudiants, qu'environ trois quarts des professeurs sont plutôt positifs vis-à-vis de l'utilité des mesures. En effet, les MCDD paraissent moyennement utiles pour 60% des répondants, utiles pour 14%, très utiles pour 2% ; seuls 8% des participants les jugent inutiles.

Les directions nous ont également donné leur avis sur les mesures compensatoires et leur utilité pour les étudiants qui en bénéficient au sein de leur établissement. Globalement, les mesures semblent utiles mais leur mise en œuvre ne semble pas pour autant convaincre complètement les directeurs pour différentes raisons.

Établissement 1 : « Je pense que c'est bien de les mettre en place, c'est bien de faire attention qu'il y ait une pédagogie un peu différenciée [...] Par contre, je ne suis pas persuadé que les mesures qu'on propose soient les mesures les plus adéquates. Souvent on donne plus de temps et les élèves ne profitent pas de ce temps supplémentaire [...] On fait des contrats puis les élèves ne les utilisent pas. Souvent ce sont les parents qui veulent. »

Établissement 2 : « Je pense que ça aide, oui vraiment. Les mesures sont nécessaires, ça aide. Maintenant, est-ce qu'ils ont les mêmes chances de réussite... c'est dur à dire. Après, ce sont des sentiments, ce n'est pas basé sur des chiffres ».

Établissement 3 : « C'est le candidat qui n'utilise pas, ça il faut aussi le dire, les mesures, notamment dans les cas de dys. On est toujours étonné quand on parle de ces candidats dans les conseils de classe d'entendre « chez moi, il n'utilise pas ; chez moi non plus, chez moi non plus, ... ». En fait, souvent, [les étudiants] se focalisent sur une matière, c'est là qu'il y a des difficultés et c'est dans cette matière en question qu'ils vont profiter du tiers temps mais dans le reste des branches, ils n'auraient pas besoin de ça. »

4.4.3. Contrôle de l'application et de l'utilisation des MCDD

Après la mise en place des mesures compensatoires, l'établissement du contrat et la diffusion des informations nécessaires au corps enseignant, les directions d'établissement ne contrôlent pas de manière systématique l'application de ces mesures auprès des étudiants : « On est beaucoup dans le pas de nouvelle, bonne nouvelle. Il n'y a pas d'instance qui vérifie que ça se fait. »

Cependant, les trois directeurs nous affirment que si les mesures ne sont pas respectées, ils sont assez rapidement mis au courant. De plus, des pointages sont faits de manière indirecte lors des bilans de semestre, des préparations de bulletins de notes ou des conseils de classe par exemple. Lors des discussions autour des résultats, les enseignants évoquent si les étudiants utilisent ou pas les mesures compensatoires auxquelles ils ont droit. Il y a des « réactions plutôt aléatoires qu'un contrôle strict » de l'application de ces mesures.

La direction du collège rencontrée nous a tout de même précisé indiquer une mention particulière pour la mise en place des mesures compensatoires :

« Dans le contrat, on met « à la discrétion du prof », car ça dépend tellement des branches. D'une certaine manière, je laisse un petit peu à discrétion mais après, si un prof ne fait pas le travail ... ça se sait assez vite ».

4.4.4. MCDD : quelques remarques des professionnels

Il y a des élèves qui bénéficient de mesures compensatoires dans les trois établissements rencontrés. Même si leur nombre semble variable, le contact avec les troubles d'apprentissage est réel et exige des professionnels une réponse adaptée aux parcours de ces différents candidats. Cependant, plusieurs remarques des directions illustrent les défis auxquels les établissements sont parfois confrontés. Il semble, en effet, que toutes les recommandations ou demandes de mesures compensatoires, provenant notamment des parents ou des rapports de spécialistes ne peuvent être mises en application ; certaines sont recadrées ou même refusées.

Établissement 2 : « Entre le rapport qu'on reçoit et ce qu'on peut en faire, il y a souvent un décalage. [Par exemple] : éviter les stimuli ... on ne peut pas forcément sortir l'élève de la classe. Alors quelquefois, on reçoit des recommandations mais on n'est pas toujours en mesure de les appliquer ».

Établissement 3 : « En fait, on fait tout ce qui est possible pour garantir une prise en charge adaptée mais aussi l'équité par rapport à l'examen. Ça veut dire [par exemple] qu'on ne va pas accepter de déplacer un jeune dans une autre salle, on ne va pas accepter que le jeune se lève pendant l'examen et revienne quand il le souhaite [...] »

Les directions veillent à appliquer les mesures compensatoires de la façon la plus adéquate pour les jeunes en respectant les directives cantonales.

Établissement 1 : « Souvent, en 4^e et 5^e, ils ont les mêmes profs. J'insiste pour qu'en 4^e on réfléchisse bien à tout, pour qu'à la matu[rité] les choses soient parfaitement cadrées, et [pour ne] pas que tout d'un coup, on arrive dans des choses floues ».

Établissement 3 : « La règle de base chez nous, c'est que l'examen final, l'examen certifiant, doit se passer dans les mêmes conditions que celles qui ont prévalu pendant toute la formation ».

Cependant, la mise en place des mesures de compensation des désavantages, même si elle se veut rigoureuse, ne réunit pas l'avis des directions rencontrées quant à la réussite des élèves bénéficiant de MCDD. Leurs impressions sont partagées et ne se réunissent pas.

Établissement 1 : « J'ai l'impression qu'ils sont exactement au même niveau que les autres. Il y a autant de réussite que d'échec que les autres ... Je pense qu'il y a un équilibre ».

Établissement 2 : « Mon sentiment, c'est que oui ça aide, oui c'est important de les avoir, mais de là à dire que, grâce à elles, on assure une égalité des chances, c'est un pas que j'ai de la peine à franchir. Quelqu'un qui souffre d'un trouble, quel qu'il soit, il a un désavantage que les compensations des désavantages ne compensent pas. On tend vers mais de là à dire, il y a un trouble, il y a des compensations, donc il y les mêmes chances de réussite, je suis plus réservée »

Établissement 3 : « Franchement si le candidat, on sent qu'il est volontaire, s'il est cadré, si on sait qu'il y a une structure médicale ou psychologique autour, moi je n'ai pas tellement de souci par rapport à ça. Je sais que nous on garde le niveau, on est capable de le certifier, il est au même niveau que les autres. Mais lui il faut qu'il soit clair aussi avec son employeur ou avec sa future institution de stage. Mais nous on

part dans l'idée qu'ils sont certifiés au même titre que les autres. D'ailleurs sur le certificat ou ailleurs, il n'y a absolument aucune mention qu'il a bénéficié d'un temps supplémentaire pour ses examens finaux ».

Finalement, les directions s'accordent sur un constat : les mesures compensatoires peuvent être profitables à tous les étudiants, et elles sont également des éléments intéressants pour réfléchir à l'évolution des pratiques dans le monde de l'enseignement.

Établissement 1 : « Je trouve que la mesure compensatoire, elle doit être une transformation de la manière de faire qui permet à tous les élèves de remplir les exigences, mais c'est tous les élèves, ce n'est pas seulement une aide pour une seule personne, c'est aussi pour tout le monde, peut-être dire ben voilà si les examens sont trop longs, est-ce qu'on peut se dire on fait les examens plus courts, ou d'autres choses, ça c'est important ».

Établissement 3 : « On parlait de bénéfiques à l'établissement : ça permet aussi aux enseignants d'entrer dans un mode de différenciation qui peut être bénéfique aussi pour eux et bénéfique pour le reste de la classe. Je crois que là c'est un peu le maître mot de notre chef de service, que c'est aussi à notre métier de s'adapter aux différents candidats qu'on a dans la classe ».

Ces deux dernières remarques rejoignent la représentation donnée par MacKay (2007; cité par Ramel & Noël, 2017, p.153) qui rappelle qu'une école véritablement inclusive « doit concerner tous les élèves, et non seulement une catégorie ou un groupe particulier » (p.ii) . A travers les discours des directions, on sent qu'il y a une volonté de réfléchir, de modifier les pratiques, mais on comprend aussi que ce n'est pas facile à mettre en place : il y a des idées, des souhaits qui tendent vers l'inclusion mais le système scolaire actuel doit considérablement changer encore.

4.5. Les ressources à disposition des enseignants et des directions

Sur les 48 participants, à l'affirmation « Votre établissement met à disposition des enseignants des ressources à propos des différents troubles (ex. les brochures CSPS), 43 enseignants répondent par la négative (90%) et les 5 autres répondent

positivement. Parmi ces 5 enseignants, 4 sont engagés dans une ECCG et leur réponse par l'affirmative pourrait être expliquée par deux déclarations faites en entretien par les directions concernées :

Établissement 2 : « J'ai transmis dernièrement un courriel aux enseignants qui concernent les fiches mises sur pied par la CIIP sur les troubles et là, j'ai eu des retours, parce que je pense que c'est la première fois que ceux-ci recevaient une information officielle en disant voilà il y a des fiches, il y a une fiche pratique, il y a une description et ça ils l'ont perçu comme une aide et un soutien ».

Établissement 3 : « On a reçu de la CIIP toute une série de fiches qui sont transmises aux enseignants ».

À propos de ces brochures réalisées par le Centre suisse de Pédagogie spécialisée (CSPS), les données recueillies montrent que 34 enseignants (71%) ne connaissent pas ces fiches à propos des troubles et parmi ceux-ci, 31 souhaiteraient néanmoins les découvrir. Quant aux 14 enseignants qui ont déjà connaissance de ces brochures, la moitié affirme les avoir déjà consultées (5 enseignants d'une ECCG et 2 enseignants d'un collège).

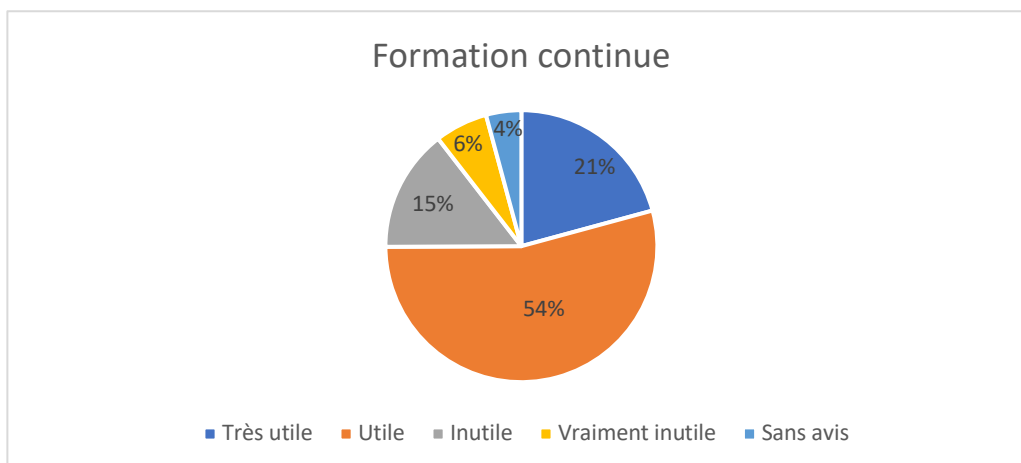
En outre, selon les réponses obtenues, nous apprenons que 34 enseignants sur 48 (71%) souhaiteraient disposer de ressources supplémentaires pour accompagner les élèves présentant un ou plusieurs troubles des apprentissages. Ce constat rejoint un sentiment exprimé par une direction :

Établissement 2 : « On va chercher les ressources, mais moi je trouve qu'on manque de soutien, de référence. ... Tant que ça marche et que personne ne soulève la question, continuez votre travail et tout va bien. Mais pour moi, oui c'est une évidence, on devrait être accompagné. »

Nous avons soumis aux enseignants trois mesures de soutien face aux troubles des apprentissages et nous leur avons demandé d'en juger l'utilité, dans l'exercice de leur profession. Une première remarque générale très intéressante, c'est que, pour une majorité des enseignants (entre 65 et 77%), les trois mesures proposées sont considérées comme utiles, voire très utiles.

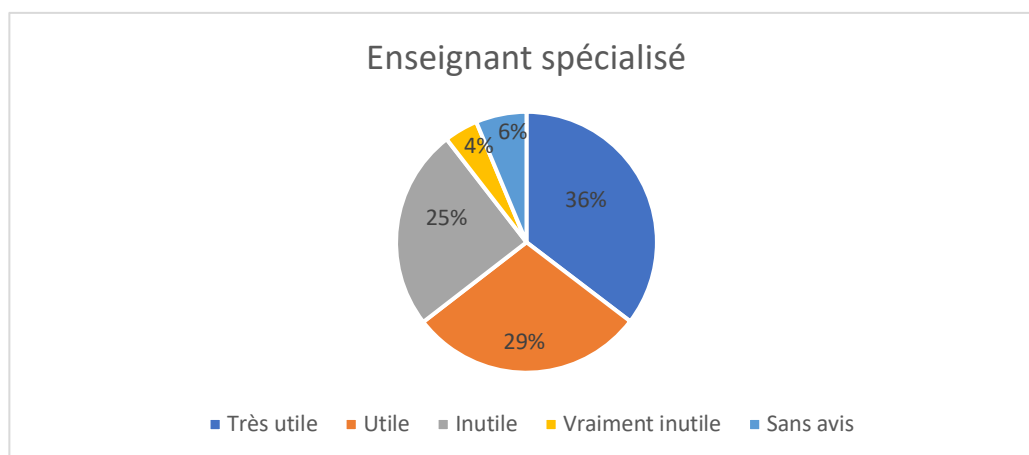
Mais voici les données précises obtenues pour chacune de ces idées de soutien suggérées aux enseignants :

1) Une formation continue sur les troubles des apprentissages



Malgré les 75% d'enseignants qui estiment qu'une formation continue spécifique sur les troubles des apprentissages serait utile voire très utile, aucune des 3 directions interrogées n'a mentionné avoir reçu de tels souhaits de la part de son corps professoral.

2) Un enseignant spécialisé en tant que personne-ressource à disposition pour l'établissement



À propos de cette éventuelle mise à disposition d'un enseignant spécialisé en tant que personne-ressource pour les établissements du secondaire II, il s'agit de la mesure qui est jugée « très utile » par le plus grand pourcentage des enseignants ayant participé. En outre, une direction affirme fortement un tel besoin :

Établissement 2 : « Évidemment, c'est essentiel devant la multiplicité des cas qui nous parviennent d'avoir une personne ressource qui pourrait intervenir dans les classes, qui pourrait aider les enseignants dans quelque chose pour laquelle ils n'ont pas été formés du tout ... Bien sûr la différenciation, ça doit faire partie de la démarche d'un enseignant, mais là on est au-delà de la différenciation et pour moi, c'est essentiel ... Si on nous demande d'intégrer des élèves à besoins particuliers, je pense qu'on doit aussi être accompagnés dans cette intégration. Aujourd'hui, ça tient parce qu'on a un personnel de qualité qui est plein de bonne volonté et qui fait son travail au mieux, mais qui est parfois un peu démuni. Devant les troubles dys, ce n'est pas le plus compliqué, mais quand on a des troubles de la sphère autistique c'est plus compliqué ».

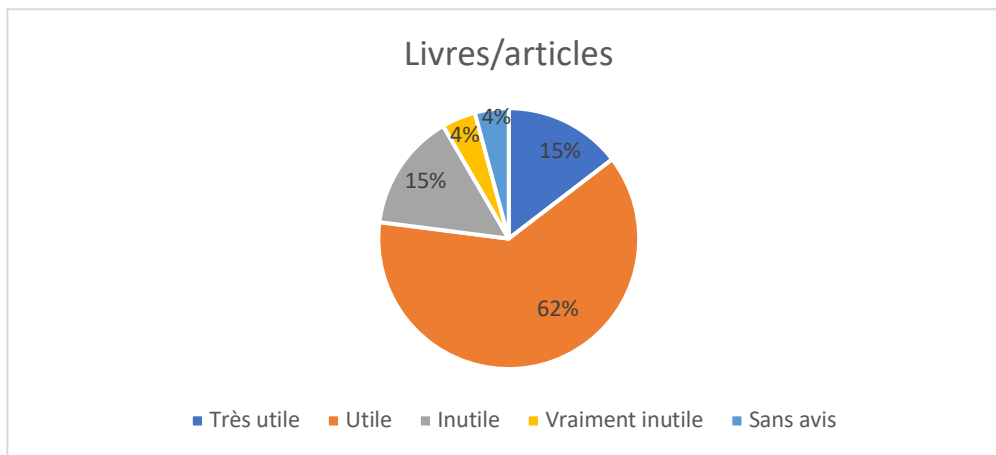
Quant aux deux autres directions, même si leur avis est plus modéré, l'idée d'un enseignant spécialisé comme personne ressource semblerait bien accueillie et utile :

Établissement 1 : « Un enseignant spécialisé au secondaire II ? Moi je pense [que ce serait utile] ... j'ai l'impression ... qu'on s'arrête à quelques mesures ... on est un peu psychorigides pour les mesures. Il n'y a que quelques éléments et pour le reste, on ne va pas tellement faire d'exploration plus loin... il n'y a pas vraiment une prise en compte un peu de l'ensemble... Mais je pense que si quelqu'un était plus attentif, il pourrait dire ce qu'on pourrait faire en plus... ».

Établissement 3 : « Un enseignant spécialisé au secondaire II ? Oui ça pourrait aider nos enseignants parce que certains enseignants peuvent être quelquefois en questionnement par rapport à des situations. ... Donc je pense qu'il y a des besoins, c'est clair, parce qu'on n'a jamais assez à ce niveau-là mais après l'enseignant spécialisé, ça doit vraiment rester une ressource pour l'élève ».

Il faut noter que c'est aussi la mesure proposée qui est jugée « inutile » voire « vraiment inutile » par le plus grand pourcentage d'enseignants (29%). Cela pourrait s'expliquer par le statut des enseignants du secondaire II qui sont en parfaite maîtrise de leurs branches disciplinaires grâce à leur formation académique soutenue et qui ne souhaitent pas nécessairement avoir une personne tierce pour les accompagner.

3) Des livres et/ou articles sur les troubles des apprentissages



Les données nous montrent que 77% des enseignants estiment que disposer de livres ou d'articles sur les troubles des apprentissages serait « utile » voire « très utile ». Les enseignants du secondaire II, ayant été formés à l'université, constituent sans doute un public averti et habitué à consulter des ressources spécifiques, ce qui pourrait expliquer ce pourcentage élevé de personnes favorables à cette ressource supplémentaire.

4.6. Réponse à notre question de recherche

Au début de ce travail de recherche, nous avons formulé une question à laquelle nous souhaitons à présent répondre, en guise de synthèse pour cette partie d'analyse et d'interprétation des données recueillies. Rappelons tout d'abord notre question de recherche :

Alors que les discours des politiques éducatives du Canton du Valais prônent l'inclusion, comment les établissements valaisans de la scolarité postobligatoire non professionnelle utilisent-ils et mettent-ils en œuvre les mesures de compensation des désavantages afin d'assurer l'égalité des chances de réussite des étudiants atteints d'un ou plusieurs troubles des apprentissages scolaires ?

Tout d'abord, il est évident que les trois établissements rencontrés mettent en application les directives cantonales du 20 novembre 2015 relatives à des mesures scolaires particulières pour les enfants souffrant de troubles et de handicaps divers

dans les écoles du secondaire II général et professionnel. En effet, les données recueillies à travers les entretiens avec les directions et le questionnaire aux enseignants sont cohérentes avec les différents points précisés dans ce document officiel du Département de la formation et de la sécurité. Ainsi, les mesures de compensation des désavantages sont appliquées selon les éléments précisés au point « 2. Champ d'application » du document cantonal : les MCDD sont accordées aux étudiants « atteints de graves troubles et de handicaps divers » qui sont reconnus « si et seulement si les diagnostics et rapports correspondants ont été établis par des spécialistes reconnus par le Département ». Les directions et enseignants de ces établissements sont familiers de l'utilisation des mesures compensatoires et les élèves qui remplissent les conditions d'admission pour atteindre le degré d'enseignement postobligatoire peuvent y recourir dès lors qu'un contrat a été signé par toutes les parties concernées.

Quant à la mise en œuvre concrète des mesures de compensation des désavantages, plusieurs éléments nous interpellent et nous permettent d'avancer que le système qui régit actuellement la scolarité postobligatoire n'assure pas tout à fait l'égalité des chances de réussite des étudiants atteints par un ou plusieurs troubles des apprentissages.

Tout d'abord, tant les données recueillies au cours de notre recherche que les directives cantonales rappellent qu'il incombe au jeune, ou à l'autorité parentale si ce dernier est mineur, de transmettre les preuves d'un trouble ou d'un handicap permettant de bénéficier de mesures compensatoires. A travers la procédure de signalement actuellement en application en Valais, peu importe le degré de scolarité, la responsabilité, même si elle n'est pas culpabilisante, repose sur l'élève et par conséquent, maintient celui-ci dans une représentation déficitaire, à ses propres yeux mais aussi aux yeux de l'institution scolaire. Les caractéristiques interindividuelles sont alors perçues comme des différences qui catégorisent et créent une séparation entre les élèves « normaux » et les élèves à « besoins éducatifs particuliers ». Cette catégorisation, même si elle n'est pas explicite ni entretenue, entraîne un risque de stigmatisation qui peut avoir des conséquences importantes comme l'échec, l'abandon des études ou du moins la « vulnérabilité scolaire » (Ebersold & Armagnague-

Roucher, 2017, p.141). Un jeune peut également décider de renoncer à ses droits en éducation s'il craint être classé parmi les élèves à BEP.

Ensuite, lorsqu'un diagnostic est annoncé à une direction d'établissement, les différences sont reconnues et l'école accorde des mesures pour compenser les désavantages provoqués par le handicap à travers un contrat. Ainsi, les jeunes rejoignent les classes ordinaires et bénéficient des mesures compensatoires dans les différents cours, si nécessaire. L'intégration de ces étudiants au cursus d'enseignement ordinaire est alors « un privilège plutôt qu'un droit » (Tremblay, 2012, p.37). Les données récoltées nous ont également apporté un élément allant dans ce sens : lorsqu'un jeune recourt aux mesures compensatoires auxquelles il a droit, et davantage encore s'il ne les utilise pas alors qu'elles lui ont été accordées, survient un sentiment de frustration, d'incompréhension, et même d'inutilité, de la part des directions et/ou des enseignants. Cela pourrait mener au constat suivant : si un élève, qui bénéficie de mesures compensatoires, échoue ou rencontre des difficultés, c'est uniquement de sa faute, car l'école lui a accordé une aide supplémentaire... Si elle demeure dans cet état d'esprit, l'institution scolaire ne garantit pas l'égalité des chances de réussite car elle reporte la responsabilité de la gestion des difficultés sur l'élève. Elle s'abstient donc de changer son fonctionnement propre pour répondre à une plus grande variété de profils d'apprenants, mais attend que les jeunes se conforment et se normalisent. Cela l'éloigne forcément du défi de l'inclusion scolaire.

Enfin, même si notre travail de recherche nous a fait prendre conscience que, dans l'ensemble, les directions et enseignants valaisans du postobligatoire sont soucieux des élèves à BEP et que des réflexions sont menées pour améliorer la gestion de la diversité des profils d'apprenants, nous avons également pu relever que l'inclusion, en tant que « création d'un tout où chacun est inclus dès le départ » (Tremblay, 2012, p.39) n'est actuellement pas le modèle qui régit le fonctionnement des établissements postobligatoires. En effet, selon Boutin et Boussette (2009), l'inclusion exige une « transformation radicale des systèmes scolaires traditionnels » (p.55) et cela ne semble pas encore être possible actuellement.

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS : LIMITES DE LA RECHERCHE

5.1. Échantillon

Le choix de proposer un questionnaire en ligne, aux enseignants et aux étudiants, nous semblait être bénéfique pour notre récolte de données. En effet, cet instrument permet en général une instantanéité des réponses, une diffusion rapide sur différents canaux, ainsi qu'une mise en place relativement rapide. Cependant, nous avons sous-estimé la difficulté d'accès au public des étudiants. En raison de la protection des données, accéder aux coordonnées des étudiants s'est avéré plus compliqué que nous ne le pensions. En effet, les directions ne pouvaient pas nous transmettre la liste des étudiants bénéficiant de MCDD au sein de leur établissement. Malgré nos efforts, seules 10 réponses nous sont parvenues, ce qui constitue un très petit échantillon, peu représentatif pour l'ensemble des étudiants sans doute concernés par ces mesures compensatoires.

Nous avons obtenu 48 réponses d'enseignants appartenant à 3 établissements valaisans de la scolarité postobligatoire non professionnelle. Nous regrettons ne pas avoir réussi à mobiliser davantage de professionnels et ne pas avoir pu rencontrer toutes les directions contactées.

5.2. Méthodologie

Pour un recueil de données davantage en lien avec l'expérience individuelle, nous aurions souhaité rencontrer les étudiants en focus group. Cela n'a pas été possible, en raison notamment de la difficulté d'accéder à leurs coordonnées personnelles et du temps à disposition pour mener cette recherche exploratoire. Un prolongement de cette recherche pourrait se concentrer davantage sur les récits d'étudiants ayant fréquenté ou fréquentant actuellement un établissement postobligatoire.

CONCLUSION

Arrivée au terme de ce travail de recherche, mené au cours de l'année académique 2020-2021, nous pouvons affirmer qu'il existe désormais un état des lieux des pratiques entourant la mise en place des mesures de compensation des désavantages pour les étudiants fréquentant un établissement valaisan de la scolarité postobligatoire non professionnelle. Ainsi, l'objectif principal de cette étude est atteint ; notre recherche a permis d'explorer l'application des mesures compensatoires dans un degré d'enseignement encore peu documenté, voire même pas du tout en ce qui concerne le Canton du Valais. Pour cette recherche, nous avons souhaité croiser le regard des différents acteurs concernés, à savoir les étudiants, les enseignants et les directions d'établissement. Les données recueillies, tant dans les entretiens que par le biais des questionnaires, sont essentielles pour rendre compte de la situation actuelle de l'inclusion en Valais. Dans ce travail, nous avons mis à jour plusieurs constats intéressants qui pourront servir, nous l'espérons, à une réflexion globale pour accompagner l'école valaisanne dans son élan inclusif.

Un premier constat important concerne la fréquentation des établissements postobligatoires (collèges et ECCG) par un certain nombre de jeunes bénéficiant de compensation des désavantages en raison d'au moins un trouble spécifique des apprentissages ; non seulement cette population est bien présente dans les écoles du secondaire II, mais celle-ci semble s'accroître avec les années. Ainsi, les directions et les enseignants des établissements rencontrés doivent veiller, dans l'exercice quotidien de leur métier, à l'application et au respect de mesures compensatoires. Il est également possible que les professionnels de l'éducation soient confrontés à des situations d'étudiants ne débouchant pas forcément sur la mise en place de compensations, mais nécessitant tout de même un accompagnement ou une attention spécifique, afin de respecter les besoins éducatifs particuliers.

Il est évident qu'il existe un réel souci de la part des directions et des enseignants vis-à-vis des jeunes présentant des troubles spécifiques des apprentissages. L'application des directives cantonales en la matière ne se discute pas, il semble que les directions suivent le document officiel du 20 novembre 2015, et que les enseignants souhaitent tenir compte de l'ensemble des jeunes composant leurs classes.

Nous percevons cependant la difficulté au quotidien de répondre adéquatement aux besoins particuliers de chaque élève, tout en maintenant les exigences imposées au degré d'enseignement postobligatoire, à mi-chemin entre l'école obligatoire et l'enseignement supérieur. En outre, le fonctionnement du secondaire II non professionnel, sans doute encore un peu rigide, rend compliquée la mise en place efficace des mesures compensatoires. C'est notamment le cas du tiers-temps supplémentaire, pourtant l'aménagement le plus fréquemment proposé aux étudiants, qui ne s'accorde pas aisément aux périodes cloisonnées de 45 minutes actuellement en vigueur dans toute la scolarité secondaire, obligatoire et postobligatoire.

Un second constat important provient des données obtenues sur le signalement des élèves présentant au moins un trouble spécifique des apprentissages. En effet, pour l'instant, l'étudiant diagnostiqué est seul responsable de l'obtention de son droit à des compensations des désavantages. En cela, l'école valaisanne, dans son ensemble, se permet de faire reposer sur les élèves une charge qui peut être source de dévalorisation, de stigmatisation ou même d'échec. La normalisation reste un défi important dans le parcours de formation des jeunes à besoins éducatifs particuliers : s'ils veulent poursuivre leur cursus, ils doivent s'annoncer déficitaires dès leur entrée en formation afin d'obtenir le « privilège », plutôt que le « droit », d'intégrer une classe de l'enseignement postobligatoire. Une telle procédure de signalement maintient l'école dans un processus intégratif, et entraîne des représentations peu valorisantes des jeunes « porteurs » de troubles.

L'institution scolaire actuelle, peu flexible, exige adaptation et responsabilité de la part des étudiants, mais également des enseignants et directeurs d'établissements. Entre les discours politiques qui encouragent le saut vers l'inclusion en éducation et les moyens réellement mis à disposition actuellement au degré postobligatoire, il existe un écart important. Enet et Matthey (2020) l'affirment, « il ne suffit pas de décréter que les élèves ont droit à des mesures d'aide, encore faut-il accompagner l'ensemble des acteurs de l'école pour que cela soit efficace » (p.16). D'ailleurs, un troisième constat provient du souhait des professionnels de l'école d'être davantage soutenus pour accompagner les étudiants à besoins éducatifs particuliers, mais aussi pour réfléchir aux mesures véritablement adéquates et efficaces. Ainsi, des ressources supplémentaires semblent nécessaires aux yeux d'une majorité de répondants à cette étude. Cela permettrait, peut-être, grâce à des ajustements éclairés dans les pratiques

pédagogiques, de participer à un changement progressif du système scolaire, encore trop figé pour répondre aux besoins particuliers de tous. Une ressource jugée utile serait la mise à disposition d'un enseignant formé notamment aux différentes problématiques en lien avec les troubles spécifiques des apprentissages, pour les établissements de la scolarité postobligatoire. En effet, alors que les élèves valaisans du secondaire I, ainsi que leurs enseignants « ordinaires », bénéficient du soutien et des conseils d'enseignants spécialisés, ceux du secondaire II doivent évoluer seuls. En outre, la mise à disposition de documents spécialisés ou des propositions de formation continue seraient des ressources bien accueillies par un certain nombre de professeurs. Les données obtenues quant à la volonté de disposer de ressources supplémentaires, concordent, en partie, avec les résultats d'une étude menée par Schellenberg, Krauss, Pfiffner et Georgi-Tscherry (2020) : les enseignants souhaiteraient particulièrement « la mise en place d'interlocuteurs plus accessibles, une meilleure mise en réseau avec les autres enseignants et l'accès à des connaissances et instructions concrètes pour des cas précis » (p.24) .

Aujourd'hui, l'inclusion en éducation n'est pas la norme ; c'est bien l'intégration qui reste le modèle en vigueur. La confusion entre ces deux processus est encore trop souvent remarquable, et c'est notamment cette méconnaissance des principes intégratifs et inclusifs qui maintient l'école valaisanne dans une zone grise. Pour devenir véritablement inclusive, c'est à l'institution scolaire qu'incombe la responsabilité d'évoluer et de s'adapter aux différents publics qu'elle accueille. Comme le rappelle Prud'Homme (2016), l'inclusion implique « l'adoption de nouvelles pratiques, souvent incompatibles avec les pratiques antérieures » (p.66). Il s'agit alors de modifier de façon radicale les conceptions des directions et enseignants vis-à-vis des élèves à besoins éducatifs particuliers et des mesures compensatoires, les pratiques éducatives et pédagogiques, la formation des professionnels, les contenus, approches et méthodes d'enseignement afin de recevoir, dans les écoles, tous les élèves sans condition, et leur permettre de participer pleinement dans la communauté d'apprentissage à laquelle ils sont attachés. Une telle modification, évidemment considérable, du système scolaire ne peut se réaliser en un temps court et sans l'appui d'une politique éducative solide et déterminée. Ainsi, le législatif a un rôle essentiel à jouer sur les modifications des pratiques éducatives et pédagogiques, car c'est lui qui

donnera une ligne de conduite stricte et obligatoire pour l'évolution du système scolaire vers l'inclusion.

Nous terminons ces éléments de conclusion par quelques pistes de réflexions pour accomplir un saut supplémentaire vers l'inclusion. Les mesures de compensation des désavantages, actuellement proposées par l'école, devraient encourager la réflexion autour des changements à effectuer au sein de l'institution scolaire, plutôt que de maintenir une séparation entre les élèves : ceux qui attestent d'un handicap et sont réunis sous l'appellation « à besoins éducatifs particuliers », et les autres, plus « normaux » ou « pas assez handicapés ». Cela rejoint l'avis de Jost et Schnyder (2013) qui affirment que la compensation des désavantages est en effet un « instrument important pour l'intégration scolaire, [mais] devrait, en évoluant, ouvrir des voies et des pratiques différentes de l'école régulière afin de permettre à celle-ci de devenir plus inclusive » (p.35). Il ne s'agit plus maintenant d'être rigides avec les mesures compensatoires, et de se déresponsabiliser en les accordant à certains, mais d'entrevoir les possibilités qu'elles offrent à l'école, d'évoluer et de penser différemment son fonctionnement général. En cela, la compensation des désavantages est évidemment une étape importante vers l'inclusion dont la « consécration dépasse largement la question du handicap et de la scolarisation d'un groupe minoritaire » (Ebersold, 2009, p.79). Plutôt que d'envisager les mesures compensatoires comme des éléments d'individualisation, il serait judicieux de les percevoir comme des moyens d'accès à une pédagogie différenciée, c'est-à-dire « une pédagogie qui, par des voies différentes si nécessaire, permet à chaque apprenant d'atteindre la maîtrise d'un ensemble de compétences fixées par le législateur » (Kahn, 2010, p. 68).

En outre, nous aurions souhaité récolter davantage de témoignages de jeunes concernés par les mesures de compensation. Ils sont en effet la clé pour une meilleure compréhension des besoins éducatifs particuliers. Lister les difficultés qu'ils peuvent rencontrer au cours de leur formation obligatoire et postobligatoire permettrait certainement de réfléchir aux différentes problématiques de manière plus efficace ; des solutions, au départ individuelles, pourraient être apportées mais seraient ensuite généralisées à la collectivité. Voilà, il nous semble, le bénéfice à exploiter du système actuel des mesures de compensation des désavantages : évoluer progressivement vers une pédagogie différenciée reposant, notamment, sur des aménagements

gagnants pour tous les élèves. Cela va également dans le sens du développement d'une « didactique inclusive » comme le souhaitent Schellenberg, Krauss, Pfiffner et Georgi-Tscherry (2020, p.28), car « connaître les multiples possibilités des méthodes didactiques inclusives adaptées peut dynamiser fortement l'enseignement de tous les élèves ».

Enfin, il est bon de rappeler que les élèves « à besoins éducatifs particuliers » sont avant tout des élèves présentant un profil d'apprentissage qui leur est propre, au même titre que tous les élèves qui fréquentent nos écoles. Les potentiels des uns et des autres doivent être positivés, valorisés. Plus que jamais, la diversité en éducation doit être acceptée et le mythe de la classe homogène abandonné (Doudin et Lafortune, 2006) ! La diversité « s'exprime tour à tour au travers d'un goût, d'un besoin, d'une difficulté, d'un intérêt, d'un choix ou d'une façon de faire en lien avec les buts d'apprentissage proposés » (Prud'Homme, Vienneau, Ramel & Rousseau, 2011, p.8) et pour y répondre de manière constructive, ce sont avant tout les conceptions professionnelles qui doivent évoluer et reposer sur trois postures déterminées par Prud'Homme *et al.* (2011, p.9) : la posture éthique (éducabilité universelle), la posture épistémologique (socioconstructivisme) et la posture idéologique (éducation à la citoyenneté démocratique). En cela, tous les intervenants actuels de l'école ont un rôle important à jouer : enseignants, ordinaires et spécialisés, directions, politiques, chercheurs, thérapeutes et médecins. Selon nous, plutôt que de travailler en parallèle, et de panser les maux de l'école par des réactions ponctuelles et individuelles, il est essentiel aujourd'hui de créer de véritables alliances interdisciplinaires ; celles-ci permettront, sans doute, de modifier de manière plus radicale nos « façons de concevoir et de faire l'école » (Prud'Homme *et al.*, 2011, p.15). Il est temps d'agir concrètement et de bousculer, il le faut (!), l'institution scolaire en misant sur l'engagement de tous les acteurs de terrain. Comme le précisait Albert Jacquard en 2006 (p.9), c'est en effet « à l'école que se joue l'avenir ; c'est donc autour de l'école qu'il faut tenter d'articuler un projet. Les structures à venir de la société seront directement les conséquences du système éducatif choisi ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (RS/VS 411.35 ; état le 1^{er} avril 2009)
- APA, American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 - Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd.). Elsevier Masson.
- Armstrong, F. (2006). L'école inclusive : Qu'est-ce que c'est et comment la construire ? Dans *Pour une école inclusive – Quelle formation des enseignants ?* Dans R.M. Chevalier (coord.). Colloque international IUFM de l'Académie de Créteil, 24, 25 et 26 novembre. Champigny-sur-Marne, SCÉRÉN-CRDP. Académie de Créteil, pp.73-81
- Assemblée générale des Nations Unies (1959). *Déclaration des Droits de l'enfant*. Accès <https://www.humanium.org/fr/wp-content/uploads/declaration-droits-enfant-1959.pdf>
- Assemblée générale des Nations Unies. (1966). *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, Accès https://www.cncdh.fr/sites/default/files/pidesc_protocole_0.pdf
- Assemblée générale des Nations Unies. (1971). *Déclaration des droits du déficient mental*. Accès <http://www.cfhe.org/upload/ressources/textes%20référence/textes%20internationaux/Déclaration%20des%20droits%20du%20déficient%20mental.pdf>
- Assemblée générale des Nations Unies. (1975). *Déclaration des droits des personnes handicapées*. Accès <http://www.cfhe.org/upload/ressources/textes%20référence/textes%20internationaux/droits%20personnes%20handicapées.pdf>
- Assemblée générale des Nations Unies. (1989). *Convention relative aux Droits de l'enfant*. Accès https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/fr
- Assemblée générale des Nations Unies (1999). *Observation générale No 13 de l'Application du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, Le Droit à l'éducation (Art. 13)*. Accès <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewio756I163yAhUO26QKHcYBDP0QFnoECA4QAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.oidel.org%2Fdoc%2Fobs.genr.%2520art.13%2FObservation%20generale%2013.doc&usq=AOvVaw3GOss7eTHlclIEvtYYLoXTz>
- Boutin, G. & Bessette, L. (2009). *Élèves en difficulté en classe ordinaire. Défis, limites, modalités*. Nouvelle AMS.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs*, 2, 7-28.

Concept cantonal du 10 décembre 2014 pour la pédagogie spécialisée en Valais.
Accès

<https://www.vs.ch/documents/517815/3246003/Concept%20cantonal%20sur%20la%20p%E9dagogie%20sp%E9cialis%E9e%20du%2010%20d%E9cembre%202014.pdf/7bf72f6-b96d-4b11-87ef-f2ef48f6839d?t=1506331783985>

Conseil de l'Europe. (1950). *Convention européenne des Droits de l'Homme*, Accès
https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf

Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 (= Cst ;
RO 1999 2556 ; état le 7 mars 2021)

Dillenbourg, P., Poirier, C. & Carles, L. (2003). *Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ?* Accès
<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf>

Directives du 20 novembre 2015 relatives à des mesures scolaires particulières pour les enfants souffrant de troubles et de handicaps divers dans les écoles du secondaire II général et professionnel. Accès
<https://www.vs.ch/documents/517815/4382890/Directives+du+20+novembre+2015+relatives+à+des+mesures+particulières+pour+les+enfants+souffrant+de+troubles+et+de+handicaps+divers+dans+les+écoles+du+secondaire+II+général+et+professionnel/c36c57c2-2339-410c-b723-899b11cb746a>

Directive du 1^{er} juillet 2010 relative à des mesures scolaires particulières pour les enfants souffrant de troubles et de handicaps divers. Accès
https://www.aspedah.ch/images/documents/Directive_Dys_VS.pdf

Doudin, P.-A. & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. Dans Doudin, P.-A. et Lafortune, L. (dir.). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 43-74). Presses de l'Université du Québec.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 11-31.

Dubé, F. & Sénécal M.-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale*, 23(1), 17-22.

Ebersold, S. (2009). Autour du mot « inclusion ». *Recherche et formation*, 61, 71-83.

Ebersold, S. (2015). Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : considérations conceptuelles et méthodologiques. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 9, 22-33.

Ebersold, S. (2017). *Éducation inclusive : privilège ou droit ? Accessibilité et transition juvénile*. PUG.

- Ebersold, S. & Armagnague-Roucher, M. (2017). Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités. *Éducation et société*, 1(39), 137-152.
- Enet, L. & Matthey, M-P. (2020). Conditions d'apprentissage adaptées pour les élèves avec un TSA au Secondaire II : un exemple dans le canton de Vaud. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 14-20.
- Fluss, J. (2014). Approche des troubles des apprentissages scolaires pour le pédiatre : considérations théoriques et pratiques. *Développements*, 15, 16-23.
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (2016). *FAQ Compensation des désavantages*. Accès <https://www.szh.ch/themes/faq-compensation-des-desavantages/question-2>
- Glockengiesser, I. (2016). La compensation des désavantages dans la formation postobligatoire – un aperçu des bases légales. Dans Von Davier, R. (Dir.) (2016). *Élèves avec des besoins spécifiques. Quelles compensations des désavantages au secondaire II ? Cadre, pratiques et perspectives*. (pp.19-24). SZH/CSPS Édition.
- Habib M. (2018). *La constellation des dys : bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*. De Boeck Supérieur (2^e édition).
- INSERM (2019). *Troubles spécifiques des apprentissages. Les « dys », des troubles durables mais qui se prennent en charge*. Accès <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/troubles-specifiques-apprentissages>
- Jacquard, A. (2006). *Mon utopie*. Stock.
- Jost, M. & Schnyder, S. (2013). Compensation des désavantages : un pas vers l'école inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 35-42.
- Kahn S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck
- Knutti P. (2016). La compensation des désavantages – ou comment une notion peut changer notre manière de penser et d'agir. Dans Von Davier R. (Dir). (2016). *Élèves avec des besoins spécifiques. Quelle compensation des désavantages au secondaire II ? Cadre, pratiques et perspectives* (pp.27-39). SZH/CSPS Édition.
- Kutscher, M.-L. (2009). *Les enfants atteints de troubles multiples. Un guide pour professionnels, enseignants et parents*. De Boeck.
- Le Breton, J. (2007). Des « élèves à besoins éducatifs particuliers » ? *XYZep*, 27, 4.
- Lenoble, E. (2016). Accueillir le symptôme « dys » : entre paradoxes, résistances et créativité. *Enfances et Psy*, 3, 71, 55-65.

Loi cantonale valaisanne du 25 juin 1986 sur l'enseignement spécialisé (RS 411.3 ; état le 1^{er} janvier 2011)

Loi cantonale valaisanne du 12 mai 2016 sur l'enseignement spécialisé (= LES ; RS/VS 411.3 ; état le 1^{er} décembre 2016)

Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (= Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand ; RS 151.3 ; état le 1^{er} juillet 2020)

Mazeau, M. (2005). Troubles cognitifs, déficience mentale, troubles spécifiques des apprentissages : un mot peut en cacher un autre. *Contraste*, 22-23, 187-207.

Meirieu, P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. Accès <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>

Misès, R. (Dir.). (2012). *CFTMEA R 2012 - Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent R-2012* (5^e éd.). Accès [http://psychanalyse.com/pdf/CLASSIFICATION%20FRANCAISE%20DES%20TROUBLES%20MENTAUX%20DE%20L%20ENFANT%20-%20R-2012%20\(128%20Pages%20-%20823%20Ko\).pdf](http://psychanalyse.com/pdf/CLASSIFICATION%20FRANCAISE%20DES%20TROUBLES%20MENTAUX%20DE%20L%20ENFANT%20-%20R-2012%20(128%20Pages%20-%20823%20Ko).pdf)

Moret, A. (2018). *Les troubles dys. En finir avec les idées reçues*. Dunod.

OCDE, Organisation de coopération et de développement économiques (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs*. Accès <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/41058722.pdf>

OMS, Organisation mondiale de la Santé (2008). *CIM-10 - Classification internationale des maladies* (10^e éd.). Accès <https://icd.who.int/browse10/2008/fr>

Ordonnance cantonale valaisanne concernant la loi sur l'enseignement spécialisé du 27 septembre 2017 (= OLES ; RS/VS 411.300 ; état le 1^{er} septembre 2017)

Organisation des Nations Unies. (1948). *Déclaration universelle des Droits de l'Homme*, Accès https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf

Organisation des Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Accès https://www.edi.admin.ch/dam/edi/fr/dokumente/internationales/amtliches/unokonvention.pdf.download.pdf/convention_de_l_onu.pdf

Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-29.

Petit, C. (2001). De l'intégration scolaire. *Vie sociale et traitements*, 69, 35-39.

- Pouhet A. (2016). *Questions sur les dys. Des réponses*. Tom Pousse.
- Pouhet, A. & Cerisier-Pouhet, M. (2020). *Difficultés scolaires ou troubles dys ?* Retz.
- Poulet, I. (2013). *Les troubles spécifiques des apprentissages à l'école et au collège*. Chronique sociale.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. & Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck supérieur.
- Ramel, S. (2016). Derrière la compensation des désavantages, un projet de formation. Dans Von Davier R. (Dir.). (2016). *Élèves avec des besoins spécifiques. Quelle compensation des désavantages au secondaire II ? Cadre, pratiques et perspectives* (pp.9-16). SZH/CSPS Édition.
- Ramel, S. & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans Prud'homme et al. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25-38). De Boeck supérieur.
- Ramel, S. & Noël, I. (2017). De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : partir des conceptions de futurs enseignants suisses pour (re)penser leur formation. *Éducation comparée / nouvelle série*, 18, 151-171.
- Robel, L. (2017). *Les troubles d'apprentissage. 100 questions/réponses*. Ellipses.
- Schellenberg, C., Krauss, A., Pfiffner, M. & Georgi-Tscherry, P. (2020). Didactique inclusive et compensation des désavantages dans les écoles professionnelles et les collèges. Résultats du projet de recherche « Enhanced inclusive Learning ». *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 21-29.
- Schriber, S. (2013). Ohne Nachteil ins Gymnasium. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 20-26.
- Thomazet (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177, 11-17.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'Action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Accès <https://www.humanium.org/fr/wp-content/uploads/declaration-mondiale-education.pdf>

- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité*. Accès <https://www.gisti.org/IMG/pdf/declarationsalamanque.pdf>
- Vianin, P., Aschilier, H., Galetta, F. & Ulber, A. (2016). L'inclusion scolaire : analyse des pratiques pédagogiques dans trois cantons alpins. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 42-50.
- Von Davier, R. (dir). (2016). *Élèves avec des besoins spécifiques. Quelle compensation des désavantages au secondaire II ? Cadre, pratiques et perspectives*. SZH/CSPS Édition.

ANNEXES

Guide d'entretien pour les entretiens avec les directions

Page 1

Zufferey Gaëlle
MAES 2018-2021

GUIDE D'ENTRETIEN – Octobre 2020

Les entretiens seront réalisés dans le courant des mois d'octobre et de novembre. Ils concernent les directions d'établissements de la scolarité post-obligatoire non professionnelle, à savoir les Lycées-Collèges de l'Abbaye de Saint-Maurice (Mr Alexandre Ineichen), des Creusets (Mr Christian Wicky) et de la Planta (Mr Francis Rossier) à Sion, ainsi que les Ecoles de commerce et de culture générale de Sion (Mme Anne-Lucie Vergères), Martigny (Mme Sandra Deslarzes), Sierre (Mr Frédéric Moix) et Monthey (Mr Patrice Birbaum).

L'entretien que nous allons mener est un **entretien semi-directif**. Ainsi, les différentes questions et thématiques seront abordées dans l'ordre où elles se présenteront au cours de l'entretien, à partir des propos de la personne interrogée, mis à part l'entrée en matière (salutations d'usage et mise en route), le point 1 (contexte scolaire) et la clôture (remerciements et conclusions).

Nous veillerons à laisser un espace suffisant aux personnes interrogées pour qu'elles puissent s'exprimer librement, cependant des questions de précision pourront être posées si nécessaire.

Éléments de contexte

Personne(s) présente(s) à l'entretien

Nom, prénom :

Fonction :

Etablissement :

Lieu et date de l'entretien :

Canevas d'entretien

1. Contexte scolaire
2. Mesures de compensation des désavantages
3. Transition secondaire I – secondaire II
4. Sentiment global – Remarques finales

THÉMATIQUES	EXEMPLES DE QUESTIONS ET RELANCES
Entrée en matière <ul style="list-style-type: none"> ➤ Salutations et présentation d'usage ➤ Objectifs de la recherche ➤ Objectifs de l'entretien ➤ Questions pratiques 	Salutations et présentation Gaëlle Zufferey, enseignante secondaire II branches littéraires, formation académique Université Libre de Bruxelles et Université de Lausanne, nouvelle orientation depuis 2018, MAES enseignement spécialisé HEP Saint Maurice. Actuellement ES au CO d'Octodure. Travail de mémoire supervisé par Carine Tripet-Lièvre, HEP Saint Maurice. Objectifs de la recherche Mise en place des mesures de compensation des désavantages pour les élèves présentant des troubles d'apprentissages scolaires (troubles dys, TDA/H, HPI et TSA) dans les établissements valaisans de la scolarité post-obligatoire non professionnelle Transition de ces mesures lors du passage de la scolarité obligatoire (secondaire I) à la scolarité post-obligatoire (secondaire II). Objectifs de l'entretien Prendre connaissance du fonctionnement des établissements du secondaire II. Écouter les directions à propos de la mise en place des MCDD et de la transition scolaire pour les élèves présentant un ou plusieurs troubles d'apprentissage scolaire. Questions pratiques Entretien d'environ 30 minutes Entretien enregistré pour permettre une plus grande facilité de travail après l'entretien Assurance de l'anonymat et de la confidentialité des propos
1. Contexte scolaire <i>Spécificités de l'établissement et organisation scolaire</i> <i>Climat scolaire</i>	Combien d'élèves au total fréquentent votre établissement ? Combien d'élèves en moyenne arrivent en 1 ^e année ? Combien d'enseignants travaillent dans l'école ? Comment est organisée la direction : recteurs, sous-directeur, prorecteur ? Quels sont les autres acteurs qui interviennent dans l'établissement (médiateur, infirmier, ... ?) Comment évaluez-vous le climat scolaire global de votre établissement ? Élèves et enseignants entretiennent-ils de bonnes relations ? La réussite des élèves est-elle au cœur des préoccupations du corps professoral ? L'enseignement proposé est-il accessible à tous les élèves ? Quelle est la proportion d'élèves de 1 ^e année qui passent en 2 ^e année ?

2. Mesures de compensation des désavantages	Quelles sont les mesures compensatoires -principalement- mises en place dans l'établissement ? Par qui sont-elles mises en place ? Est-ce la direction, un membre précis de la direction, un enseignant, un groupe d'enseignants ? Pour quels élèves les mesures sont-elles mises en place ? Quelle procédure faut-il suivre pour bénéficier des MCDD ? Qui s'assure que ces mesures sont mises en place dans les différents cours ? Ces mesures sont-elles difficiles/faciles à mettre en place ? Comment percevez-vous ces mesures de compensation ?
3. Transition sec I – sec 2 <i>Généralités</i> <i>Elèves présentant des troubles ou à BEP</i>	Comment s'effectue la transition entre le secondaire I et le secondaire II pour les élèves en général ? Des réunions avec les établissements précédents sont-elles prévues ? Y a-t-il un envoi de dossiers ? Seulement des listes d'inscription ? Y a-t-il des visites proposées pour les nouveaux élèves ? Ou des rencontres avec les parents ? Quand cela a-t-il lieu, en fin ou en début d'année scolaire ? Recevez-vous des informations concernant les élèves qui vont arriver dans l'établissement en 1 ^e année ? Quand recevez-vous cela ? Qui transmet ces informations ? Y a-t-il une transmission des dossiers de suivi depuis les CO pour les élèves présentant des BEP ? Des rencontres avec les CO ou avec les parents ? Les enseignants de votre établissement sont-ils d'emblée mis au courant des situations particulières ? Des réunions avant la rentrée des élèves sont-elles prévues avec les titulaires, les enseignants et les parents ? Comment les élèves ayant bénéficié de mesures compensatoires au CO peuvent-ils en bénéficier également dans votre établissement ? Quelles démarches doivent être entreprises, par qui et quand : le CO, les parents et l'élève, démarche automatique ?
4. Sentiment global - Remarques finales <i>Mesures compensatoires</i> <i>Égalité des chances</i> <i>Inclusion</i> <i>Enseignement spécialisé</i>	Avez-vous un sentiment particulier à propos des mesures compensatoires ou des élèves présentant un ou plusieurs troubles des apprentissages ? Les jeunes qui sont au bénéfice de telles mesures ont-ils, selon vous, les mêmes chances de réussite que les autres élèves ? Comment considérez-vous ces mesures ? Leur mise en application est-elle facile/difficile ? Comment percevez-vous l'inclusion en éducation ? Verriez-vous un intérêt à la présence, dans votre établissement, d'un ou plusieurs enseignants spécialisés ? A quel titre ?
Clôture <ul style="list-style-type: none"> ➤ Remerciements ➤ Conclusions 	Merci pour le temps accordé et votre participation. Entretien enregistré mais rappel de la confidentialité. À disposition pour toute question concernant la recherche, le mémoire sera normalement terminé en fin d'année scolaire.

Mesures de compensation des désavantages - Secondaire 2

Bonjour,

Dans le cadre de mon Master en enseignement spécialisé, je réalise un travail de recherche consacré à la mise en place des mesures d'enseignement spécialisé au secondaire II non professionnel. Je souhaite répertorier les mesures actuelles qui sont proposées aux élèves présentant un ou plusieurs troubles des apprentissages (troubles dys, trouble autistique, trouble de l'attention, haut potentiel) et qui fréquentent un collège ou une ECCG du Canton du Valais. Je souhaite également questionner la facilité et/ou la difficulté de la mise en place de ces mesures par les établissements et par les enseignants du post-obligatoire.

L'anonymat des données recueillies est évidemment garanti. Ces informations sont collectées à des fins de recherche personnelle. Elles permettront aussi de documenter le Service de l'enseignement sur la situation de l'enseignement spécialisé au degré secondaire II.

Je vous remercie pour le temps accordé, et je suis à disposition pour toute question ou précision.

Gaëlle Zufferey
gaelle.zufferey2@edu.vs.ch (<mailto:gaelle.zufferey2@edu.vs.ch>)
078/940.40.73

* Obligatoire

Généralités

1. Je suis *

- Un homme
 Une femme

2. Mon âge *

- 25 - 35 ans
 36 - 45 ans
 46 - 65 ans

3. Je travaille *

- dans un collège
 dans une ECCG

4. Le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement *

- 0 - 5 ans
 6 - 10 ans
 11 - 15 ans
 16 - 20 ans
 21 - 25 ans
 Plus de 25 ans

5. Pourcentage d'enseignement pour l'année en cours *

6. Vous enseignez *

Cocher toutes les possibilités qui correspondent.

- Le français
- Les mathématiques
- Les sciences (biologie, physique, chimie)
- Une ou plusieurs langues germaniques (anglais, allemand)
- Une ou plusieurs langues modernes (italien, espagnol)
- L'histoire
- La géographie
- Le latin et/ou le grec
- L'économie
- Les arts visuels et/ou l'histoire de l'art
- L'éducation physique
- Le droit
- La philosophie
- L'informatique
- L'éthique et les cultures religieuses
- La psychologie
- La musique
- Autres

Troubles spécifiques des apprentissages

7. Ces trois dernières années, combien de vos élèves se sont annoncés ou étaient annoncés comme présentant un ou plusieurs troubles des apprentissages ? *

- aucun
- 1 ou 2
- 2 ou 3
- 5 ou 6
- 7 ou 8
- 9 ou 10
- plus de 10

8. Jusqu'ici, les élèves ayant des troubles étaient (plusieurs réponses possibles)

*

- signalés par ma direction.
- signalés par les parents de l'élève.
- signalés par les élèves eux-mêmes
- pas signalés: vous vous en êtes rendu compte vous-même

9. Pourriez-vous citer les caractéristiques des troubles suivants ? *

	Oui, avec précision	Oui, grossièrement	Pas vraiment, je n'ai qu'une vague idée	Je ne connais pas ce trouble
Dyslexie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dysorthographe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dyspraxie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dysphasie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dyscalculie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TDA/H (trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TSA (trouble de la sphère autistique)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asperger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
HPI (Haut potentiel intellectuel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Le Centre de pédagogie suisse (CSPS) a réalisé des brochures sur les différents troubles. *

- Oui, j'ai déjà consulté ces brochures.
- Je sais que ça existe mais je n'ai jamais consulté ces brochures.
- Je ne connais pas ces brochures, mais je souhaite découvrir ces brochures.
- Je ne connais pas ces brochures et je ne pense pas nécessaire de les lire.

11. Votre établissement met à disposition des enseignants des ressources à propos des différents trouble (ex. les brochures CSPS en version papier). *

- Oui
- Non

12. Aimerez-vous disposer de ressources supplémentaires pour accompagner les élèves présentant un trouble des apprentissages ? *

- Oui
- Non

13. Que pensez-vous de l'utilité des mesures suivantes pour l'exercice de votre métier ? *

	Très utile.	Utile.	Inutile.	Vraiment inutile.	Aucun avis.
Une formation continue sur les troubles des apprentissages.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un enseignant spécialisé comme personne-ressource pour l'établissement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des livres et/ou des articles sur les troubles des apprentissages.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Comment évaluez-vous votre capacité à préparer des cours répondant notamment aux besoins ? *

	Je me sens tout à fait à l'aise.	Je me sens plutôt à l'aise.	Je ne me sens pas vraiment à l'aise.	Je ne me sens pas du tout à l'aise.	Aucun avis.
d'un élève dyslexique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'un élève dysorthographique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'un élève dyscalculique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'un élève dyspraxique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'un élève Asperger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'un élève présentant un TDA/H (Trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'un élève à HPI (Haut potentiel intellectuel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. En fonction du trouble, comment évaluez-vous votre capacité à accompagner l'élève en classe ? *

	Je me sens tout à fait à l'aise.	Je me sens plutôt à l'aise.	Je ne me sens pas vraiment à l'aise.	Je ne me sens pas du tout à l'aise.	Aucun avis.
Dyslexie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dysorthographe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dyscalculie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dyspraxie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asperger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TDA/H (Trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
HPI (Haut potentiel intellectuel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mesures de compensation des désavantages (expression raccourcie désormais en MCDD)

16. Sur l'ensemble de vos classes actuelles, combien d'élèves sont au bénéfice de MCDD ? *

- Aucun élève.
- Entre 1 et 5 élèves.
- Entre 6 et 10 élèves.
- Plus de 10 élèves.

17. Pour les élèves qui en bénéficient, les MCDD vous paraissent... *

- très utiles.
- utiles.
- moyennement utiles.
- inutiles.

18. Les MCDD les plus fréquemment mises en place au sein de mon établissement sont : *

Possibilité de cocher plusieurs propositions.

- La lecture des consignes
- Le tiers-temps supplémentaire
- Le soutien par un autre élève de la classe
- L'utilisation d'un outil informatique (tablette, correcteur, stylo lecteur...)
- La mise à disposition des outils de référence
- L'aménagement de l'espace de travail
- L'adaptation des supports de travail
- Le séquençage des évaluations
- La réduction des exercices visant un même objectif
- Autre(s)

19. Si vous avez coché "Autre(s)", indiquez ici la ou les MCDD mise(s) en place dans votre établissement

20. Pour les examens, les élèves qui ont des MCDD ont également la possibilité d'y recourir... *

- Toujours
- Tout dépend des examens
- Jamais

21. Dans votre pratique, vous êtes attentif au respect des MCDD pour les élèves de vos classes *

- Oui, j'ai pris cette habitude
- Oui, mais je dois faire un effort pour y penser
- Je n'y pense pas toujours et l'élève me le rappelle si j'oublie
- Il est de la responsabilité de l'élève de me le rappeler

Questionnaire en ligne pour les étudiants

Mesures de compensation des désavantages - Questionnaire pour les étudiants

Bonjour,

Dans le cadre d'un Master en enseignement spécialisé, je réalise un travail de recherche consacré à la mise en place des mesures d'enseignement spécialisé au secondaire II non professionnel. Mon objectif est de croiser les regards des directions, des enseignants et des étudiants.

A travers ce questionnaire, je souhaite donner la parole aux étudiants qui sont les premiers concernés par ces mesures compensatoires dans leurs parcours scolaire en raison d'un ou plusieurs troubles des apprentissages (troubles dys, trouble autistique, trouble de l'attention, haut potentiel).

Le questionnaire s'adresse aux élèves ayant fréquenté ou fréquentant un établissement valaisan du secondaire II non professionnel, à savoir un collège ou une Ecole de Commerce et de Culture Générale (ECCG).

A travers les données recueillies, je souhaite comprendre comment les mesures de compensation des désavantages sont mises en application par les établissements, savoir si ces mesures sont utiles pour les étudiants et si elles permettent les mêmes chances de réussite pour tous.

L'anonymat des données recueillies est évidemment garanti. Ces informations sont collectées à des fins de recherche personnelle. Elles permettront aussi de documenter le Service de l'enseignement sur la situation de l'enseignement spécialisé au degré secondaire II.

Je vous remercie pour le temps accordé, et je suis à disposition pour toute question ou précision.

Gaëlle Zufferey
gaelle.zufferey2@edu.vs.ch (<mailto:gaelle.zufferey2@edu.vs.ch>)
078/940.40.73

* Obligatoire

Généralités

1. Je suis *

- un homme
- une femme

2. Mon âge : *

3. Actuellement ... *

- Je suis étudiant(e) dans un collège valaisan
- Je suis étudiant(e) dans une ECCG valaisanne
- Je ne suis plus étudiant(e) dans un collège ou une ECCG

4. Si vous êtes actuellement étudiant dans un collège ou une ECCG, vous êtes en ...

- 1e année
- 2e année
- 3e année
- 4e année
- 5e année

5. Si vous n'êtes plus étudiant dans un collège ou une ECCG, c'est parce que ...

- vous êtes diplômé
- vous avez interrompu vos études et changé de projet professionnel

6. Si vous n'êtes pas diplômé de l'ECCG ou du Collège, en quelle année avez-vous interrompu vos études ?

Troubles des apprentissages

7. Le ou les troubles pour lequel(s) vous bénéficiez (avez bénéficié) de mesures compensatoires : *

- dyslexie
- dysorthographe
- dyscalculie
- dysphasie
- dysgraphie
- TSA
- Asperger
- TDA/H
- HPI
- Autre

8. Si vous avez indiqué "Autre" à la question 6, merci de préciser ci-dessous.

9. Vous avez reçu un diagnostic quand vous étiez... *

- à l'école primaire
- au cycle d'orientation
- au collège / à l'ECCG

10. Globalement, dans votre scolarité post-obligatoire, le ou les troubles vous semblent : *

- accentuer en permanence la difficulté des études
- accentuer la difficulté des études dans certaines disciplines ou certains travaux
- accentuer légèrement et globalement la difficulté des études
- ne pas avoir d'impact sur la difficulté ordinaire des études

Mesures de compensation des désavantages

Désormais raccourcies en MCDD

11. Sur l'ensemble de mon parcours scolaire au secondaire II, les MCDD sont (ont été) *

- indispensables
- très utiles
- utiles
- peu utiles, voire inutiles
- cela dépend des disciplines

12. Lors des évaluations, je bénéficie (j'ai bénéficié) des MCDD ... *

- pour tous les examens et dans toutes les disciplines
- pour certains examens dans toutes les disciplines
- pour tous les examens mais dans certaines disciplines seulement
- pour certains examens et dans certaines disciplines seulement
- pour aucun examen

13. Pour que les MCDD soient respectées : *

- il n'est pas nécessaire de le rappeler aux enseignants.
- je dois parfois le rappeler à certains enseignants.
- je dois systématiquement le rappeler à certains enseignants.
- je dois systématiquement le rappeler à tous les enseignants.

14. Dans quelle(s) discipline(s) la mise en place de MCDD vous est (a été) le plus utile ? *

- en français
- en maths
- en sciences (biologie, chimie, physique)
- en langues : anglais - allemand - italien - espagnol
- Autre

15. Si vous avez coché "Autre" à la question 11, merci d'indiquer ci-dessous le ou les autre(s) discipline(s) concernée(s).

16. Les MCDD qui m'ont été proposées par l'établissement scolaire sont : *

- le tiers temps supplémentaire
- le séquençage des exercices, examens
- la lecture des consignes
- le soutien par un autre élève
- l'utilisation d'un outil informatique
- la mise à disposition des outils de référence
- l'aménagement de l'espace de travail
- la réduction des exercices visant un même objectif
- autre(s)

17. Si vous avez coché "autre(s)" à la question 15, précisez ci-dessous.

18. Si vous souhaitez ajouter une remarque ou un récit d'expérience, n'hésitez pas :

Communication aux écoles

Travail de recherche

Les mesures de compensation des désavantages dans les établissements valaisans du secondaire II non professionnel (collèges et ECGG)

Bonjour,

Enseignante au Cycle d'Orientation de Martigny et actuellement en fin de Master pour l'enseignement spécialisé, je réalise un travail de recherche à propos de la mise en place des **mesures de compensation des désavantages** au degré **secondaire II non professionnel** en Valais. Ma recherche est exploratoire et vise un recueil de données en trois parties, auprès des directions, des enseignants et des étudiants.

Un **questionnaire a été réalisé à destination des jeunes** qui bénéficient de mesures de compensation des désavantages en raison d'un ou plusieurs trouble(s) des apprentissages (troubles « dys », TSA, Asperger, TDA/H, HPI) et qui sont **étudiants dans un collège ou une ECGG du Canton**.

Recueillir un maximum de données auprès des étudiants permettrait d'obtenir un état des lieux représentatif de la mise en place des mesures compensatoires dans les établissements de la scolarité postobligatoire. **L'analyse des données, qui mettra sans doute en valeur des bonnes pratiques et des pistes d'amélioration, sera présentée à l'Office de l'Enseignement spécialisé.**

Pour une raison de protection des données, les directions d'établissement ne peuvent pas me transmettre les coordonnées des étudiants bénéficiant de mesures de compensation des désavantages.

Ainsi, si vous êtes étudiant ou parent d'étudiant et que vous acceptez de répondre à mon questionnaire, en voici le lien :

<https://forms.office.com/r/vXGUQnpV9e>

En cas de question ou de remarque, n'hésitez pas à me contacter :
078/940.40.73 ou gaelle.zufferey2@edu.vs.ch

D'avance, je vous remercie pour la participation à cette recherche.
Meilleures salutations,

Gaëlle Zufferey