

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



Master 2

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

Mention du master MEEF : Enseignant du Second Degré]

Mémoire

Stigmatisation et estime de soi des élèves porteurs d'un trouble dys *Influence des gestes pédagogiques*

Aurore MOY-PONTONNIER

Jury :

Laetitia BRANCIARD, ENSFEA : Co-directrice de mémoire

Martine COLNE, LEGTA Toulouse-Auzeville : Examinatrice

Hélène VEYRAC, ENSFEA : Co-directrice de mémoire

Mai 2019



Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes directrices de mémoire, Hélène VEYRAC et Laetitia BRANCIARD pour leur grande disponibilité. Leurs regards et conseils m'ont permis de réaliser ce travail en toute sérénité et de découvrir la recherche en science de l'éducation.

Mes pensées suivantes vont à mes proches, en particulier Elie, pour leur soutien infaillible au cours de ces deux années de formation et de saut dans l'inconnu.

Je remercie également mes conseillers pédagogiques, Geneviève HUYGHE et Jean-Claude ROUSSEAU, qui m'ont accompagnée dans la découverte du métier. Leur disponibilité et leur bienveillance ont été salvatrices. Je n'oublie pas non plus l'équipe de direction et l'équipe pédagogique.

Enfin, je remercie sincèrement les élèves : ceux qui ont accepté spontanément et avec envie de participer à mes travaux de recherches et ceux qui ont été mes premiers élèves cette année et m'ont nourrie dans mes réflexions sur mes futures pratiques pédagogiques.

REMERCIEMENTS.....
1 CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE	1
1.1 CONTEXTE	1
1.2 PROBLEMATIQUE	2
2 CADRE THEORIQUE	3
2.1 LES TROUBLES DYS : TROUBLES COGNITIFS DES APPRENTISSAGES	3
2.1.1 <i>Connaissances des troubles</i>	3
2.1.1.1 Définition générale.....	3
2.1.1.2 Différents troubles.....	4
2.1.1.2.1 Trouble du langage écrit : dyslexie.....	4
2.1.1.2.2 Troubles du geste : dyspraxie	4
2.1.1.2.3 Trouble de la mémoire : dysmnésie	5
2.1.1.2.4 Trouble du langage oral : dysphasie	5
2.1.1.2.5 Trouble de l'attention et fonctions exécutives : TDA/H et dys-exécutif.....	6
2.1.1.2.6 Trouble du nombre : dyscalculie	7
2.1.1.2.7 Troubles associés	7
2.1.1.3 Impacts sur les apprentissages scolaires	8
2.1.2 <i>Les gestes pédagogiques d'adaptation et école inclusive</i>	8
2.1.2.1 Modalités de scolarisation des élèves porteurs d'un trouble des apprentissages.....	8
2.1.2.2 Les adaptations en classe ordinaire	9
2.1.3 <i>Les élèves porteurs d'un trouble dys dans l'enseignement agricole</i>	10
2.1.3.1 Une part importante des effectifs des établissements d'enseignements agricoles	10
2.1.3.2 Formation des enseignants insuffisante	11
2.2 STIGMATES ET ESTIME DE SOI.....	12
2.2.1 <i>Les élèves porteurs d'un trouble dys et le sentiment de stigmatisation</i>	12
2.2.1.1 Individu discréditable	12
2.2.1.2 Stratégies de contournement.....	13
2.2.2 <i>Estime de soi des élèves porteurs d'un trouble dys</i>	15
2.2.2.1 Estime de soi unidimensionnelle ou multidimensionnelle	15
2.2.2.2 Estime de soi et élèves porteurs d'un trouble dys.....	15
2.2.3 <i>Perception et Métaperception</i>	17
2.2.3.1 Métaperception en milieu scolaire	17
2.2.3.2 Elèves et agir enseignant	18
3 INVESTIGATION DE TERRAIN	21
3.1 LES ANALYSES INTRINSEQUES DIRECTES.....	21
3.1.1 <i>Cadre général</i>	21
3.1.2 <i>L'entretien d'explicitation</i>	22
3.1.3 <i>Instruction au sosie en version rétrospective</i>	23
3.2 METHODOLOGIE DE RECHERCHE	24
3.2.1 <i>Recrutement des élèves</i>	24

3.2.2	<i>Organisation matérielle des entretiens</i>	25
3.2.3	<i>Poser le cadre</i>	25
3.3	HYPOTHESES	26
3.4	LES CONDITIONS DE L'ENQUETE	26
3.4.1	<i>Les quatre élèves</i>	26
3.4.2	<i>Conditions de réalisation des entretiens</i>	27
3.5	RESULTATS	28
3.5.1	<i>Les situations retenues</i>	28
3.5.2	<i>Des gestes pédagogiques adaptés peu nombreux</i>	29
3.5.3	<i>Une perception aiguisée</i>	31
3.5.4	<i>Un sentiment de stigmatisation limitée avec le temps</i>	32
3.5.5	<i>Une estime de soi scolaire dégradée</i>	35
4	DISCUSSION	39
4.1	METHODOLOGIE DE RECHERCHE	39
4.2	RESULTATS DE LA RECHERCHE	40
5	PERSPECTIVES D'EXPLOITATION PROFESSIONNELLE	43
	BIBLIOGRAPHIE	

1 Contexte et problématique

1.1 Contexte

L'accompagnement pédagogique des élèves porteurs d'un trouble dys m'intéresse particulièrement car je conçois le métier d'enseignant comme devant permettre à chaque élève de réussir quel que soit son profil cognitif et social. La découverte, lors de ma première année de Master Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, des difficultés propres aux élèves en situation de troubles cognitifs m'a interrogée sur ma future pratique et sur les pratiques et gestes pédagogiques à mettre en œuvre pour atteindre ce but.

Dans mon établissement de stage, sont dispensées des formations générales, technologiques et des professionnelles (filières production et ventes) de la seconde à la licence professionnelle. Pour l'année scolaire 2018-2019, 10 % des élèves que compte l'établissement disposent d'un Projet Accompagnement Personnalisé (PAP) majoritairement pour des troubles dys. J'ai alors constaté un certain nombre de situations pour lesquels ces élèves refusent ou limitent les aménagements proposés, notamment en classe de BTSA. La question du sentiment de stigmatisation m'est alors apparue.

Par ailleurs, le contexte réglementaire a évolué en 2005 bousculant les habitudes et les obligations légales du système éducatif. D'une part, les troubles cognitifs ont été reconnus comme une forme de handicap. D'autre part, la Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées pose le principe suivant « *A cette fin, l'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie. Elle garantit l'accompagnement et le soutien des familles et des proches des personnes handicapées.* ». Ainsi, les élèves porteurs d'un trouble dys doivent faire l'objet d'un accompagnement et d'un soutien par l'Ecole. L'inclusion en classe ordinaire devient la norme et les enfants et familles sont en droit de la demander.

1.2 Problématique

Ainsi, il me semble intéressant d'interroger l'évolution des pratiques enseignantes en lien avec les besoins de ce public. En effet, la mise en œuvre de la loi impose des adaptations pédagogiques réalisées par des enseignants qui s'approprient progressivement le sujet. En parallèle, les adolescents en pleine phase de construction identitaire et sociale arrivent souvent avec des années de suivi de troubles, de difficultés scolaires et, parfois, de moqueries derrière eux.

Au travers mes recherches de mémoire, je souhaite donc interroger le ressenti des élèves souffrant d'un trouble dys face aux gestes pédagogiques d'adaptation ou de compensation des enseignants sous l'angle de ceux qui permettent de favoriser l'estime d'eux-mêmes ou au contraire qui renforcent le sentiment de stigmatisation. Ce fait potentiel est aujourd'hui peu documenté. Des travaux de recherche ont porté sur le sentiment de stigmatisation ou bien sur l'estime de soi des élèves porteurs d'un trouble dys mais peu s'intéressent à l'impact des pratiques pédagogiques.

J'ai donc travaillé sur l'hypothèse d'existence suivante : la manière de réaliser certains aménagements pédagogiques peut s'avérer contre-productive en faisant porter un stigmate aux élèves qui en bénéficient et devraient en tirer profit vis-à-vis de l'équipe éducative et, surtout, des autres élèves.

2 Cadre Théorique

2.1 Les troubles Dys : troubles cognitifs des apprentissages

2.1.1 Connaissances des troubles

2.1.1.1 Définition générale

Avant toute chose, il convient de définir ce que sont (et ne sont pas) les troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA) et de mettre en exergue les difficultés scolaires qu'ils génèrent.

Les troubles dys se définissent comme des troubles spécifiques et durables du langage et des apprentissages. Ils sont répertoriés par l'Organisation Mondiale de la Santé. Les causes de ces troubles (Mazeau & Pouhet, 2016, p. 16) « résultent donc de l'altération (l'atypie, le dysfonctionnement, l'anomalie, le déficit) élective du développement de certaines fonctions cognitives, trouble provoquant une gêne notable, un désavantage par rapport aux pairs, un handicap dans la vie personnelle, scolaire ou sociale du sujet ». Ils doivent être absolument distingués de causes qui provoqueraient les mêmes symptômes : les déficits intellectuels, les troubles du spectre de l'autisme, les troubles envahissants du développement ou bien d'une difficulté d'apprentissage découlant d'un déficit de scolarisation et/ou situation socio-éducative ou psychologique pénalisante.

Ainsi, les troubles cognitifs d'apprentissage sont souvent assimilés aux difficultés scolaires. Or, si celles-ci peuvent se résoudre par des aides non-spécifiques (renforcement pédagogique, programme complémentaire d'entraînement et d'explication, tutorat...), ce n'est pas suffisant pour des troubles dys dont la cause neurologique est durable. A l'inverse, les élèves porteurs d'un trouble dys à « haut potentiel » s'avèrent difficiles à détecter car ils arrivent à compenser leurs faiblesses mais le calcul du QI est impacté par les troubles spécifiques se soldant par un résultat moyen qui ne reflètent pas leurs réelles capacités.

Les troubles dys- restent complexes à diagnostiquer car un déficit dans un domaine peut perturber les apprentissages dans d'autres domaines. Ainsi les diagnostics de troubles sont souvent longs et les professionnels procèdent par arbres logiques de tests. Le risque d'un diagnostic erroné est réel rendant complexe la prise en charge et les adaptations pédagogiques.

2.1.1.2 Différents troubles

2.1.1.2.1 Trouble du langage écrit : dyslexie

La lecture n'est pas naturelle : elle nécessite le recyclage de certains outils cognitifs pour l'automatiser. La dyslexie est le trouble spécifique d'apprentissage du langage écrit. Elle peut être phonologique (80% des cas) : la conversion entre graphème et phonème n'étant pas automatisée ; ou visuoattentionnelle : la reconnaissance lexicale du mot n'est pas acquise. Il existe également des situations de dyslexies mixtes

Le handicap peut être détecté dès l'apprentissage de la lecture et diagnostiqué précocement dès que le trouble est durable (CE1). Il se caractérise par une difficulté et une lenteur dans la lecture qui n'est pas automatisée.

Ce trouble a une prévalence de 5 à 8% dans la population.

2.1.1.2.2 Troubles du geste : dyspraxie

La dyspraxie est le trouble cognitif spécifique du geste qui affecte la réalisation de certaines activités avec habiletés gestuelles dans sa partie planification et programmation. Ces répercussions sont très larges : scolaires, mais également sociales et dans la vie quotidienne.

Le geste se définit comme « l'intention de son auteur qui en décide l'exécution en fonction de son but, de sa finalité. Il s'en représente les effets (sur son environnement, sur l'autre, sur lui) et en contrôle la réalisation. » (Mazeau & Pouhet, 2016, p. 114). Il se décompose donc en deux phases : une cognitive et l'autre motrice. Il utilise les fonctions visuomotrices et l'identification gnosique (visuelle). Les phases de projet (ou intention préalable) sont conscientes alors que les phases de planification du mouvement et de décisions ne le sont pas. La mauvaise réalisation effective en elle-même du geste peut donc résulter d'un trouble dyspraxique ou d'un trouble moteur.

Le handicap se caractérise par de nombreux symptômes qui sont variables d'un individu à l'autre, les dyspraxies étant très hétérogènes.

On note souvent une dysgraphie avec lenteur d'écriture, une dyscalculie liée au positionnement spatial des chiffres, une dyslexie liée à la difficulté à suivre l'organisation spatiale d'un texte. Les activités pratiques et la réalisation de cartes, schémas... sont également difficiles.

Ce trouble a également une prévalence de 5 à 8% dans la population.

2.1.1.2.3 Trouble de la mémoire : dysmnésie

La mémoire est indispensable au travail d'apprentissage dans toutes ses composantes

- Mémoire Sémantique (à long terme) pour emmagasiner et restituer des connaissances
- Mémoire de travail (à court terme) pour réaliser des opérations mentales
- Mémoire procédurale (à long terme) pour automatiser des actions nécessaires aux activités scolaires (lecture, écriture)
- Mémoire épisodique pour récupérer les données c'est-à-dire retrouver les connaissances car elle est liée aux souvenirs propres aux individus et très contextualisée

La dysmnésie est le déficit électif du développement mnésique.

Le diagnostic de dysmnésie est rarement posé : elle est souvent confondue avec d'autres troubles cognitifs des apprentissages ou assimilée à un échec scolaire. Les élèves sont souvent motivés mais rapidement découragés.

Le handicap se caractérise par un échec scolaire diffus, avec des difficultés à restituer des connaissances générales.

Ce trouble aurait une prévalence de 6% dans la population.

2.1.1.2.4 Trouble du langage oral : dysphasie

Le langage oral se définit comme un ensemble de sous-systèmes permettant la communication verbale : phonologie (sons en nombre limité), lexique (mots avec constructions illimités), syntaxe (combinaison des mots entre eux), sémantique (signification, compréhension) et pragmatique (situation de communication permettant les interactions sociales).

La dysphasie est « Tout désordre langagier résultant d'une anomalie de développement des systèmes ou sous-systèmes cérébraux spécifiquement mis en jeu lors du traitement de l'information langagière » (Mazeau & Pouhet, 2016, p. 70).

Le diagnostic doit écarter des causes autres et plus particulièrement la mal-audition. Il est important de le poser précocement car les répercussions sont toujours graves pour l'individu.

La dysphasie peut être

- phonologique-syntaxique : difficultés d'expression et de compréhension des consignes longues.
- Phonologique : difficultés d'expression et dysorthographe phonologique
- Mnésique : difficultés à trouver le signifiant d'un mot
- Réceptives : difficultés à comprendre le langage verbal

Ce trouble a une prévalence de 3 à 7% dans la population.

2.1.1.2.5 Trouble de l'attention et fonctions exécutives : TDA/H et dys-exécutif

Les systèmes cognitifs sont coordonnés par les fonctions exécutives qui gèrent, intègrent et gouvernent toutes les fonctions spécifiques et en règlent le niveau d'efficacité. Mazeau et Pouhet les assimilent à un chef d'orchestre à trois baguettes : une pour les systèmes d'inhibition et planification, une pour l'attention, et une pour la mémoire de travail.

Le syndrome dys-exécutif se définit comme un défaut d'inhibition : l'individu est asservi à l'environnement (distractibilité, impulsivité, incapacité à s'arrêter, trouble du choix, incapacité de planifier et maintenir une stratégie).

Tous les systèmes cognitifs peuvent être perturbés : langage, mémoire, gestes, raisonnements. En effet, ils nécessitent tous de l'attention. Les situations de double-tâches et les tâches impliquant un raisonnement long sont particulièrement pénalisantes.

Ces troubles ont une prévalence de 2.5 à 4.5% dans la population.

2.1.1.2.6 Trouble du nombre : dyscalculie

L'acquisition du nombre passe par différentes étapes :

- Quantifier sans le nombre dès les premiers mois de la vie
- Utiliser le nombre à travers des symboles arbitraires et conventionnels
- Calculer c'est à dire transformer ou combiner avec des opérations mentales et des procédures techniques

La dyscalculie est le trouble du sens du nombre.

Le handicap se caractérise par des performances en numération et calculs significativement inférieures à ce qui est attendu.

Ce trouble a une prévalence de 1 à 2 % dans la population.

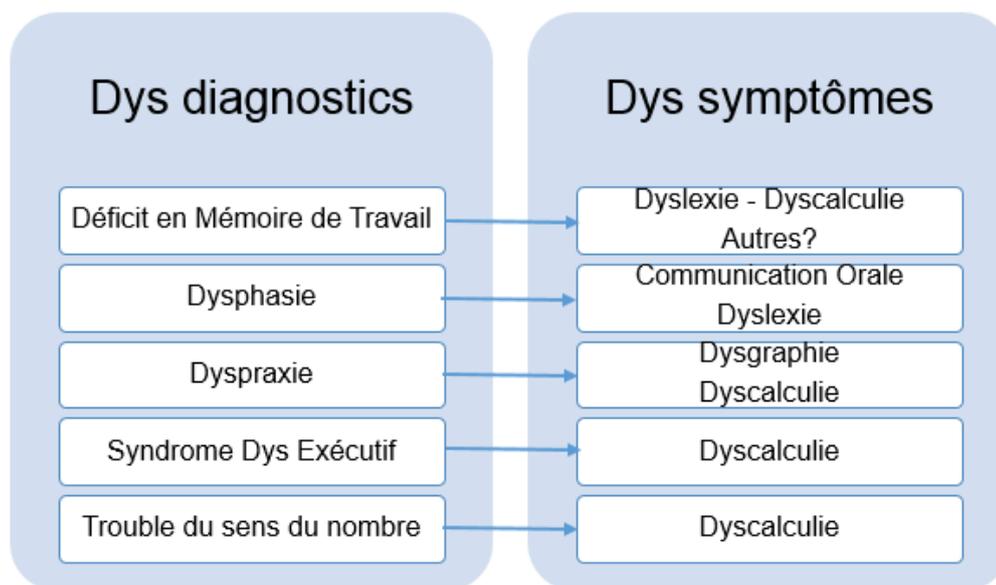
2.1.1.2.7 Troubles associés

Les troubles d'apprentissage sont très souvent associés entre eux. Habib (Barrouillet et al., 2007, pp. 343- 366) en étudiant la comorbidité de la dyslexie avec d'autres troubles dans le centre de référence du CHU de Marseille sur 209 enfants constate que seuls 18 enfants présentent une dyslexie isolée sur les 177 diagnostiqués. Les autres ont d'autres troubles. La présence de plusieurs troubles de l'apprentissage chez un individu est donc courante. En revanche, les causes de ces associations ne sont aujourd'hui pas identifiées.

Mazeau et Pouhet mettent en avant des confusions fréquentes entre dys-symptômes et dys-diagnostics. Certains troubles (ex : lecture) peuvent être un symptôme d'un autre trouble (dyspraxie visuoattentionnelle) ou bien un réel trouble d'apprentissage de la lecture.

Cette confusion est source de difficultés pour formaliser un diagnostic et, donc, pour rédiger des préconisations de prise en charge notamment au niveau scolaire.

Ainsi d'après eux, si la comorbidité entre divers troubles dys existe, elle pourrait être moindre que présentée par de nombreuses études et relever davantage de conséquences d'un seul trouble qui pénalise d'autres apprentissages.



EXEMPLES DE COMORBIDITES VERSUS SYMPTOMES MULTIPLES D'UN DIAGNOSTIC UNIQUE
(MAZEAU & POUHET, 2016, P. 45)

2.1.1.3 Impacts sur les apprentissages scolaires

Ces troubles spécifiques des apprentissages se traduisent par de nombreuses difficultés dans les apprentissages scolaires.

Ils sont très divers en fonction du trouble de l'élève et doivent faire l'objet d'un diagnostic précis par des professionnels médicaux et paramédicaux afin que l'élève puisse être accompagné au mieux par les équipes pédagogiques.

2.1.2 Les gestes pédagogiques d'adaptation et école inclusive

2.1.2.1 Modalités de scolarisation des élèves porteurs d'un trouble des apprentissages

Le principe de l'école inclusive est posé par la Loi d'Orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République du 8 juillet 2013. L'UNESCO la définit comme « un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité de tous par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation ».

Jusqu'ici les élèves porteurs d'un handicap étaient pris en charges dans des systèmes éducatifs dédiés (Instituts Médicaux Educatifs, Service d'éducation spéciale et de soins à domicile) ou des classes dédiées au sein d'établissements scolaires accueillant des élèves « normaux » (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) (Le Bellec, 2018).

La loi de 2005 tend à institutionnaliser l'inclusion au sein des classes ordinaires. Les élèves bénéficient alors de mesures d'accessibilité ou de compensation de handicap. Elles peuvent être formalisées dans un Projet Personnel de Scolarisation validé par la Maison Départementale Personnes Handicapées qui permet l'attribution de moyens (Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap, matériel...) ou, à défaut, faire l'objet d'un Projet Accompagnement Personnalisé entre l'élève, sa famille et l'établissement scolaire suivant les préconisations des personnels paramédicaux.

2.1.2.2 Les adaptations en classe ordinaire

Les adaptations pédagogiques proposées aux élèves souffrant d'un trouble spécifique sévère du langage écrit ont fait l'objet d'une étude approfondie sur laquelle j'ai décidé de me centrer. Elle a permis de suivre les adaptations pédagogiques mises en place par des enseignants accueillants des élèves porteurs d'un trouble dyslexique sévère dans le cadre d'un dispositif pilote dans les Hautes Alpes en 2003. Les enseignants étaient préalablement formés.

Le premier article (Roussey & Gombert, 2007) a permis de typologiser les gestes pédagogiques d'adaptation et de compensation mis en place par les enseignants en regroupant les actions mises en place dont voici les 4 principaux :

- Définition d'un cadre de travail : aménagement d'un cadre de travail
- Guidance et contrôle individualisé : répétition des consignes, explications individualisées
- Adaptation des moyens (différenciation pédagogique) : contournement activité, adaptation des supports, adaptation des activités (modalités, durée), évolution du style pédagogique
- Adaptation des évaluations : dans la réalisation ou dans la notation

La vision des enseignants sur l'inclusion scolaire est également mise en relief (Faure-Brac, Gombert, & Roussey, 2012). Certains la rapprochent de la normification scolaire des élèves c'est-à-dire la volonté de ramener ces élèves vers la norme scolaire (surtout dans le secondaire), d'autres de l'intégration scolaire des différences, de l'adaptation du milieu scolaire ou de l'intégration sociale (surtout dans le primaire).

Finalement, sur cette étude, une majorité d'élève se sent intégrée scolairement et socialement. Mais, l'étude porte sur un dispositif particulier dans lequel les enseignants ont été formés spécifiquement à l'accueil de ces élèves.

2.1.3 Les élèves porteurs d'un trouble dys dans l'enseignement agricole

2.1.3.1 Une part importante des effectifs des établissements d'enseignements agricoles

Les élèves porteurs d'un trouble dys dans l'enseignement agricole ont fait l'objet de peu de recherche.

Les principales références existantes proviennent du Rapport de l'Inspection de l'Enseignement Agricole (Carpentier & Flipo, 2011) portant sur la prise en charge des élèves porteurs d'un trouble dys dans l'enseignement agricole. Il n'en existe pas de version actualisée.

Plusieurs points y sont mis en exergue. Suite à une opération de repérage menée dans douze établissements sur 608 apprenants de classes entrantes dans l'établissement, il s'avère qu'il existe une part limitée de ces apprenants diagnostiqués avant leur entrée (6%) (Branciard, 2012). En revanche, cette action a permis de détecter une part beaucoup plus conséquente d'élèves qui pourraient souffrir de ces troubles : elle s'élèverait à 20% de l'effectif.

Elèves bénéficiaires du repérage	Elèves repérés	Elèves connus avant le repérage	Elèves diagnostiqués grâce au repérage	Elèves repérés à tort	Elèves repérés ayant refusés un diagnostic	Elèves potentiellement porteurs de troubles
608	127	39	41	3	44	80-124
100%	21%	6%				13-20%

Cette étude s'est poursuivie par un second travail de recherche (Taussat, 2012), l'échange avec les familles a eu deux conséquences. D'une part, ces contacts ont permis de mettre en lumière les troubles connus de certains élèves dont l'établissement n'avait pas systématiquement été informé (un tiers). D'autre part, pour les autres, seule la moitié des familles a donné suite et fait réaliser des diagnostics auprès de professionnels qui ont majoritairement révélés l'existence de troubles (93%). Ce fait (peu de familles s'engagent dans les diagnostics) questionne et pose la question de la crainte du sentiment de stigmatisation que génère le fait de diagnostiquer un trouble chez l'adolescent. Taussat l'analyse comme «la mauvaise connaissance et compréhension du handicap [qui] laisse à penser aux familles que celui-ci peut disparaître, en changeant d'établissement scolaire, et que le jeune, se retrouvent dans un autre environnement, n'aura plus de difficultés »

En conclusion, cette étude met en évidence la présence d'une part importante d'élèves porteurs de troubles (à minima 13%) dans les effectifs des lycées agricoles. Mais elle permet aussi de s'interroger sur la potentielle proportion d'élèves porteurs de troubles non diagnostiqués et réfractaires à l'identification de ceux-ci.

2.1.3.2 Formation des enseignants insuffisante

En parallèle, le rapport (Carpentier & Flipo, 2011) pointait le fait que la part des enseignants formés restait limitée (environ 800 personnes). De nombreuses actions ont depuis été consolidées notamment à travers les travaux du GAP (groupe d'animation et de professionnalisation) DYS : bulletin info réseau dys trimestriel, formations continues approfondies, formation initiale des enseignants stagiaires ou sensibilisations déconcentrées, création d'un site internet ressources (<http://accesslab.ensfea.fr/>)...

Ainsi, l'enseignement aux élèves et étudiants porteurs de troubles d'apprentissages nécessite d'adapter son enseignement. Dans l'enseignement agricole, le constat de la présence d'un fort taux d'élèves à besoins éducatifs particuliers a été posé et a engendré une dynamique d'accompagnement. Mais ces troubles ont tout de même des impacts sur le sentiment de stigmatisation et l'estime de soi de ces élèves.

2.2 Stigmates et Estime de Soi

2.2.1 Les élèves porteurs d'un trouble dys et le sentiment de stigmatisation

2.2.1.1 Individu discréditable

Pour Goffman, le stigmate est l'attribut qui montre «la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société » (Goffman & Kihm, 1975, p. 7) et lui jette un discrédit profond.

Au travers cette définition, le handicap est donc un stigmate et, peut-être, un des plus universel. Les grecs considéraient que les marques corporelles existaient pour signaler l'immoralité et la détestabilité de l'individu. Cette analyse a été largement reprise par le christianisme : les stigmates devenant des marques de malédiction laissées par la grâce divine. Les personnes handicapées sont rejetées. La période du Moyen Age sera marquée par des politiques d'enfermement des personnes atteintes d'un handicap avant que les philosophes des lumières et les débuts de la médecine ne commencent à leur attribuer une place dans la société.

La situation des personnes porteuses de troubles spécifiques des apprentissages peut donc être qualifiée de stigmatisée puisque ces troubles les disqualifient.

La stigmatisation dans le cadre de la relation aux autres apparaît lorsqu'il existe un écart (« une différence fâcheuse ») avec ce que nous attendions de la personne et ce que son stigmate nous révèle. En effet, les normaux ont tendance à considérer les stigmatisés comme des personnes « pas tout à fait humaine » ce qui est source de discrimination. Les individus stigmatisés peuvent, au-delà la communauté des autres stigmatisés, intégrer les initiés qui pénètrent et comprennent leurs vies. Dans le cas d'élèves porteurs d'un trouble dys, la famille est parfois dans cette position d'initiée et elle prend part au discrédit de l'élève. Goffman identifie aussi des stigmatisés honoraires qui n'ont plus ce stigmate. Certains des élèves porteurs d'un trouble dys qui entrent dans l'enseignement agricole pensent se situer dans ce groupe puisqu'ils imaginent que les troubles peuvent disparaître (Taussat, 2012) : ils font alors comme si le stigmate était neutre mais craignent d'être découvert.

Dans son ouvrage de référence, Goffman distingue les individus discrédités dont la différence est déjà connue ou visible des autres des individus discréditables dont la différence n'est pas perceptible. Dans le cas des individus atteints d'un trouble dys, le stigmatisme n'est pas immédiatement perceptible par les autres. Le stigmatisme est donc dissimulable et les individus peuvent révéler ou non leur situation.

2.2.1.2 Stratégies de contournement

Chaque individu discrédité est confronté à un même itinéraire moral. Dans un premier temps, il incorpore le point de vue des normaux et construit une image de soi. Puis, il apprend qu'il possède ce stigmatisme et en découvre les conséquences. Dans le cas des élèves porteurs d'un trouble dys, la découverte est souvent tardive puisqu'il s'agit de troubles d'apprentissage qui sont rarement détectables avant la scolarisation. Cela génère une difficulté à se ré-identifier voire une réprobation de soi-même. En général, l'individu ne sait pas exactement comment les « normaux » (au sens sociologique qui est dans la norme selon Goffman) vont l'identifier et l'accueillir. Il peut considérer que ceux qui lui accordent moins de considération, sans tenir compte des aspects non contaminés de sa personnalité, ont une position justifiée. Il peut ainsi « chercher (avec beaucoup d'effort) à maîtriser certaines activités inaccessibles aux personnes affligées de sa déficience » (Goffman & Kihm, 1975, p. 20). Le stigmatisme peut également être utilisé pour justifier les échecs rencontrés pour d'autres raisons.

Toujours selon Goffman, face à cela, l'individu doit donc contrôler l'information qu'il délivre aux normaux. Goffman l'évoque ainsi : « Le problème n'est plus tant de savoir manier la tension qu'engendrent les rapports sociaux que de savoir manipuler de l'information concernant une déficience : l'exposer ou ne pas l'exposer; la dire ou ne pas la dire; feindre ou ne pas feindre ; mentir ou ne pas mentir ; et, dans chaque cas, à qui, comment, où et quand. » (Goffman & Kihm, 1975, p. 57). Dans le cas des individus porteurs de troubles dys, les troubles sont rarement visibles. En revanche, ils peuvent être très importunants et contrarier le flux de l'intégration. Leur spécificité réside également dans leur foyer apparent c'est-à-dire la situation dans laquelle le stigmatisme est handicapant. Or, par définition, les troubles spécifiques d'apprentissage ne sont pas nécessairement handicapants hors des tâches d'apprentissages scolaires.

Chaque individu discréditable peut choisir entre plusieurs positionnements. Ils dépendent aussi de la caractéristique du trouble.

A ce propos, la période de l'adolescence présente des caractéristiques particulières : l'individu cherche en effet à appartenir au groupe et à exister dans le regard de ses pairs. Ainsi, il essaie de ressembler au groupe pour faciliter son identification. Ainsi, la volonté de cacher son stigmate peut être forte.

La stratégie du faux-semblant ou de la dissimulation est la plus discrète. Elle consiste à cacher le stigmate soit parce que l'individu n'en a pas connaissance soit par choix. Les individus porteurs d'un trouble dys, individus discréditables, peuvent développer cette stratégie. Dans ce cas, il mène une double-vie où le risque de révélation par inadvertance peut être important. Cette stratégie notamment peut être activée lorsqu'il y a un changement de communauté : le passage au lycée est typiquement un exemple, l'élève profite de ce passage pour taire les troubles qu'il porte. L'équipe éducative et les camarades sont alors dans l'ignorance du diagnostic. Celui qui fait semblant est souvent obligé à l'improviste de révéler sur lui-même des faits qui le discréditent, notamment lorsqu'apparaissent des difficultés d'apprentissage.

En dehors de cette stratégie extrême, de nombreuses techniques de contrôles de l'information peuvent être mises en place. Goffman en identifie plusieurs. L'individu peut faire passer son stigmate pour un stigmate moins grave ou mieux accepté. Dans le cas des élèves porteurs d'un trouble dys, le faux semblant peut ainsi glisser vers cette possibilité : en effet les troubles risquent de se solder par des difficultés que l'individu cherchera à justifier par un autre biais (manque de goût pour l'école...).

Il peut également choisir de donner des informations mais de les contrôler en ne révélant que certaines informations à certaines personnes. Ce peut être le cas d'élèves qui refusent tout plan formalisé limitant ainsi l'information à quelques membres de l'équipe pédagogique et quelques proches.

Enfin, l'individu discréditable peut se couvrir ou dévoiler complètement son stigmate. Dans les deux cas, l'existence du stigmate est connue de tous, mais dans le premier cas l'individu tente d'en limiter l'importunité qui empêche d'oublier aisément le stigmate. Il s'agit là, par définition, d'un cas visible pour les élèves porteurs d'un trouble dys des établissements agricoles où l'équipe éducative et les camarades ont connaissance du trouble. Les élèves peuvent éviter d'en faire état, par exemple en n'utilisant le moins possible les aides et compensations prévues ou en évitant de se positionner dans une situation difficile.

2.2.2 Estime de soi des élèves porteurs d'un trouble dys

2.2.2.1 Estime de soi unidimensionnelle ou multidimensionnelle

L'estime de soi est le degré avec lequel une personne pense avoir de la valeur en tant qu'individu. Elle se construit au travers les interactions avec autrui et en se comparant aux autres. C'est donc bien une vision sociale du concept de soi. Cependant l'estime de soi ne fait pas l'objet d'un consensus clair en ce qui concerne les dimensions qui la composent (Leonova & Grilo, 2009). Plusieurs visions existent.

La première consiste à considérer l'estime de soi comme unidimensionnelle, une estime de soi générale, dont l'individu ne perçoit pas de nuances (Coopersmith, 1967). L'estime de soi est alors une vision générale de soi.

Au contraire, une autre vision soutient que l'estime de soi se décline en plusieurs dimensions (Harter, 1999). La construction de l'estime de soi se déclinerait en de nombreuses estimes de soi spécifiques qui peuvent être éloignées de l'estime de soi générale. Ainsi, les élèves porteurs d'un trouble dys pourraient avoir une estime de soi scolaire et cognitive inférieure aux autres tout en conservant une estime de soi générale similaire à la moyenne.

Les études les plus récentes partent de la seconde vision (multidimensionnelle) mais font toujours référence à une estime de soi générale plus globale.

2.2.2.2 Estime de soi et élèves porteurs d'un trouble dys

Leonova et Grilo (2009) se sont interrogées sur l'estime de soi des personnes dyslexiques en pensant que ce sujet était étudié et amenait à la conclusion d'une estime de soi inférieure. Or, il s'avère que l'estime de soi des élèves porteurs d'un trouble dyslexique a fait l'objet de peu d'études. Concernant, les élèves francophones, les recherches sont encore plus limitées alors que l'influence de la langue est importante pour certains troubles. Les études portant sur l'estime de soi des élèves porteurs de troubles dys, de manière plus générale, en France sont également rares. Salvan (Salvan, 2018) a comparé des élèves porteurs de troubles dys scolarisés dans différents cadres mais sans références à un groupe témoin.

L'estime de soi des élèves porteurs d'un trouble dyslexique diffère toujours en fonction du contexte de scolarisation. Lorsqu'ils sont scolarisés en classe adaptée, le sentiment de stigmatisation s'accompagne d'une identification au groupe de référence (Desombre, 2011) qui les rattache aux représentations liées à leur handicap. Dans ce cas l'estime de soi n'est pas différente des élèves normaux (Leonova & Grilo, 2009). Desombre (2009 ; 2011) attribue cela à l'impact positif d'une comparaison intra-groupe. En effet, les élèves sont ici en relation avec des élèves de leur groupe et peuvent s'identifier à eux : soit la comparaison est descendante et favorise l'estime d'eux-mêmes, soit elle est ascendante, mais le niveau de leur camarade demeure dans le champ du possible.

A l'inverse, la scolarisation en classe ordinaire tendrait à dégrader l'estime d'eux-mêmes de ces élèves. Plusieurs éléments y contribuent. D'abord, le stigmate devient ici plus visible et discriminant. Les normaux portent des représentations du handicap ce qui peut engendrer une menace du stéréotype. Ceci correspond aux situations où l'individu agit de manière conforme au stéréotype (Desombre, 2011). Ensuite, ce mode de scolarisation oblige à des comparaisons ascendantes hors du groupe de références. Or ces comparaisons s'avèrent délétères pour ces élèves puisqu'ils ne peuvent s'y identifier et elles risquent de dégrader leur estime d'eux-mêmes. En effet, la comparaison intergroupe est souvent inutile et risque de générer des phénomènes d'autoprotection par des biais en faveur de soi (considère que les réussites sont de son fait et les échecs viennent d'une cause externe) ou des processus d'auto-handicap (l'élève crée des obstacles qui ne sont pas imputables à ses capacités : ne fait pas d'efforts). Ces stratégies sont coûteuses psychologiquement et ne limitent pas la dégradation de l'estime de soi. Or, il se trouve que dans l'enseignement agricole, les élèves sont scolarisés en classe ordinaire au milieu d'élèves non porteurs de troubles ce qui doit nécessairement avoir un impact.

Ainsi, l'estime de soi générale des élèves porteurs d'un trouble dyslexiques ne semblent pas être inférieure aux autres (Leonova & Grilo, 2009). En revanche, en ce qui concerne l'estime de soi relative aux aspects sociaux, scolaires et de compétences physiques, les élèves porteurs d'un trouble dyslexiques scolarisés dans des écoles ordinaires ont une estime d'eux-mêmes inférieure aux élèves non porteurs de troubles. Ces résultats corroborent les résultats d'études plus anciennes et un consensus semble se dessiner sur ce point.

En revanche, ce n'est pas le cas sur l'estime de soi générale. Certains mettent en avant, en parallèle, une estime de soi générale identique aux autres élèves (Frederickson & Jacobs, 2001). D'autres (Thomson & Hartley, 1980), constatent une estime de soi générale dégradée.

Il semblerait que l'absence de consensus puisse s'expliquer par l'hétérogénéité des dispositifs de scolarisation en fonction des pays et des élèves sur lesquels sont réalisées les études (âge, milieu social...) (Leonova & Grilo, 2009)

2.2.3 Perception et Métaperception

2.2.3.1 Métaperception en milieu scolaire

La stigmatisation et estime de soi sont donc deux phénomènes, l'un sociologique l'autre psychologique, qui s'appuient sur le ressenti des individus vis-à-vis des autres et de l'image qu'ils croient renvoyer.

Les individus en arrivent alors à élaborer des métaperceptions pour s'adapter. Il s'agit de « l'ensemble des croyances que l'individu construit lorsqu'il se représente les perceptions d'autrui le concernant » (Gagnepain, 2018). Il s'agit en fait de postuler la manière dont les autres les voient. Ces métaperceptions sont d'autant plus courantes que l'individu est en attente du jugement d'un tiers significatif dont le statut social est différencié. Elles sont également accentuées lorsque l'individu pense faire l'objet de stigmatisation. Ainsi, les élèves porteurs d'un trouble dys sont probablement très enclins à développer des métaperceptions.

Or, il s'avère que les métaperceptions en milieux scolaires faites par les élèves vis-à-vis de leurs enseignants sont souvent inexactes ou erronées (Gagnepain, 2018), de sorte que leurs adaptations le sont aussi. Cette étude met en évidence l'écart entre la perception de 216 élèves par leurs enseignants et les métaperceptions élaborées par ceux-ci. Les catégories élaborées par chaque enseignant étaient présentées à ces élèves qui devaient s'y positionner. Par exemple, ils devaient se positionner dans une des trois suivantes : bons élèves, perturbateurs, élèves moteurs. Gagnepain arrive à la conclusion que « La majorité des élèves élabore des métaperceptions inexactes de la catégorisation enseignante » et ce quel que soit le niveau de description fourni pour la catégorie.

Ainsi, les indices disponibles dans l'environnement pour construire les métaperceptions, c'est-à-dire les informations que l'enseignant leur renvoie, sont mobilisés de façon erronée par une majorité d'élèves.

2.2.3.2 Elèves et agir enseignant

Les élèves de lycée agricole sont des adolescents. Ils sont donc en plein dans un processus de socialisation primaire. Cette étape est marquée par la construction de l'identité de soi qui se réfère, notamment, aux adultes significatifs et à l'image que les élèves croient en ressortir. Ainsi les gestes pédagogiques et ce qu'ils croient en percevoir sont importants pour leur donner confiance en eux et permettre, in fine, les apprentissages.

Or, les élèves ont des idées très précises de ce que devraient être des gestes pédagogiques efficaces (Claude & Rayou, 2018). Ainsi, ils ont une conscience pointue des gestes qui favorisent les apprentissages. Dans cette étude, les élèves enquêtés typologisent deux types d'enseignement. Un modèle est basé sur tenir la classe. Dans cette conception, il s'agit de garantir la paix scolaire pour pouvoir dérouler les savoirs. Néanmoins, ils identifient aisément que cette stratégie n'amène pas l'implication et l'engagement des élèves dans les apprentissages. Les gestes pédagogiques ne sont pas ici perçus comme leur permettant d'avoir confiance. À l'extrême quand il leur semble que ces gestes traduisent le fait que leurs capacités scolaires seraient faibles, les élèves se sentent alors dévalorisés.

L'autre modèle est basé sur le « faire-apprendre ». Les enseignants cherchent à enrôler les élèves en proposant des contenus adaptés. Ici, les élèves sont enrôlés dans la tâche et participent à leurs apprentissages. Dans cette typologie, les élèves se sentent estimés et le regard de l'adulte significatif, le professeur, contribue à favoriser la construction d'une meilleure estime de soi.

Il ressort de cette étude l'importance, voir la nécessité, pour les élèves d'être assurés de la considération de l'enseignant prenant simultanément en compte leur personne, ce qu'ils sont capables de faire et là où il faut les amener.

Concernant les élèves du collège porteurs d'un handicap, ils ont une vision de l'école et des gestes pédagogiques qui est différente de celle des autres élèves (Sentenac, Pacoricona, & Godeau, 2016). Pour eux, l'Ecole est plus stressante et, surtout, le travail scolaire leur semble fatigant et difficile. L'exigence du travail scolaire est un poids pour eux. En revanche, ils ressentent davantage de soutien de leurs enseignants. L'adaptation des gestes pédagogiques sont donc, pour eux, un soutien indispensable. Ces études n'ont pas été spécifiquement menées auprès d'élèves porteurs d'un trouble dys mais on peut postuler qu'elles sont valides pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers pour lesquels le handicap amène des situations sociales biaisées.

3 Investigation de terrain

3.1 Les analyses intrinsèques directes

3.1.1 Cadre général

Plusieurs types d'entretien sont menés dans le cadre de recherche en sciences humaines. Les sciences de l'éducation se nourrissant de différentes disciplines utilisent une diversité de méthodes qualitatives. Un des risques majeurs réside dans l'incontournable subjectivité de l'auteur dans sa conduite d'entretien mais aussi, ensuite, dans son analyse en fonction de ses propres représentations et de ses cadres personnels (valeurs et normes). Il est ainsi fondamental de définir précisément sa méthodologie de recherche pour limiter ce biais sociologique et biographique et légitimer le travail scientifique. Veyrac indique ainsi que « Définir précisément une méthodologie, l'adapter à l'objet de recherche est alors un enjeu important pour « maîtriser la dose de projection » et la contenir. Sans explicitation des choix méthodologiques, le critère de falsifiabilité est mis à mal» (Veyrac, 2018, p. 63)

La place de l'enquête est à questionner. Doit-on tenter d'obtenir des informations objectives en présupposant l'ignorance de l'individu en utilisant des analyses extrinsèques ou au contraire tenter d'obtenir le regard subjectif et l'analyse réflexive du sujet ? Ainsi les analyses intrinsèques s'appuient sur une prise en compte du point de vue du sujet sur sa propre activité (Veyrac, 2018, p. 64). Cette approche me semble plus pertinente dans mon contexte de recherche puisque je cherche à étudier le ressenti des élèves.

Les entretiens peuvent alors porter sur des événements biographiques précis (approches directes) ou sur des généralités du ressenti (approches indirectes).

Veyrac précise que « les approches directes désignent ici les analyses qui s'appuient sur des éléments de l'activité telle qu'elle se déroule ou s'est déroulée et qui se rapprochent le plus possible de l'objet « activité » » (Veyrac, 2018, p. 64). Ces approches permettent donc de se centrer sur une activité et d'en détailler et extraire tous les éléments.

Les analyses intrinsèques directes sont donc basées sur la prise en compte du point de vue du sujet sur sa propre activité en faisant un lien direct avec l'activité étudiée.

3.1.2 L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011) est un type d'entretien qui permet de mettre en mots l'activité vécue. Il permet « d'amener le sujet (ici l'élève) à comprendre sa propre façon de penser et de faire sur un moment précis. » (Le Goff, 2017, p. 32). A cette occasion, le sujet prend conscience de ce qui compose l'action et de la manière dont il s'y est pris et le verbalise. En effet, bien souvent, nous ne sommes pas conscient des tenants et aboutissants de nos actions : quels éléments déclenchent l'action ? Sur quelle base ? Comment la menons-nous ? Comment percevons-nous ses effets ? Pour ce faire, le sujet doit être guidé pour être replongé dans l'instant en s'en remémorant le contexte et la situation. L'entretien d'explicitation permet « en amenant l'interviewé à se remémorer en détails la situation dans laquelle il était, sa description dans les moindres détails en apporte un éclairage, une compréhension » (Le Goff, 2017, p. 36). Il s'appuie sur la sollicitation de tous les sens pour se replonger dans la scène : la verbalisation du maximum de détails est nécessaire pour mettre à jour les tenants et aboutissants de la situation tant en terme d'éléments déclencheurs de l'action, que de gestes réalisés de manière consciente ou non que de sensations et sentiments qui en découlent.

L'entretien d'explicitation peut être mené dans plusieurs situations. Il permet d'étudier des activités mentales d'attention ou de mémorisation. Il est aussi utilisé comme outil d'évaluation formative en pédagogie pour déterminer comment l'élève est arrivé à ce résultat. Enfin, ce type d'entretien peut être utilisé dans un but de réflexivité qui permet au sujet de prendre conscience du déroulement de faits pour permettre de mettre en lumière les conditions d'échecs ou de réussites d'un acte.

Cela nécessite un contrat de communication claire entre l'enquêteur et l'enquêté. Le niveau de maîtrise de ce type d'entretien par l'enquêteur est déterminant. Tout d'abord la situation sociale et, bien souvent, les écarts entre celle de l'enquêteur et celle de l'enquêté sont sources de repères implicites différents.

La relation et ses modalités doivent être posées en préalable pour permettre de clarifier le rôle de chacun et d'éviter les décalages de positions. Néanmoins, le rôle de meneur de l'enquêteur crée de fait une situation de hiérarchie entre le guide et le suiveur qu'est l'enquêté. Pour éviter cela, l'enquêteur doit se forcer à une neutralité d'approche et à mettre en confiance : « l'intervieweur doit soigner sa posture, l'intonation de sa voix et se résoudre à ne porter aucun jugement » (Le Goff, 2017, p. 38). Le cadre d'entretien doit être clarifié : l'accord de l'enquêté est indispensable et doit être reconfirmé au cours de l'entretien, tout comme les objectifs de l'enquête. Enfin un biais peut apparaître dans la mesure où l'enquêté peut chercher à satisfaire ce qu'il perçoit comme des attentes de l'enquêteur. La recherche de neutralité est primordiale.

Pour ce faire, les relances ont un rôle central. Ce sont elles qui permettent de suivre le fil directeur de l'enquêteur mais sans induire chez l'enquêté de biais. Elles doivent permettre d'initialiser l'échange en posant le cadre, de focaliser l'échange sur un instant précis, d'élucider les composantes de l'action dans toute sa finesse et, enfin, de réguler l'échange pour se concentrer sur l'action et son intérêt.

3.1.3 Instruction au sosie en version rétrospective

Hormis l'entretien d'explicitation, il peut être utilisé une autre méthode intrinsèque directe : l'instruction au sosie. Elle est utilisée dans les recherches en ergonomie et en formation car elle permet de mettre « l'activité et sa convocation au centre des dispositifs de formation/transformation professionnelle ». C'est un type d'entretien particulier dans lequel une personne (instructeur) donne les instructions pour que son sosie agisse comme elle (Veyrac, 2017). Créée au milieu du XX^{ème} siècle dans les milieux industriels, elle permet de mettre en lumière les règles de conduites et stratégies individuelles des ouvriers.

L'instruction au sosie complète comporte trois étapes : l'entretien, la transcription du texte, la production d'un écrit réflexif par le sujet. Cette version prospective de l'instruction au sosie permet de décortiquer une action de manière générale pour pouvoir en saisir les tenants et aboutissants.

Il existe une autre version : l'instruction au sosie en version rétrospective. Cette méthode possède de nombreux points communs avec l'entretien d'explicitation. Il s'agit de ressortir les éléments saillants de l'action en se focalisant sur un épisode.

Mais la conduite d'entretien s'apparente à l'instruction au sosie prospective en reprenant le principe de l'instructeur et du sosie. En revanche, l'entretien est basé sur un évènement passé qu'il s'agit de revivre.

Cette méthode m'a semblé la plus pertinente pour plusieurs raisons. L'analyse intrinsèque directe permet de favoriser l'émergence d'éléments concrets permettant de définir le ressenti des élèves par rapport à ma question. Le point de départ est la remémoration d'une situation clef, intense sur laquelle l'élève va pouvoir nous apporter des éléments précis et factuels grâce à une description précise. On évite ici de passer à côté d'éléments que le sujet pourrait imaginer sans importance ou non conscientiser. Ensuite, l'instruction au sosie permet davantage d'éliminer l'aspect hiérarchique de l'entretien d'explicitation. Le sujet perçoit d'emblée que le chercheur est uniquement à son écoute et le guidage est moins évident. Ainsi l'instruction au sosie en version rétrospective permet de collecter beaucoup d'éléments en limitant les interférences du système de représentation et valeurs du chercheur.

3.2 Méthodologie de recherche

3.2.1 Recrutement des élèves

J'ai donc mené des instructions au sosie en version rétrospective. J'ai privilégié davantage la qualité des échanges afin d'en ressortir le maximum d'éléments en me centrant sur quatre élèves.

Il fallait donc identifier quelques élèves porteurs de troubles dys (quel que soit le trouble cognitif) volontaires pour participer à mes travaux de recherche : ils sont une trentaine dans l'établissement. Il m'a d'emblée semblé pertinent de retenir exclusivement des élèves avec qui aucune relation sociale n'était préétablie ce qui aurait pu biaiser les entretiens, les analyses et donc le résultat. Cela excluait les élèves qui appartiennent aux classes dans lesquelles j'interviens, mais également les élèves que je connais à titre personnel soit dix élèves et étudiants au total.

Plutôt qu'une sollicitation large sur la base du volontariat, l'équipe éducative a préconisé une sélection et sollicitation ciblée de certains élèves. Le choix des enquêtés a été réalisé sur proposition d'une Conseillère Principale d'Education (CPE) parmi les élèves cibles : elle a identifié des élèves aux parcours scolaires et médicaux diversifiés permettant de balayer des ressentis assez large.

Après un premier tri commun, cette dernière a sollicité ces élèves en ma présence ou non. Elle a obtenu leurs accords préalablement aux entretiens.

3.2.2 Organisation matérielle des entretiens

J'ai ensuite pris contact avec eux en face à face ou par mail pour l'un d'entre eux afin de fixer la date et l'heure de l'entretien. Ils se sont déroulés durant les mois de décembre 2018 et février 2019. Le sujet étant relativement sensible puisque touchant à l'intimité, il était indispensable que la communication insiste sur les aspects de confidentialité. Ainsi, ces échanges se sont déroulés à l'écart des lieux animés de l'établissement : à proximité du bureau qui m'était affecté à l'extrémité et à l'étage du bâtiment de l'administration où seuls circulent les collègues du bureau et quelques étudiants de BTSA. Ensuite, les entretiens ont été réalisés dans des salles de classes vides le soir hors des cours pour les internes ou bien dans des salles de classe isolées (bâtiment de l'administration, de restauration) en journée pour les demi-pensionnaires pour permettre un anonymat complet vis-à-vis des équipes éducatives et des autres élèves. Pour finir, les prénoms ont été modifiés : j'ai retenu des prénoms d'emprunts mixtes afin de favoriser l'anonymat et de limiter les possibilités de croisement d'informations.

3.2.3 Poser le cadre

Les entretiens débutaient par la pose du cadre pour sécuriser et mettre à l'aise les sujets. Dans un premier temps, je présentais rapidement mon statut puisque la majorité ne me connaissait pas et la raison de la réalisation de mes recherches. J'indiquais ensuite mon cheminement à travers la découverte des troubles dys dans mon parcours de formation et mon intérêt à mieux comprendre leur vécu.

J'insistais ensuite sur le caractère confidentiel et anonyme de mes recherches, productions et enregistrements audio. Quand bien même cela était indiqué par la CPE, je trouvais nécessaire de le préciser pour sécuriser la relation.

Pour finir, la partie introductive se terminait par la présentation rapide de l'instruction au sosie en version rétrospective.

3.3 Hypothèses

L'objectif de mon travail de recherche part donc de l'hypothèse que l'accompagnement pédagogique des élèves porteurs d'un trouble dys permet de faire évoluer le sentiment de stigmatisation vis-à-vis des pairs. Plus précisément, la manière de réaliser certains gestes pédagogiques peut s'avérer contre-productive en mettant en lumière le stigmate des élèves qui en bénéficient au lieu de leur permettre d'en tirer profit vis-à-vis de l'équipe éducative et, surtout, des autres élèves. L'estime de soi en est alors impactée négativement.

Pour ce faire, il m'a semblé intéressant que les sujets se focalisent sur un moment, dans leurs activités pédagogiques, où ils ont pu ressentir une différence de traitements. Ainsi, après le cadrage général, j'ai invité les enquêtés à se remémorer un épisode où un accompagnement pédagogique les a amenés à se sentir différents des autres élèves.

3.4 Les conditions de l'enquête

3.4.1 Les quatre élèves

Les quatre élèves sont tous scolarisés depuis plusieurs années dans l'établissement dans les filières technologiques et professionnelles en voie scolaire. Ils bénéficient tous d'aménagements aux examens, à minima un tiers temps pour les épreuves écrites.

Elie souffre de dyslexie qui a été détectée dès le CP avec une souffrance importante liée aux difficultés d'apprentissage de la lecture, et de dyspraxie détectée seulement en seconde au moment de nouveaux diagnostics lors de l'entrée au lycée. Un suivi orthophonique a été réalisé pendant ses années de primaire. Par la suite, seul un accompagnement d'un membre de sa famille a soutenu ses apprentissages.

Alex souffre de dyspraxie détectée au début du collège. Peu d'accompagnements de professionnels médicaux ont eu lieu. En seconde, un de ses camarades bénéficiait d'un AESH dont Alex profitait en se positionnant à proximité. Par la suite, la mise à disposition d'un ordinateur par l'établissement a été effectuée.

Loïs est dyslexique et dysorthographique. La détection a eu lieu en CE1. Un suivi orthophonique a été mis en place en primaire puis abandonné. Son bon niveau scolaire jusqu'en troisième lui permettait d'éviter le recours à des compensations matérielles et de dévoiler ses troubles. En seconde, des difficultés scolaires apparaissent et entraînent de nouvelles réflexions avec la mise en place d'aménagements aux examens.

Enfin, Charlie est dyslexique, dysorthographique et dyspraxique visuoattentionnel. Le diagnostic a débuté en CE2. Charlie compense largement ses troubles rendant difficile un diagnostic. En troisième, les professionnels ont décidé de poser un diagnostic définitif et final. Charlie bénéficie de compensations humaines lors des examens avec un lecteur scripteur. Ses troubles sont connus de tous.

3.4.2 Conditions de réalisation des entretiens

Les entretiens ont été réalisés dans des salles de cours vides. Celui de Loïs a pu se dérouler dans une salle très isolée géographiquement (à l'étage du bâtiment de restauration) et extrêmement peu utilisée : cette configuration était idéale puisque nous avons pu réaliser l'entretien en se coupant des agitations extérieures.

Les autres ont été réalisés dans des salles de cours très utilisées mais hors des horaires scolaires ce qui a permis un calme relatif. Néanmoins, deux entretiens (Alex et Charlie) ont été interrompus par des irrptions intempestives d'élèves ou collègues dues à des erreurs de salles. Cela a eu un impact sur le déroulement de l'entretien qui a donc dû être coupé et a nécessité de remettre en place le contexte pour replonger les enquêtés dans le moment choisi. Dans le cas d'Alex, la confidentialité à laquelle je m'étais engagé n'a donc été que partiellement réalisée et il est possible qu'Alex en ait été affecté bien qu'il n'est pas fait de remarques à ce sujet.

A l'intérieur des salles, j'ai donné toute liberté aux sujets pour choisir le lieu où ils souhaitaient s'installer dans la salle afin de favoriser la mise en confiance. Je me suis ensuite positionnée à côté d'eux. Cette posture permet de casser le côté hiérarchie et questionnement, à la manière de se positionner au même niveau que son interlocuteur. Cela permet aussi de limiter les prises d'informations visuelles par les enquêtés : en effet en face à face ils peuvent être tentés de rechercher les réactions ou l'absence de réactions de l'enquêteur. Cela risquerait de les amener à adapter leur discours

Lors des entretiens, j'ai utilisé deux dictaphones afin de pouvoir retranscrire les entretiens. J'en ai averti les enquêtés qui n'ont pas semblé sensibles à ce dispositif. Les entretiens ont duré entre 25 et 35 minutes permettant de collecter des informations qualitatives.

3.5 Résultats

3.5.1 Les situations retenues

Les enquêtés ont librement choisi des situations dans lesquelles ils se sont sentis différents.

Elie a choisi une situation de séance d'Accompagnement Personnalisé (AP) avec un enseignant documentaliste dans lequel ses difficultés en mathématiques étaient abordées. La scène se déroule au CDI CDR. Elie présente d'abord ses inquiétudes à l'entame de cette première séance. Elle décrit les questionnements de l'enseignant qui l'accompagne et lui donne confiance en l'aidant sur la méthodologie de travail. Elie insiste sur l'importance, à ce moment-là, que les autres élèves ne connaissent pas ses troubles. L'entretien se conclue sur la présentation du cadre de son dévoilement.

Alex et Loïs ont, tous les deux, sélectionné un moment où les aménagements aux examens étaient remis en cause par un de leurs camarades.

Pour Alex, l'épisode a lieu le soir à l'internat pendant le temps d'étude. Un camarade de chambre l'interroge sur les mots de vocabulaire à apprendre pour le prochain cours d'anglais. Or Alex bénéficie d'une réduction du nombre de mots. Son camarade manifeste alors un sentiment d'injustice devant cet aménagement auquel Alex répond. La fin de l'entretien l'a amené à présenter un retour réflexif sur l'échange avec son camarade et sur la vision que les autres portent sur lui.

Pour Loïs, il s'agissait d'une situation de remise de devoir sur lequel son orthographe n'était pas évaluée. Un de ses camarades, mécontent d'avoir été pénalisé à ce sujet, exprime un sentiment d'injustice d'abord en aparté avec Loïs puis en échange avec l'enseignante. Plus tard dans le cours, l'enseignante lui demande de lire un document ce qu'il accepte de faire mais en raillant Loïs qui a récemment refusé de le faire dans un cours précédent. Il s'en suit un bref mais virulent accrochage sur les aménagements dont bénéficie Loïs.

Enfin, Charlie a retenu le moment où un enseignant a proposé un travail sur une vidéo de trente minutes. A l'issue de la projection, l'enseignant demande aux élèves de rédiger une restitution écrite la plus exhaustive possible en cinq minutes. Charlie se retrouve dans une situation d'incapacité à réaliser la tâche. L'enseignant annonce alors qu'il ramasse les productions mais qu'il ne va pas les consulter et qu'il va interroger quelques élèves à l'oral. Néanmoins dès qu'il les a récupérées, il les consulte brièvement et interroge en premier Charlie. Après avoir réalisé cette évaluation orale, l'enseignant le questionne devant la classe sur son absence de production écrite. Charlie évoque au cours de l'entretien les différents sentiments qui l'ont accompagné au cours de cette séance.

3.5.2 Des gestes pédagogiques adaptés peu nombreux

En premier lieu, le constat du manque de formation des enseignants à la prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers semble se vérifier dans cet établissement où aucune action n'a été mise en œuvre.

En effet, les élèves indiquent bénéficier des aménagements prévus individuellement pour leurs évaluations (tiers temps, questions enlevées, non-notation de l'orthographe...) mais ils n'identifient pas d'autres actions de leurs enseignants qui seraient mises en place. Pourtant, ces aménagements leur semblent justifiés et normaux comme le résume Alex : « ben si, c'est normal c'est juste que c'est un aménagement comme les autres. Et que s'il avait lui aussi des difficultés dans... dans quelque chose, on l'aiderait ».

Les autres aménagements sont davantage de l'ordre du soutien à un élève en difficulté d'apprentissage. Ainsi, Elie qui a évoqué une séance d'AP indique que « Si il voit que j'y arrive pas, ben on reretravaille, on reretrouve des techniques » évoquant plus une stratégie de renforcement pédagogique et d'individualisation qu'une réelle adaptation des méthodes pour compenser le handicap. Les élèves sont alors amenés à trouver et mettre en place seuls ou avec l'aide de professionnels des palliatifs en dehors de l'Ecole (Alex a des codes couleurs, Elie utilise des moyens mnémotechniques...).

Même si cela ne semble pas une stratégie particulière par rapport à ce public, Charlie met en avant le fait que ses enseignants le font travailler à l'oral « on sait que le prof nous emmène sur un terrain favorable. L'oral je maîtrise, je me sens plus à l'aise ». Cette technique lui a en effet permis durant cette séance de dépasser son blocage à l'écrit. En revanche, le début de cette séance est symptomatique de l'absence de connaissance du public. Après avoir demandé aux élèves « d'être très attentif et d'assimiler le plus possible la vidéo [de trente minutes]. Vraiment d'essayer de la comprendre au maximum », l'enseignant les enjoint à rédiger en cinq minutes un texte reprenant le maximum d'informations. Sans les avoir davantage prévenus, l'enseignant ramasse les écrits et « il nous prévient que c'est dans le but de juste mettre ça à côté de son bureau et qu'il va en interroger trois ou quatre ». Finalement, Charlie n'a rien pu produire et est le premier interrogé. L'élève est alors dans une position très insécurisante : n'ayant jamais eu les consignes en amont des tâches réalisées et se sentant pénalisé par ces troubles. Après un oral satisfaisant, l'enseignant a semblé ne pas avoir compris le problème de Charlie (« alors pourquoi tu n'as rien d'écrit sur ta copie ? »).

Dans la même veine, Loïs relate une altercation avec un de ses camarades qui fait référence à un cours précédent. Dans ce cours (non objet de l'instruction au sosie), un de ses enseignants lui a demandé de lire un texte à voix haute à la classe. Loïs a refusé en mettant en avant sa fatigue, mais cela n'a pas été compris par certains camarades.

Néanmoins, à l'exclusion d'Elie qui semble avoir de mauvaises expériences avec ses équipes enseignantes et qui verbalise le fait de ne pas y trouver d'aide et de soutien, les autres élèves semblent ne pas tenir rigueur aux enseignants de ne pas les accompagner davantage et manifestent une certaine bienveillance (Loïs : « je pense qu'elle n'a pas compris en fait ce qui se passait »). La stratégie des enseignants semble être identique aux autres enseignants du secondaire et se concentrer sur une logique de normification scolaire.

3.5.3 Une perception aiguisée

Comme attendu, les élèves enquêtés s'avèrent sensibles et attentifs : ils construisent de nombreuses métaperceptions.

Vis-à-vis des enseignants, Elie et Charlie expriment très clairement leur crainte d'être jugés sur la base de leurs productions insatisfaisantes. Elie dit : « Mais je vais être déstabilisée du fait que j'ai peur qu'il pense que je suis nulle en fait, que j'y arriverai pas » si elle ne réussit pas à réaliser ses exercices avec l'aide de l'enseignant. Charlie a la certitude que l'enseignant en voyant sa production écrite va être énervé (« je suis tellement sur que quand il va voir ça, ça va peut-être l'énervé en tout cas il ne va pas être satisfait de ce que j'ai fait que dès qu'il fait ce rictus je sais que c'est pour moi en fait »). Charlie imagine que l'enseignant va penser qu'il n'a pas été impliqué dans le travail : « en deux mots il vient de me dire « je sais ce que tu as fait, c'est vraiment médiocre, t'étais dans la lune ou tu faisais quoi ? ». Il cherche ainsi les indices qui valident son hypothèse : rictus à la lecture des productions, interrogation à l'oral en premier, appel par son nom patronymique au lieu des surnoms habituels pour cet enseignant. Les élèves peuvent ainsi être dans la crainte de subir des représailles des enseignants. Ainsi, Charlie pense qu'un avis négatif de l'enseignant va générer une attitude moins conciliante à son égard : « ça va se traduire par beaucoup plus de dureté, ça va être qu'on va être encore le centre de cette mauvaise attention, qu'on va se reprendre ces mauvais traitements. Et qu'il va nous... qu'il va nous... nous forcer à soigner le mal par le mal ».

De plus, les élèves ont tendance à prêter des intentions aux enseignants avec peu d'indices : Elie pense ainsi que l'accompagnement de ses troubles par le lycée est réel mais absent au niveau de l'équipe pédagogique, tout comme dans ses années de primaire où les enseignants n'auraient pas détectés ses troubles et ses années collège où certains enseignants auraient émis des remarques déplaisantes (« Parce que je reviens à étant petite, c'est les adultes les moqueries. Enfin, les moqueries, je vais peut-être un peu loin mais enfin, « pourquoi tu n'arrives pas à lire toi ? C'est n'importe quoi ». Ils ne cherchent pas à comprendre »). Ainsi son besoin de bienveillance et de compréhension, quand il se heurte à une impression d'indifférence génère une métaperception défavorable.

Vis-à-vis des pairs, les élèves élaborent également des métaperceptions défavorables. Alex pense ainsi que son camarade pose sa question avec un objectif caché lors de leur échange mais il ne l'étaye qu'avec des indices vagues : « c'était vraiment une question de sa part et c'est le... peut être la façon dont ça a été dit ou... qui m'a un peu... j'ai eu l'impression d'être pris de haut en fait » et « la façon qu'il a de la dire, cet air un peu étonné ou des choses comme ça ». Néanmoins, il insiste sur les bonnes relations avec son camarade ce qui semble incohérent avec cette perception défavorable. Loïs analyse la phrase que son camarade prononce « de toute façon je ne suis pas comme toi j'ai...je suis... je suis noté sur l'orthographe » comme l'expression de la pensée inverse : lui et les autres sont normaux, elle est bizarre (« ça fait que lui c'est le général et moi je suis la personne bizarre en fait »). Cette perception est en partie vérifiée puisqu'il lui dira plusieurs fois ensuite (« Il m'a répétée plusieurs fois que j'étais différente»). En revanche, lors d'une partie de l'échange plus virulente où toute la classe se retourne, Loïs pense que la moitié de la classe se moque d'elle comme le montre l'extrait suivant. Cependant aucune certitude ne vient étayer cette théorie.

A : qu'est ce qui se passe ensuite ?

L : les gens rigolent

A : le reste de la classe rit ?

L : pas tout le monde mais il y en a qui rigole je les vois rigoler, je revois leurs visages. Je crois qu'eux aussi, je les aurais tapés.

A : Il y a une majorité des élèves qui rigolent ?

L : une petite moitié en fait parce qu'il y en a qui savent ce que je vis et d'autres en fait c'est purement du foutage de gueule. »

En conclusion, les élèves porteurs de trouble dys semblent enclins à construire des métaperceptions défavorables qui s'accroissent avec la recherche d'indices négatifs quant à leur entourage scolaire.

3.5.4 Un sentiment de stigmatisation limitée avec le temps

La stigmatisation des élèves porteurs d'un trouble dys est différente en fonction des individus et de leur âge.

Elie indique ainsi avoir été une cible au collège pour ses camarades. De même, ses enseignants semblent n'avoir pas été sensibilisés aux troubles d'apprentissage et l'ont parfois mis dans une situation délicate (« pourquoi tu n'arrives pas à lire toi ? C'est n'importe quoi ». Ils ne cherchent pas à comprendre »). Ainsi, après une stratégie de dévoilement complet au collège, Elie a profité de son arrivée dans un lycée éloigné géographiquement de sa communauté d'origine pour mettre en place une stratégie de dévoilement partiel où seule l'équipe éducative était au courant de ses troubles (« Je suis en confiance parce que je sais qu'ils [les autres élèves] ne sont pas au courant. »). En fait, la crainte du regard des autres et de ce que pourrait dire les autres élèves (« alors que les enfants nous, on n'a pas de filtres, on ne mesure pas encore la gravité de nos mots et de nos phrases je pense ») l'empêche de dévoiler son stigmatisme. Le sentiment de stigmatisation semble ici lourd. Néanmoins, pour faciliter ses apprentissages, Elie a décidé en fin de seconde de dévoiler complètement son trouble. Cet épisode, précédé d'appréhension, se solde par une réussite : « Et ils ont totalement compris et ça m'a fait beaucoup de bien. Ils ont compris et quand vous vous sentez comprise c'est vraiment le plus important. ». Depuis, Elie exprime le fait de ne pas se sentir différente (A: donc ça veut dire que je ne me sens pas différente d'eux - E : non pas du tout. Je me sens à l'aise.). Dans son cas, le sentiment de stigmatisation semble avoir disparu sans que cela soit lié directement aux gestes pédagogiques.

Alex évoque d'emblée son impression d'absence de stigmatisme (« il y a tellement de gens ça leur paraît normal ou ça leur passe au-dessus ») et donc de distinction des autres élèves. Néanmoins, une précision importante est apportée au cours de l'entretien : le fait d'être scolarisé dans le même établissement et dans le même groupe classe favorise l'intégration (« Déjà on se connaît depuis deux ans »). Ainsi, Alex n'a pas opté pour des stratégies de contournement, visiblement informé par ses parents (« Mes parents m'ont expliqué ça et pour moi ben la réponse de mes parents me convenait donc je la répétais ou mâchouillais un peu ce que mes parents m'avaient dit à mes copains »), et a complètement dévoilé son trouble. Néanmoins, Alex use de couvertures pour limiter l'importunité de son trouble : en seconde notamment, il bénéficiait d'aménagements particuliers sans pour autant que les autres élèves ne le sachent (« camouflés »). Néanmoins, l'épisode choisi pour l'entretien est un échange avec un autre élève qui trouve injuste l'aménagement d'évaluation (« que pour lui il ne trouve pas ça juste [...] qu'on en est moins [de mots de vocabulaire à apprendre] »).

Ainsi, si l'élève ne ressent pas de stigmatisation, il semblerait que les autres élèves, même les plus proches, perçoivent les aménagements d'évaluation comme des signes du stigmaté et que les stigmatisés, bien qu'intégrés, puissent être parfois considérés comme différents et bénéficiant d'aménagements injustifiés.

Pour Loïs, les choses ne vont pas ainsi et la sensation de stigmatisation est réelle. Loïs se sent souvent mise à part par une partie de ses camarades (« ce n'était pas la première fois qu'il faisait des petites réflexions comme ça », « de toute façon, j'ai l'habitude »). Cette situation de stigmatisation est caractérisée tout au long de l'entretien par des rappels réguliers aux remarques de son camarade (« je ne suis pas comme toi », « c'est vrai que tu as un problème » et « Mais [tu] es différente ») et par une sensation de solitude et d'isolement (« je me sens un peu seule pour le coup », « je me suis sentie, en fait, humiliée », « les gens rigolent »). En fait, son camarade est dans l'incompréhension de l'aménagement d'évaluation proposé aux élèves porteurs de troubles dys (« ensuite, il fait une réflexion à la prof en disant « ça se fait pas qu'on soit noté sur l'orthographe »»). Là aussi, un sentiment d'injustice existe. La situation de Loïs est d'autant plus éclairante que son parcours est atypique. Bonne élève jusqu'en troisième, Loïs a eu un suivi orthophonique durant trois ans en primaire. Forte de ses capacités, Loïs a mis en place une stratégie de faux semblant au collège : il y avait vraisemblablement une volonté de réussir sans compensation. La poursuite de cette stratégie a été tentée au lycée mais durant l'année de seconde les difficultés d'apprentissage l'ont amené à dévoiler complètement ses troubles en réalisant de nouveaux diagnostics. Actuellement, Loïs utilise parfois des couvertures pour limiter l'importunité de son trouble : par exemple en refusant les lectures à voix haute.

Dans le cas de Charlie, le sentiment de stigmatisation et de différence est important (« ne pas se sentir différent des autres », « de se faire passer pour un élève normal »). La crainte de la stigmatisation est aussi très présente et de nombreuses attitudes de sa part relèvent de stratégies permettant de l'éviter. Un dévoilement complet a été réalisé tôt puisque ses troubles sont plus importants que les trois autres et que les aménagements sont donc davantage visibles. L'épisode qu'il a évoqué met en avant des actions qui visent à faire passer son stigmaté pour un moins grave quand les autres ne font pas le lien entre ses troubles et la situation (« on fait une blague pour faire genre « c'est nul, je m'en fiche, ça sert à rien », on écarte la question ») ou bien à utiliser des couvertures (positionnement en fonds de classe, essayer d'être discret).

Ainsi Charlie pense que l'interrogation finale de l'enseignant qui s'étonne de l'absence de production écrite alors qu'il fait une restitution orale correcte s'avère être une « question piège » : « Que si on répond la vérité, [...] Que tout est parti au moment où on voulait mettre sur la feuille. On sait que ça va pas le... Ça va être la réponse vraie mais ça va pas être la réponse qu'il attend, la bonne réponse pour réussir à ne pas se sentir différent des autres [...]. Vraiment essayer de camoufler la grosse difficulté et de se faire passer pour un élève normal ». De même sa crainte de l'échec tient en partie à la peur de la mise à l'écart du groupe classe : « si j'arrive pas à faire un truc... Au moins acceptable, je suis... et radié par tous les élèves, je suis... un moins... je suis la dernière roue du carrosse ».

Au travers certains de ces cas, on peut s'interroger sur les relations sociales avec les pairs. Ainsi, certains élèves semblent avoir bien compris les troubles de leurs camarades et comprennent ce qu'ils vivent. Ceux-là endossent alors le statut d'initiés. Au contraire, d'autres semblent ne pas comprendre la situation et peuvent soit remettre en cause les compensations et aides fournies, soit stigmatiser les individus.

3.5.5 Une estime de soi scolaire dégradée

Les entretiens réalisés n'ont pas permis de tirer des éléments permettant d'évaluer l'estime de soi générale des élèves. En revanche, l'estime de soi scolaire des quatre élèves est dégradée.

Elie semble avoir une estime de soi scolaire dégradée de longue date. Une souffrance importante a été exprimée concernant les années de primaire. Les années collège ont également été source de dégradation de son estime de soi au travers ses difficultés scolaires grandissantes et des remarques d'enseignants. Elie exprime dès les premières minutes de l'entretien le fait de manquer de confiance en général (« déjà vous n'avez pas confiance en vous donc vous vous posez pleins de questions ») et en particulier dans sa capacité à réussir : « A : Alors, qu'est-ce qui m'inquiète du coup, dans ce qui va se passer ? - E : de pas pouvoir y arriver. [...] Qu'il me dise « mais t'es bête ou quoi » [...] Que c'est facile et que tu n'y arrives pas».

L'importance de l'expérience de la réussite est évoquée comme capitale pour favoriser l'estime de soi (« si j'y arrive ça va être que positif c'est à dire que je vais me sentir de mieux en mieux ») mais nuancée en avançant l'impossibilité de réussir seule, d'être différente et d'avoir toujours besoin de soutien (« On ressort, on est ouais, on est bien parce qu'on se dit bon, tu vois tu peux y arriver quoi. Tu... En te faisant aider ben voilà. Ce sentiment d'aide fait que vous êtes mieux » et « vous savez que vous avez besoin d'aide mais quelque part dans votre tête, vous vous dites si j'ai besoin d'aide ça veut dire que je ne suis pas comme les autres »).

Alex exprime le fait de ne jamais être confiant dans ses capacités à réussir une évaluation (« j'ai jamais dit en arrivant au contrôle oui je sais tout, je vais tout canarder... non c'est normal. Y a normal ou j'ai pas bien compris. Il n'y a pas de très très bien »). Alex est beaucoup dans la réflexivité et le doute et s'interroge sur ce qu'il fait, pense...: « C'est le moment que je croyais limite qu'il avait raison lui alors que dix minutes après en me repensant de ça [de l'injustice à ce qu'il y ait des aménagements d'évaluation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers] je me dis ben non c'était juste normal ».

Loïs exprime moins une estime de soi scolaire dégradée mais quelques indices peuvent étayer cette hypothèse. Tout d'abord, Loïs s'installe souvent en fond de classe. Les remarques de son camarade génèrent systématiquement des blessures : « A : « je suis noté sur l'orthographe » et heu.... Qu'est-ce que je ressens quand il prononce cette phrase ? - L : heu je ne sais pas trop mais je suis blessée » et « je me suis énervée, je me suis sentie blessée encore une fois mais plus intensément que la première fois ». De plus, Loïs se sent impuissante pour se défendre face aux attaques de son camarade (« Parce que il y a des fois je sais de quoi je parle mais là je n'avais pas d'arguments, j'avais rien et je me suis énervée ») comme si l'explication de ses troubles ne pouvait pas être suffisante. En revanche, le faible nombre d'indice peut résulter de la situation scolaire particulière de Loïs. Ayant un bon niveau scolaire initial, les comparaisons avec les normaux sont régulièrement descendantes. Ainsi, cela favorise son estime de soi scolaire (« en fait, elle est pire que moi : elle, elle est vraiment bête en fait » et « contrairement à elle qui n'a pas de troubles et qui est aussi bête qu'un asticot »).

Charlie a clairement une estime de soi scolaire dégradée et a une analyse réflexive très détaillée. Il se positionne « souvent au fond » « caché derrière les autres », « on se sent à l'abri. Il y a une distance avec le professeur qui est... qu'on a déjà identifié comme une menace potentielle, comme quelque chose de potentiellement désagréable. On s'éloigne vraiment ». Charlie estime négativement son travail et notamment sur son sentiment d'incapacité : « on pensait d'avoir compris mais qu'on a plus rien compris et que, on ne comprendra jamais », « enfin pas intelligent, vraiment dégradé vraiment... ». L'autre crainte exprimée est celle de ne pas produire quelque chose de satisfaisant : « c'est un sentiment du en-dessous, en dessous de l'acceptable. C'est plus acceptable » et « Mais on a toujours peur de rechuter, de refaire une bêtise que en fait on avait pas... on a l'impression qu'on avait pas compris ». Cette estime de soi dégradée est accentuée par des comparaisons avec ses camarades qui sont systématiquement descendantes : « le sentiment de « en fait c'est moi le plus nul, c'est »... de les voir tous avancer et nous rester sur place » et « vraiment le sentiment de s'être fait laminer par la vie... d'être le pire... de n'avoir aucune place dans cette classe-là ».

4 Discussion

4.1 Méthodologie de recherche

Cette recherche qualitative n'a été menée que sur quatre élèves et étudiants de la voie scolaire. Il convient de prendre avec prudence les résultats puisque le choix de l'échantillon est soumis à plusieurs biais qui ne permettent pas de valider ces résultats de manière générale. Premièrement, bon nombre d'élèves ne se dévoile pas auprès de l'équipe pédagogique : ces élèves sont par définition exclus des panels d'étude or on peut émettre l'hypothèse que, justement, ils ne se dévoilent pas par crainte de stigmatisation. Ainsi les élèves dévoilés sont ceux qui craignent le moins la stigmatisation ou ceux qui risquait trop le dévoilement par inadvertance.

Mais le biais le plus important réside dans la méthode de détection : les élèves ont été « désignés » par la CPE. Or ce choix est probablement guidé par un axe inconscient : les élèves retenus sont ceux qui sont les plus connus (en positif ou négatif) et identifiés. De plus, une bonne volonté certaine a sûrement amené à ne retenir que des élèves jugés plus « intéressants » c'est-à-dire à l'aise dans les relations sociales avec des adultes de l'équipe éducative. Ainsi, il apparait comme certain que les élèves plus neutres vis-à-vis de leurs handicap ou plus discrets n'ont pas été sollicités. De même, les élèves de seconde n'ont pas été identifiés. Ensuite, le « biais du bien-être » (Leonova & Grilo, 2009) a pu jouer puisque seuls les élèves volontaires ont été enquêtés, or les élèves qui sont en souffrance ont tendance à refuser de participer à des entretiens.

Au niveau de la réalisation des entretiens, l'un d'entre eux a été réalisé dans une salle après les cours. Or n'étant pas au fait de l'organisation de la vie scolaire en dehors des heures de la journée, j'ignorais que cette salle servait régulièrement au pointage des internes. Nous avons donc été dérangés à deux reprises par des élèves. Je pense que ceci a perturbé l'enquêté qui a eu à chaque moment du mal à se replacer dans le vécu de l'épisode biographique. De plus j'ai eu moi-même du mal à remobiliser les infimes détails des phrases précédentes pour reprendre le cours de l'entretien.

4.2 Résultats de la recherche

Une première interrogation est apparue dès le début des entretiens : les élèves n'identifient pas de gestes d'adaptation ou de compensation mis en place à leur destination. De fait, l'étude s'est recentrée sur des adaptations d'évaluation pour trois d'entre eux. Plusieurs questions restent en suspens pour déterminer quelle est, en réalité, la situation. Premièrement, je m'interroge sur le fait que certains élèves n'ont peut-être pas de vision de ce que les enseignants peuvent mettre en place pour eux. Autrement dit, dans quelle mesure les élèves porteurs de troubles dys ont-ils connaissances des adaptations pédagogiques possibles pour aider à compenser le handicap ou adapter les apprentissages ? Deuxièmement, mais dans le prolongement de la remarque précédente, il est possible que les enseignants réalisent des aménagements sans l'explicitier aux élèves concernés qui ne s'en aperçoivent pas. Ainsi, certains gestes pédagogiques cachés ne généreraient pas de remarques des élèves. Enfin, il est possible qu'il n'y ait réellement pas de gestes pédagogiques spécifiques réalisés par les enseignants de ces classes. Cela confirmerait le constat de 2011 sur le manque de formation des enseignants : l'établissement n'a d'ailleurs jamais organisé de formations ou sensibilisation généralisées pour les publics à besoins éducatifs particuliers. J'ai interrogé quelques enseignants de manière informelle sur leurs pratiques et leurs réponses allaient en ce sens : ils ne savent pas ce qu'ils pourraient mettre en place.

Notre hypothèse de départ était que la manière de réaliser certains gestes pédagogiques peut s'avérer contre-productive en mettant en lumière le stigmate des élèves qui en bénéficient au lieu de leur permettre d'en tirer profit vis-à-vis de l'équipe éducative et, surtout, des autres élèves. Ainsi, nous avons pu constater qu'effectivement certains gestes pédagogiques (adaptation évaluation pour les élèves porteurs de troubles dys, évaluation formative écrite peu guidée) ont pour effet de mettre en lumière le stigmate de ces élèves. Le fait de se sentir différent est spontanément amené par ces derniers. En revanche, le sentiment de stigmatisation ne semble pas directement lié aux gestes pédagogiques d'adaptation. Charlie se sent davantage stigmatisé par une situation où il n'y a manifestement pas eu d'adaptation.

Alex ne se sent pas stigmatisé alors que son camarade interroge la différence de pratique d'évaluation dont il bénéficie. Une explication serait peut-être à chercher au niveau des parcours antérieurs. Ainsi, les trois élèves qui vivent leurs troubles comme un fardeau et qui ont mis en place des stratégies de contournement lors de leurs scolarités semblent plus sensibles au regard des « normaux » et aux indices de stigmatisation. Un autre manque dans l'interprétation des résultats est de ne pas avoir la vision des autres élèves. Il pourrait être très instructif de comparer la vision de stigmatisation des élèves concernés en parallèle de leurs camarades. En synthèse, il est tout de même primordial de bannir les gestes pédagogiques qui humilient les élèves porteurs de troubles dys. Mais un autre point se dessine : l'importance d'expliquer aux autres élèves les pratiques différenciées. Il semble que le fait qu'il y ait des aménagements ne génère pas de stigmatisation dès lors que leur fondement est explicité à l'intégralité de la classe.

Quant à l'estime de soi, la mise en place de geste d'adaptation d'évaluation ne semble pas favoriser l'estime de soi scolaire qui reste dégradée pour tous les élèves. En revanche, l'absence de gestes d'adaptation d'évaluation tend à la dégrader davantage encore au regard de l'expérience de Charlie. De plus, ces élèves sont tous arrivés à l'âge de 15 ans dans l'établissement, leur passé scolaire est déjà dense et a marqué leur estime d'eux-mêmes de manière importante. Pour juger d'un impact positif sur l'estime de soi des gestes pédagogiques, cela nécessiterait de réaliser l'étude dans un cadre où l'intégralité des enseignants adapte ses pratiques ou, à minima, évite les pratiques dégradantes pour l'estime de soi. Dans cette étude, nous n'avons en revanche pas sondé les répercussions sur l'estime de soi générale.

5 Perspectives d'exploitation professionnelle

Ce travail de recherche m'a permis de me plonger dans le vécu des élèves porteurs de troubles dys et je pense pouvoir l'exploiter professionnellement de différentes manières.

Premièrement, mes activités d'enseignement vont être marquées par ce que j'ai entendu et compris. D'abord, cela me permettra d'être attentive à ne pas positionner les élèves concernés dans des situations inconfortables qui peuvent générer, on l'a vu, des sentiments d'humiliation et dégrader l'estime de soi d'individus qui ont déjà bien souvent un passé compliqué avec l'Ecole. J'en étais déjà convaincue auparavant mais la force des témoignages recueillis m'a permis de constater les impacts négatifs produits. Ensuite, je tenterai d'établir un dialogue constructif avec l'élève pour deux raisons. Cela permettra de connaître précisément ses troubles, de définir avec lui quels sont ses besoins d'adaptations pédagogiques, de lui en proposer d'autres. Dans mon établissement d'alternance, le détail des troubles n'est pas connu des enseignants et les préconisations du PAP sont davantage basés sur le ressenti des élèves que sur les préconisations médicales. Cela permettra aussi de montrer aux élèves la bienveillance, l'attention et la tentative de compréhension que j'essaierai de leur porter et qui semblent centraux dans leurs apprentissages. Je citerais ici Elie : « quand vous vous sentez comprise c'est vraiment le plus important ». Enfin et évidemment, cela me permettra de porter une attention importante à la manière dont ses aménagements sont perçus par les autres élèves et de prévenir tout dérapage et mise en cause de ces aménagements et des apprentissages des élèves concernés.

Deuxièmement, cela va me permettre d'être plus impliquée dans la prise en charge et les explications au sein de l'équipe pédagogique d'une classe d'un élève porteur de trouble dys. Ayant eu cette année une classe en responsabilité qui comptait cinq élèves bénéficiant d'un PAP dont un avec l'assistance d'un AESH, j'ai pu constater une méconnaissance importante des publics qui amènent à des erreurs d'appréciations des enseignants. Je pense donc pouvoir, à ma mesure et sans prétendre être « initiée », apporter des informations à mes collègues pour leur permettre de mieux prendre en considération ces élèves atypiques.

L'autre point clef au niveau de l'équipe pédagogique est celui de l'information aux autres élèves de la classe. J'ai ici pris conscience que, si majoritairement les élèves porteurs de troubles dys ne se sentent pas stigmatisés, les autres élèves s'interrogent sur les aménagements, principalement concernant les évaluations pour lesquels certains voient une dose d'injustice. J'aurai donc à cœur de porter la nécessité d'expliquer globalement (et non individuellement) aux élèves les raisons des aménagements réalisés qui permettent, au contraire, de rendre les évaluations plus justes.

Enfin mon établissement d'alternance compte 10% de l'effectif avec des PAP majoritairement pour des troubles dys or aucune formation ou sensibilisation n'y a jamais été réalisée. Ainsi malgré un mot d'ordre de la direction en début d'année et la bonne volonté des enseignants, les aménagements et accompagnement restent très limités. Or on sait que les personnes formées mettent en place des actions ensuite. Cette étude m'a convaincue qu'il faut former les enseignants et expliquer les troubles et adaptations. Je pense ainsi essayer de sensibiliser les collègues réceptifs pour qu'ils adaptent leurs méthodes. A une autre échelle, des interventions de sensibilisation de personnes extérieures et compétentes ainsi que des formations me semblent nécessaires pour améliorer réellement la prise en charge de ces élèves et je pense le promouvoir dans les établissements où les collègues seront réceptifs.

Bibliographie

Barrouillet, P., Billard, C., Agostini, M. de, Démonet, J.-F., Fayol, M., Gombert, J.-E., ... Valdois, S. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques*. Repéré à <https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-01570674>

Branciard, L. (2012). Expérimentation sur le repérage et le suivi individualisé des élèves souffrant de troubles « dys » dans l'enseignement agricole public. *Revue de l'ANAE*, (118), 325-335.

Carpentier, H., & Flipo, N. (2011). *Les « dys » : prise en charge dans l'enseignement agricole. Rapport de l'Inspection de l'Enseignement Agricole*. MAAF DGER.

Claude, M.-S., & Rayou, P. (2018). Tenir la classe ou faire apprendre les élèves ? Des perspectives de collégiens sur l'action conjointe des enseignants et des élèves. *Education & didactique*, 12(3), 125-142.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco : W. H. Freeman.

Desombre, C. (2011). Analyse psychosociale de l'intégration des élèves en situation de handicap. *Pratiques Psychologiques*, 17(4), 391-403. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2009.04.006>

Faure-Brac, C., Gombert, A., & Roussey, J.-Y. (2012). Les enseignants du secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 65-78. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0065>

Frederickson, N., & Jacobs, S. (2001). Controllability Attributions for Academic Performance and the Perceived Scholastic Competence, Global Self-Worth and Achievement of Children with Dyslexia. *School Psychology International*, 22(4), 401-416. <https://doi.org/10.1177/0143034301224002>

Gagnepain, S. (2018). Métaperception en milieu scolaire : quand les élèves anticipent la catégorisation de l'enseignant. *Recherches en éducation*, (33), 67-83.

Goffman, E., & Kihm, A. (1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps* (Les Editions de Minuit). Paris : Les Editions de Minuit.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: developmental and sociocultural foundations* (2nd ed). New York, NY : Guilford Press.

Le Bellec, A. (2018). *L'école inclusive : la réussite scolaire des élèves dyslexiques* (Memoire). ESPE, Bordeaux.

Le Goff, A.-C. (2017). *L'accompagnement scolaire : entre le besoin d'aide et de soutien des élèves et leur fragilité d'engagement* (Memoire). ENSFEA, Toulouse.

Leonova, T., & Grilo, G. (2009). La faible estime de soi des élèves dyslexiques : mythe ou réalité ? *L'Année psychologique*, 109(3), 431-462. <https://doi.org/10.4074/S0003503309003042>

Mazeau, M., & Pouhet, A. (2016). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant: du développement typique aux dys-*. Paris : Elsevier-Masson.

Roussey, J.-Y., & Gombert, A. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (35), 233-251.

Salvan, C. (2018). *L'estime de soi des collégiens porteurs de troubles spécifiques des apprentissages* (Mémoire). Jean Jaurès, Toulouse, France.

Sentenac, M., Pacoricona, D., & Godeau, E. (2016). Comment les élèves handicapés perçoivent-ils le collège ? Un climat scolaire inclusif pour une école plus inclusive. *Agora débats/jeunesses, Hors série*(4), 79-94. <https://doi.org/10.3917/agora.hs01.0079>

Taussat, A. (2012). *Repérage et accompagnement des apprenants souffrant d'un trouble des apprentissages, la dyslexie : rôle de l'outil cognitif et professionnalisation des enseignants* (Memoire). ENSFEA, Toulouse.

Thomson, M. E., & Hartley, G. M. (1980). Self-Concept in Dyslexic Children. *Academic Therapy Quarterly*, 16(1), 19-36. <https://doi.org/10.1177/105345128001600103>

Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Veyrac, H. (2017). L'instruction au sosie pour la transformation du travail : la conduite du conseil de classe par des chefs d'établissement. Dans *Présent et Futur de l'Ergonomie, 52ème Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF)* (pp. 319-323). Toulouse, France. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01596697>

Veyrac, H. (2018). *Les analyses coopératives du travail pour éclairer les effets de l'activité des professionnels de l'éducation*. Habilitation à diriger des recherches. Université Bourgogne Franche-Comté. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01836389>

Stigmatisation et estime de soi des élèves porteurs d'un trouble dys

Influence des gestes pédagogiques

Auteur : Aurore MOY-PONTONNIER

Directeur de mémoire :
Laetitia BRANCIART & Hélène VEYRAC

Année : 2019

Nombre de pages : 44

Résumé :

Les élèves porteurs de troubles dys font l'objet d'une attention de plus en plus importante. En lycée agricole, leur part est importante d'autant que certains ne sont pas diagnostiqués ou déclarés. Parmi ceux qui sont dévoilés, certains refusent les adaptations spécifiques qui leur sont proposées. Ainsi, il semblerait que les adaptations qui devraient favoriser leurs apprentissages sont parfois perçues négativement par ces élèves. Nous avons voulu partir du vécu de quatre élèves de lycée agricole pour étudier si les gestes pédagogiques d'adaptation n'étaient pas source de stigmatisation et de dégradation de l'estime de soi pour certains apprenants.

Quatre entretiens de types Instruction au Sosie en version rétrospective ont été menés auprès d'élèves et étudiants de lycée agricole. Trois se sont centrés sur des moments où des évaluations les stigmatisaient (inadaptation ou aménagement non expliqués aux pairs) et un sur les pratiques d'accompagnement personnalisé.

Cette étude nous a permis de déterminer quelques éléments qui permettraient d'éviter ou bien de renforcer la stigmatisation de ces élèves : adapter les évaluations en fonction du trouble, être vigilant quant à la perception des autres élèves de ces aménagements.

Mots-clés : troubles d'apprentissage, élèves, dys, enseignement agricole, estime de soi, stigmatisation, gestes pédagogiques

Abstract :

Dys Pupils are subjects of an increasing attention. In Agricultural High Schools, their part is considerable especially as some of them aren't diagnosed or reported. Among those who are revealed, some refused specific adaptations proposed to them. So, it would seem that the adaptations, which should favoured their learning, are sometimes perceived negatively by these pupils. We had want to start from the real of four pupils of agricultural high school to study if the pedagogical acts of adaptation were not a source of stigma and damage of the self-esteem for some learners.

Four discussions of type retrospective "Instruction by the use of stand-ins" were conducted with pupils and students of agricultural high school. Three focused on moments when valuations stigmatized them (unsuitability or accommodation not explain to peers) and one on personal accompaniment practices.

This study allowed us to identify some elements that would prevent or reinforce this pupils' stigma: to adapt valuations in function of the disorder, to be vigilant about how other pupils perceive these arrangements.

Keywords : learning disabilities, dys pupils, agricultural education, self-esteem, stigma, Educational gestures