



Recherches en Éducation

N°23 - Octobre 2015

**Handicap et apprentissages scolaires :
conditions et contextes**

Numéro coordonné par
Sylviane FEUILLADIEU, Anne GOMBERT
& Teresa ASSUDE

Handicap et apprentissages scolaires : conditions et contextes

Coordonné par Sylviane Feuilladieu,
Anne Gombert & Teresa Assude

- SYLVIANE FEUILLADIEU, ANNE GOMBERT & TERESA ASSUDE 3
Edito - Vers l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap
- VIRGINIE ROLAND & MARIE-CLAIRE HAELEWYCK 11
Développement des stratégies autorégulatrices par un programme de remédiation cognitive : démarche individuelle auprès d'enfants avec une déficience intellectuelle modérée d'origine génétique (syndrome de Down) ou non
- CAMELIA-MIHAELA DASCALU & PHILIPPE GARNIER 27
Le défi des outils numériques dans la scolarisation des élèves avec autisme : entre les besoins cognitifs des élèves et les approches pédagogiques des enseignants
- EDYTA TOMINSKA 43
Conditions favorisant les apprentissages des élèves sourds lors de Lecture Interactive d'un album dans une classe bilingue
- CELINE SALLES & FLORENCE SAVOURNIN 55
Une étude du rapport au savoir d'enfants scolarisés en IME dans le cadre d'un parcours artistique
- SYLVIE CÈBE & FLORENCE LÉVITE 66
Les progrès en compréhension de récits chez des élèves présentant des troubles du développement intellectuel
- ÉDITH PETITFOUR 82
Enseignement de la géométrie à des élèves dyspraxiques visuospatiaux inclus en classe ordinaire
- GODEFROY LANSADE 95
Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée

Recherches en Éducation

N°23 - Octobre 2015

Varia

- DANIELA DIAS DOS ANJOS 106
Clinique de l'activité et formation de maîtres : le rôle de l'intervenant
- GUILLAUME DIETSCH, FABIENNE BRIERE-GUENOUN & CHEIKH TIDIANE WANE 117
Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile
- BASMA FRANGIEH & NATHALIE GAVENS 132
Les représentations conceptuelles de l'estime de soi et de la motivation chez les enseignants spécialisés
- CHRISTIANE GOHIER, FRANCE JUTRAS, LUC DESAUTELS & PHILIPPE CHAUBET 144
Les conditions favorisant le développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial
- CATHERINE PACHE-HEBERT, FRANCE JUTRAS & JEAN-HERMAN GUAY 159
Les attentes des enseignants par rapport aux capacités des élèves à agir au comité des élèves à l'école primaire

Recensions

- Ethnographies de l'école : une pluralité d'acteurs en interaction
MICHELE GUIGUE
Éditions De Boeck, 2014 169
- L'amazone et la cuisinière : anthropologie de la division sexuelle du travail
ALAIN TESTART
Éditions Gallimard, 2014 171

Vers l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap

Sylviane Feuilladiou, Anne Gombert & Teresa Assude

Édito

Les articles de ce numéro apportent une contribution à la connaissance des appuis et obstacles aux apprentissages scolaires d'élèves *en situation de handicap*, mettant en lien leur progression et les contextes de travail (au sens large du terme : contextes pédagogiques, didactiques, structurels...). Ces élèves sont catégorisés ainsi au niveau institutionnel, lorsque leurs difficultés d'apprendre sont associées à un handicap dont l'ancrage médical est reconnu par la Maison départementale des personnes handicapées, et que l'École arrive difficilement à inclure dans son fonctionnement ordinaire (Plaisance, 2009).

Après avoir rappelé l'évolution des pratiques enseignantes liée à la politique scolaire inclusive impulsée en France depuis 2005, la présentation des articles retenus pour ce numéro montrera en quoi ces études témoignent d'une nouvelle étape dans cette évolution. Les expériences de scolarisation menées avec ces élèves conduisent les enseignants vers la mise en place d'aménagements pédagogiques et/ou didactiques, qui ne contournent pas les difficultés, mais s'y confrontent et les amoindrissent. Toutefois, si la présence physique de ces élèves dans les établissements ordinaires et les adaptations à leur diversité d'apprendre sont essentielles, elles restent insuffisantes. Il semble que seule une inclusion combinant les dimensions sociales et épistémiques, peut réellement aller dans le sens impulsé par la loi de février 2005.

1. En marche vers l'accessibilité personnelle aux savoirs

■ Une accessibilité fragmentaire

La loi de 2005 *pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, et la politique scolaire inclusive qu'elle implique, ont entraîné un changement quantitatif notable. En 2004, 96 396 élèves en situation de handicap étaient accueillis dans le premier degré à l'école ordinaire en classe spécialisée ou en classe ordinaire, ils étaient 141 565 en 2013 soit 1,5 fois plus nombreux ; dans le second degré ils étaient 37 442 en 2004 et 97 595 en 2013 soit 2,6 fois plus nombreux (MEN, 2015). Il reste pourtant à faire advenir un changement qualitatif encore très insuffisant, notamment en ce qui concerne le partenariat entre les différents intervenants (famille, milieu éducatif, socio-éducatif ou sanitaire), la gestion des comportements et des écarts d'apprentissage, l'étayage humain et technique des élèves et des enseignants (Campion & Debré, 2012). Le leitmotiv des enseignants interrogés dans les enquêtes est d'être démunis face à la scolarisation de ces élèves dans leur classe, aussi bien aux niveaux humain, pédagogique et didactique, n'étant pas réellement formés pour enseigner à des élèves qui apprennent autrement (Dorison & Lewi-Dumont, 2011 ; IPSOS-UNAPEI, 2008).

Toutefois, les pratiques des enseignants évoluent, y compris chez ceux non formés. Certains enseignants ordinaires modifient souvent leurs manières de faire cours quand ils scolarisent un élève reconnu en situation de handicap dans leur classe (Faure-Brac, Gombert, Roussey, 2012 ; Gombert, Feuilladiou, Gilles, Roussey, 2008). Par exemple, les aides pédagogiques mises en place relèvent à la fois de gestes spécifiques et génériques (Dunand & Feuilladiou, 2014 ; Gombert & Guedj, 2011). Diffusées à d'autres élèves de la classe n'étant pas en situation de handicap mais répondant aux mêmes besoins éducatifs et développées à partir des routines professionnelles qu'elles rendent plus efficaces, ces aides ne constituent pas seulement quelques outils de plus. Elles constituent aussi une évolution du métier, par l'orchestration spécifique innovante de dispositions pratiques génériques, utile à tous (Feuilladiou & Dunand, 2015). Les aides évoquées et mises en place par les enseignants permettent aux élèves en situation de handicap de réaliser les tâches scolaires et de s'emparer des contenus. Néanmoins, les résultats des différentes enquêtes soulèvent deux questions. D'une part, l'accessibilité à la tâche n'implique pas forcément l'accessibilité aux savoirs, le lien entre la tâche et le savoir visé pouvant être inexistant (tâches non robustes) ou rendu insignifiant lors de la simplification de la tâche. D'autre part, les aides déployées pallient souvent les difficultés à exécuter un type de tâche ou à mettre en œuvre certaines fonctions cognitives (attention ou mémorisation par exemple), plus qu'elles ne permettent de les dépasser ou de les développer. C'est le cas lorsqu'une dictée à trous remplace une dictée, diminuant la quantité d'écriture pour un élève diagnostiqué « dyslexique sévère », mais ne renforçant pas la capacité à écrire.

■ **Vers une accessibilité plus complète**

Les articles de ce numéro présentent des méthodes, des aides, des dispositifs, concourant au développement des capacités cognitives et des compétences disciplinaires des élèves en situation de handicap. Alors même que les expériences relatées sont plus nombreuses en enseignement spécialisé qu'en enseignement ordinaire, elles font état d'un chemin d'accessibilité représentatif de pratiques inclusives. Benoît (2012) décrit trois transitions notionnelles pour penser les pratiques inclusives. La première est de passer d'une vision des élèves en situation de handicap fondée sur la différence, à une vision fondée sur la singularité. Cela amène à ne plus considérer l'hétérogénéité des élèves les uns par rapport aux autres pour préparer les aides pédagogiques, mais à considérer l'hétérogénéité des compétences de chaque élève. Ainsi se dégagent des profils individuels de compétences, et à travers eux des difficultés et potentialités communes aux élèves, qu'ils soient ou non en situation de handicap, ou qu'ils aient été ou non diagnostiqués dans une même catégorie de troubles. La deuxième transition notionnelle est de passer d'une logique axée sur la déficience, à une logique axée sur le fonctionnement. Il s'agit de présenter les élèves en situation de handicap à partir de leur mode de perception du monde, et non plus à partir de leurs déficits. Ainsi, leur fonctionnement (cognitif, psychique...) devient l'appui des apprentissages, et non plus l'obstacle. La troisième transition est de passer d'une pédagogie basée sur le trouble, à une pédagogie basée sur le besoin. L'élaboration des aides découle de l'observation et de l'identification des conditions d'apprentissage favorables à l'élève, et non plus du diagnostic médical qui définirait *a priori* un type d'aides. La connaissance de ce diagnostic pourrait intervenir ensuite, afin d'affiner et d'ajuster les étayages.

Les études exposées dans ce numéro procèdent de ce raisonnement. Elles partent de la désignation institutionnelle des élèves eu égard à leur problème de santé (tel que diagnostiqué par la médecine, reconnu par l'administration et catégorisé par la société), pour montrer de quelle manière les professionnels modulent les conditions d'apprentissage afin de mettre ces élèves en situation capacitante et non handicapante. Elles s'appuient sur leurs particularités dans le but de les en émanciper et non de les y cantonner, en évitant de trop palier leurs difficultés, ce qui pourrait induire de ne pas dépasser celles-ci. Ces études posent sur ces élèves dits déficients intellectuels, sourds, avec autisme, ou dyspraxiques, un regard ni déficitaire, ni réducteur. Qu'il s'agisse de techniques de remédiation cognitive (article de Roland & Haelewyck), de configuration d'outils numériques (article de Dascalu & Garnier), de richesse interactive et linguistique (article de Tominska-Conte), d'ouverture culturelle au monde (article de Salles & Savournin), d'accès à la compréhension littéraire (article de Cèbe & Léville), ou à la construction géométrique (article de Petitfour), les pratiques qui sont exposées désinsularisent ces élèves en développant leurs capacités d'accès au patrimoine scolaire et social commun (Gardou, 2012). Même si les contextes de travail, pour la plupart spécialisés, offrent des conditions privilégiées en

termes de nombre d'élèves par classe, d'équipement matériel adapté, ou d'enseignants formés, les pratiques décrites portent à réfléchir sur les aménagements possibles en classe ordinaire. La mise en place d'ateliers décloisonnés, de groupes de besoins dans le cadre d'une différenciation pédagogique, ou d'adaptations pédagogiques étayées par l'auxiliaire de vie scolaire en sont quelques exemples. L'une de ces études s'inscrit d'ailleurs en classe ordinaire (article de Petitfour) et montre que le tryptique singularité-fonctionnement-besoin est envisageable dans ce contexte.

2. Des exemples de pratiques et de progrès d'élèves

Tous les articles de ce numéro présentent en effet des dispositifs pédagogiques et/ou didactiques en lien avec les apprentissages des élèves, à partir d'une réponse à leurs besoins fondée sur leur fonctionnement cognitif ou socio-affectif (et non sur leur trouble). Trois d'entre eux portent sur la prise en compte du besoin par un cadre générique de travail scolaire, que ce soit à travers l'étayage de la capacité à *l'autorégulation cognitive*, la prise en compte du *profil cognitif*, ou du *niveau de langage* des élèves. Trois autres témoignent de dispositifs mettant en travail les compétences cognitives (symbolisation, créativité, inférence, compétences visuo-spatiales...) dans des objets de savoirs scolaires et disciplinaires : ces dispositifs sont donc résolument didactiques, qu'il s'agisse de l'enseignement *artistique*, de la *lecture de texte narratif* à haut niveau inférentiel, ou de reproduction de *figures géométriques*. Quelles évolutions d'apprentissage constate-t-on chez les élèves, dans le cadre de ces dispositifs ?

■ Un travail générique

L'article de Virginie Roland et Marie-Claire Haelewyck décrit un programme de remédiation cognitive auprès d'enfants de dix à treize ans présentant une déficience intellectuelle modérée, scolarisés dans l'enseignement spécialisé. Ce programme s'appuie sur un protocole expérimental visant à développer les capacités autorégulatrices, afin de les amener « à prendre progressivement conscience de leurs ressources, de leurs stratégies et de leurs dispositions à apprendre ». Les résultats sont particulièrement prometteurs quant à la perception globale d'une situation, l'identification des objectifs, l'observation et l'attention conjointe, notamment chez les enfants présentant un syndrome de Down. Ces compétences sont nécessaires à la compréhension d'un texte ou à la résolution d'un problème par exemple.

L'article de Camelia-Mihaela Dascalu et Philippe Garnier propose l'adaptation d'un outil numérique aux profils cognitifs d'élèves de sept à neuf ans scolarisés en classe spécialisée « autisme » et à la pratique pédagogique de leurs enseignants. L'outil est retravaillé au service d'une pédagogie tenant compte des besoins de l'élève constatés en classe, afin d'affiner les premiers paramétrages conçus à partir d'une situation générique de travail et d'enfants. L'outil répond ainsi à un style cognitif particulier, et non à l'autisme considéré comme un trouble. Son usage intégré à la pratique est sans cesse réajusté. Ainsi, il sert de support non pas à la tâche mais à la progression des capacités (de catégorisation d'objets par exemple), pouvant être employé avec d'autres élèves présentant un même style cognitif, quel que soit le trouble.

L'article d'Edyta Tominska-Conte présente une situation de lecture interactive d'album en classe spécialisée bilingue, en co-intervention d'enseignants, avec des élèves sourds de six et sept ans. L'un intervient en langue parlée, l'autre en langue des signes. L'interaction permanente entre les deux enseignants et les élèves déterminent une zone de compréhension partagée, permettant la clarification et l'explicitation des objets d'apprentissage et d'enseignement. Ce contexte de travail pas-à-pas où chaque langue prend le relais de l'autre lorsqu'elle n'est plus signifiante, de manière complémentaire ou simultanée, fait progresser les compétences langagières narratives et lexicales des élèves, en accompagnant la progression didactique de l'élève.

■ **Un travail plus spécifique au niveau disciplinaire**

L'article de Céline Salles et Florence Savournin expose l'étude d'un parcours artistique et culturel mis en place avec des enfants de six et neuf ans présentant une déficience intellectuelle, scolarisés en institut médico-éducatif. Il s'agit à la fois de solliciter la curiosité et la sensation par la pratique artistique, mais aussi de représenter et symboliser le réel, verbaliser pour justifier ses choix, ainsi que rencontrer des œuvres et des biographies d'artistes (dans lesquelles parfois les élèves vont se reconnaître pour partie). Appuyé par de nombreux étayages et inscrit dans la durée, ce parcours entraîne une évolution du rapport au savoir et au monde des élèves, leur permettant de se positionner davantage et de rentrer dans l'apprendre.

L'article de Sylvie Cèbe et Florence Lévitte décrit un dispositif visant à développer les compétences de compréhension de texte chez des élèves de sept à neuf ans présentant une déficience intellectuelle, en classe spécialisée. Le travail spécifique proposé sur les inférences, l'implicite narratif, les états mentaux des personnages, ont enseigné à ces élèves des stratégies cognitives ayant des effets positifs sur des apprentissages langagiers réputés déficitaires chez ce type d'élèves (comprendre un texte long, mémoriser les événements principaux et les raconter). Des modalités pédagogiques multimodales, explicites et collectives ont offert un contexte facilitateur à ce travail.

L'article d'Édith Petitfour porte sur les aides pédagogiques d'accès à la construction de figures géométriques avec des élèves présentant une dyspraxie visuo-spatiale, scolarisés en classes de CM2 (cours moyen deuxième année) et sixième ordinaires. Les difficultés de ces élèves dans ce domaine sont nombreuses, notamment dans le tracé et la perception des figures. Contrairement à beaucoup d'études, l'expérience menée ne fournit pas de logiciel palliant ces difficultés et autorisant ces élèves à tracer en contournant les épreuves gestuelles. Les aides pédagogiques proposées étayent le tracé papier-crayon pour le rendre possible à travers un langage technique géométrique, et ouvrent ainsi l'accès à l'appréhension conceptuelle de certaines notions (la droite par exemple en reliant deux points avec la règle). La combinaison des aides manipulatoires et organisationnelles, en soutien des capacités de raisonnement de l'élève, est une condition d'efficacité des aides et de progression des connaissances géométriques.

■ **Une double exigence**

Ainsi, tous ces articles prennent au mot la notion d'éducabilité cognitive (Paour, 2010). Ils montrent la faisabilité et l'efficacité d'une exigence maintenue des objectifs disciplinaires et transversaux. Les adaptations mises en place ne contournent pas les difficultés des élèves mais les affrontent et les amoindrissent. Autrement dit, la logique de l'accessibilité (travailler sur les obstacles à l'apprentissage), prévaut ici dans les gestes d'enseignement sur celle de compensation (compenser les obstacles, faire à la place de, évincer l'activité posant problème). Parce que rattachées aux fonctions cognitives ou praxiques altérées par la déficience ou le trouble, les difficultés des élèves sont souvent perçues dans la logique de compensation comme un déficit qu'il est très ardu, illusoire, voire impossible, de travailler. Ainsi, beaucoup d'enseignants évitent d'enseigner les compétences liées à ces fonctions, ce qui a pour effet de les faire stagner ou régresser, au lieu de les développer. Les situations et supports pédagogiques proposés déchargent les élèves de certaines procédures : cela les amène à réaliser les exercices et à progresser de manière globale (ce qui est déjà bénéfique), mais pas à travailler ce qui chez eux nécessite d'être surentraîné. Les perceptions du handicap et du modèle compensatoire dominant n'expliquent pas tout. L'application des programmes et des évaluations nationales n'autorise pas toujours l'étirement du temps didactique et l'assouplissement de la norme scolaire que demande un tel travail en milieu ordinaire. Néanmoins, les expériences rapportées dans ce numéro sont prometteuses et laissent augurer la possibilité d'explorer la voie de l'accessibilité.

L'exigence commune à ces études est double : celle d'enseigner et celle d'apprendre. Car pour que l'élève puisse apprendre, l'enseignant doit pouvoir enseigner. Cela paraît tautologique et pourtant, les didacticiens et les sociologues qui analysent les difficultés scolaires montrent à quel point cette relation n'est pas simple. Quand les élèves sont en difficulté, les enseignants le sont aussi (Feuilladiou & Tambone, 2014). C'est la double facette d'une même réalité. De plus, cette

exigence doit nécessairement articuler les aspects pédagogiques et didactiques, de manière à activer conjointement *comment* apprendre et *quoi* apprendre. On ne peut pas apprendre à nager si on n'a pas accès à la piscine, mais on ne peut pas non plus apprendre à nager si on accède à l'eau sans bouée lorsqu'on n'a pas pied. Le dernier article du numéro (article de Lansade) prolonge la réflexion en resituant les conditions d'apprentissages scolaires dans le contexte institutionnel d'un établissement, montrant que la scolarisation des élèves en situation de handicap requiert en fait une triple exigence.

3. Le défi d'une accessibilité partagée et collective aux savoirs

■ Une triple exigence

L'article de Godefroy Lansade relate l'expérience scolaire d'inclusion en classe ordinaire d'élèves de lycée professionnel, en partie scolarisés dans l'unité spécialisée de l'établissement accueillant des adolescents présentant des troubles des fonctions cognitives. Le discours des élèves et de leurs adultes référents est clair : l'inclusion physique n'implique pas une inclusion sociale et/ou épistémique. À la fois internes et externes à ces classes ordinaires de CAP (certificat d'aptitude professionnelle), présents et absents, ils n'arrivent ni à s'y insérer en tant qu'élèves dans le groupe, ni à y développer pleinement les apprentissages appropriés à la préparation de l'examen. De plus, stigmatisés par leur appartenance à l'unité spécialisée et leurs comportements parfois différents en récréation, leur inclusion génère dans les faits une certaine incompréhension et un certain évitement chez les autres élèves, en même temps qu'un sentiment d'exclusion chez eux.

Le contexte social d'inclusion est donc tout aussi essentiel que les conditions épistémiques d'apprentissage, dans l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap. Il est donc indispensable d'articuler ces trois dimensions (physiques, sociales et épistémiques) pour que les pratiques qui se veulent inclusives, ne se révèlent pas être un leurre institutionnel et sociétal. Les dispositifs pédagogiques et didactiques doivent être élaborés pour l'élève en tenant compte à la fois de ses caractéristiques individuelles, de la dimension collective du groupe classe, et de la dimension socialisante en classe et dans l'établissement. Les pratiques inclusives ne relèvent pas d'un préceptorat délégué à l'auxiliaire de vie scolaire ou à des fiches de travail en autonomie, mais d'un *apprendre ensemble* mêlant instruction et socialisation.

■ Prendre la place d'élève

À ce sujet, des travaux en didactique (Assude, Pérez, Suau, Tambone, 2015 ; Assude, Pérez, Suau, Tambone, Vérillon, 2014) ont mis en évidence un certain nombre de conditions d'accessibilité aux savoirs permettant à l'élève de prendre sa place d'élève vis-à-vis de la tâche et du savoir, dans le groupe, et dans l'institution scolaire, l'autorisant à s'instruire dans le collectif classe. La robustesse des situations et des tâches proposées aux élèves apparaît comme l'une de ces conditions. Les formes d'étude sont aussi une de ces conditions, par exemple le travail en groupe. Mais ces conditions ne sont pas suffisantes en tant que telles, pour qu'un élève en situation de handicap puisse avoir accès au savoir. La classe, la situation d'enseignement et d'apprentissage sont des lieux où tous les élèves apprennent à vivre en commun dans le respect d'un certain nombre de règles, mais aussi en prenant une place : celle d'élève qui a affaire avec les savoirs. Or ces travaux montrent que ce n'est pas parce que tel élève est dans la classe ou qu'il travaille en groupe, qu'il arrive à occuper cette position. Ce qui ressort comme essentiel, est qu'il puisse prendre sa place d'élève, soit par les rôles qu'il peut assumer dans l'accomplissement des tâches, soit par les rôles que les autres élèves ou même l'enseignant ne l'empêchent pas de jouer. C'est ainsi une accessibilité collective et partagée où tous et chacun peuvent assumer des rôles dans le système symbolique des tâches qui leur permet d'accéder aux savoirs. Ces rôles ne sont pas forcément les mêmes pour tous, mais ce qui semble important est que chacun puisse prendre une place d'élève qui ait de la valeur pour lui, pour les autres élèves, et pour l'enseignant. C'est à ces conditions que peut se penser et se mettre en place une socialisation instruisante, instruction socialisée, base d'une émancipation à la fois individuelle et collective.

Conclusion

« Einstein avait ces bons mots : “tout le monde est un génie. Mais, si vous jugez un poisson sur ses capacités à grimper à un arbre, il passera sa vie à croire qu’il est stupide.” Dès que l’on mise sur les possibles, que l’on offre un étayage, quelle que soit la virtuosité physique ou intellectuelle de la personne, on lève nombre d’empêchements et on ouvre l’avenir. On se place sur le terrain non pas du manque mais de la liberté offerte de *se produire* : que tout ce que la personne peut réaliser soit réalisé, en valorisant ses propres ressources ou solutions et en mettant à sa disposition les aides nécessaires. Pour se sentir existant, chacun a besoin d’une reconnaissance de sa puissance d’agir, que Spinoza dénommait *potentia*, c’est-à-dire maîtrise et plénitude intérieures. Il la distinguait de la *potestas*, le pouvoir extérieur et la force d’intervention sur les autres. » (Gardou, 2012, p.105)

Les articles de ce numéro constituent des exemples de cette approche inclusive, en installant les aides nécessaires à développer la puissance d’agir des élèves en situation de handicap, et ainsi en reconnaissant leur capacité de faire et d’être. Ils montrent un aperçu de pratiques concrètes participant au développement des *capabilités* de ces élèves. Cette notion vise une accessibilité combinant l’accès aux ressources (liberté opportunité) et le choix ou non, par la personne en situation de handicap, d’utiliser ces ressources (liberté processus) (Bonvin & Rosenstein, 2015, en référence aux travaux de Amartya Sen). Elle vise la citoyenneté et la participation sociale effectives, où la justice sociale s’exerce à travers la relation entre les ressources offertes et les possibilités de s’en emparer concrètement. Dans ce cadre, les politiques d’aide aux personnes en situation de handicap ambitionnent de transformer les libertés formelles (inscrites en droit mais pas forcément effectives, le droit de s’instruire et de se socialiser à l’école ordinaire par exemple) en libertés réelles (que l’élève en situation de handicap progresse effectivement dans ses apprentissages, évolue avec les autres élèves et soit considéré comme les autres). Pour cela il est important d’agir sur trois facteurs de conversion. En premier lieu, il s’agit d’intervenir sur les facteurs de conversion individuels, notamment au niveau de l’éducation et de la formation pour accroître les compétences et les possibilités de trouver un emploi. Deuxièmement il s’agit d’intervenir sur les facteurs sociaux, par exemple en augmentant la quantité et la qualité des emplois accessibles. Troisièmement, il s’agit d’intervenir sur les facteurs environnementaux, principalement au niveau de l’accessibilité des bâtis et de l’espace public. Les articles de ce numéro relèvent de l’action au niveau des facteurs de conversion individuels.

Comme énoncé plus haut, la difficulté pour beaucoup d’enseignants des classes ordinaires est de concilier la mise en place de ces aides avec le temps didactique imposé par les programmes. Cela soulève le paradoxe d’un système éducatif démocratique et inégalitaire, coincé entre sélectivité et progression de tous. La formation initiale des enseignants forme principalement à enseigner à l’élève moyen. Or, enseigner à l’élève moyen, celui qui fait norme et réussit aux évaluations, ne permet pas d’enseigner à tous, comme l’attestent les statistiques nationales et internationales sur la maîtrise des compétences de base en littéracie et mathématiques (MEN, 2015). Notre postulat est qu’à l’inverse, enseigner à tous les élèves n’empêche pas d’enseigner à l’élève moyen. Une analyse sociologique des résultats des enquêtes internationales PISA de l’OCDE montre que l’efficacité et l’équité des systèmes éducatifs s’ajustent (Baudelot & Establet, 2009). Les Écoles d’excellence sont souvent des Écoles de masse : celles qui comptent beaucoup de bons élèves, comptabilisent moins d’élèves en grande difficulté et moins d’inégalités sociales (comme en Finlande par exemple). Les Écoles de masse ne sont pas pour autant toutes des Écoles d’excellence, dans le sens où un système éducatif peut faire réussir les meilleurs tout en ne faisant pas bien réussir les moins performants (comme en France par exemple). En termes de formation, il serait bénéfique de poser et penser les pratiques d’adaptation et d’inclusion au cœur des pratiques enseignantes ordinaires, et non l’inverse. Il ne s’agit pas de rajouter quelques heures sur la diversité des publics comme c’est actuellement le cas. Il s’agit de penser les aides spécifiques intégrées aux gestes de base du métier, selon le degré de spécificité-généricité de ces aides, et non pas de les adjoindre comme de simples additifs techniques. La scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap implique un changement des usages et des normes. La logique institutionnelle, au niveau des prescriptions et

des formations, pense ce changement dans la rupture. Les recherches menées dans le cadre du réseau OPHRIS (Observatoire des pratiques sur le handicap : recherche et intervention scolaire), associant des approches en didactique, psychologie cognitive, sociologie et philosophie de l'éducation, montrent qu'il serait au contraire heuristique de penser ce changement dans la continuité (Assude, Feuilladiou, Pérez, Suau, Tambone, Vérillon, 2013).

Sylviane Feuilladiou

Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF)
Université d'Aix-Marseille

Anne Gombert

Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage et de l'Émotion (PsyCLÉ)
Université d'Aix-Marseille

Teresa Assude

Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF)
Université d'Aix-Marseille

Bibliographie

ASSUDE T., PEREZ, J.-M., SUAUI, G., TAMBONE, J., VERILLON A. (2014), « Accessibilité didactique et dynamique topogénétique », *Recherches en didactique des mathématiques*, n°34, volume 1, p.33-57.

ASSUDE T., PEREZ, J.-M., SUAUI, G., TAMBONE, J. (2015), « Conditions d'accessibilité aux savoirs », *Accessibilité et handicap*, J. Zaffran (dir.), Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p.209-224.

ASSUDE T., FEUILLADIEU S., PEREZ J.-M., SUAUI G., TAMBONE J., VERILLON A. (2013), *Rapport de l'Observatoire des Pratiques sur le Handicap : Recherche et Intervention Scolaire*, remis à la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie, DREES, MiRE.

BAUDELLOT C. & ESTABLET R. (2009), *L'élitisme républicain*, Paris, Seuil.

BENOIT H. (2012), « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes d'une collaboration », *La nouvelle revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°57.

BONVIN J.-M. & ROSENSTEIN E. (2015), « L'accessibilité au prisme des capacités », *Accessibilité et handicap*, J. Zaffran (dir.), Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p.27-48.

CAMPION C.-L. & DEBRE I. (2012), *Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois sur l'application de 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*, Paris, Sénat, Session extraordinaire de 2011-2012, n°635.

DORISON C. & LEWI-DUMONT N. (2011), « La formation de tous les enseignants à la diversité », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°55.

DUNAND C. & FEUILLADIEU S. (2014), « Les aides pédagogiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers : pratiques génériques ou spécifiques ? », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°65, p.113-126.

FAURE-BRAC C., GOMBERT A. & ROUSSEY J.Y. (2012), « Les enseignants de secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit », *Le Français aujourd'hui*, n°177, p.56-65.

FEUILLADIEU S. & DUNAND C. (2015, accepté), « Des situations d'enseignement spécifique au service de tous ? », *L'école dite inclusive ? Injonctions, conceptions et pratiques effectives*, G. Pelgrims & J.-M. Perez (dir.), Bruxelles, De Boeck.

FEUILLADIEU S. & TAMBONE J. (2014), « La demande d'aide spécialisée des enseignants ordinaires du premier degré auprès des RASED », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°66, p.161-170.

GARDOU C. (2012), *La société inclusive, parlons-en !*, Toulouse, Erès.

GOMBERT A. & GUEDJ D. (2011), « L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap en classe ordinaire ? », *Travail et Formation en Éducation*, n°8.

GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILLES P.Y. & ROUSSEY J.Y. (2008), « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves », *Revue Française de Pédagogie*, n°164, p.123-138.

IPSOS - UNAPEI (2008), *Une majorité d'enseignants se dit prête à accueillir les enfants handicapés mentaux à l'école*, <http://www.ipsos.fr/decrypter-societe/2008-08-25-majorite-d-enseignants-se-dit-prete-accueillir-enfants-handicapes-mentaux-l-ecole>, consulté le 31 mars 2015.

LOI n° 2005-102 du 11 février (2005), *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, Paris, Journal Officiel n°36 du 12 février 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015), *L'évaluation globale du système éducatif*, <http://www.education.gouv.fr/cid265/l-evaluation-globale-du-systeme-educatif.html>, consulté le 31 mars 2015.

PAOUR J.-L. (2010), *Une conception constructiviste du retard mental : intervenir pour comprendre, comprendre pour intervenir*, Saarbrücken, Éditions Universitaires Européennes.

PLAISANCE E. (2009), *Autrement capables, école, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, Paris, Autrement.

Développement des stratégies autorégulatrices par un programme de remédiation cognitive : démarche individuelle auprès d'enfants avec une déficience intellectuelle modérée d'origine génétique (syndrome de Down) ou non

Virginie Roland & Marie-Claire Haelewyck¹

Résumé

Cet article concerne les résultats d'une recherche menée au sein du Service d'Orthopédagogie Clinique de l'Université de Mons sur le développement des stratégies autorégulatrices chez les enfants présentant une déficience intellectuelle modérée. Des recherches (Wehmeyer & Klechner, 1994 ; Haelewyck & Vande Vonder, 2011) montrent l'impact d'une intervention sur le développement des capacités d'autorégulation chez les personnes présentant une déficience intellectuelle, quelle que soit la période de vie considérée. Notre recherche s'inscrit également dans ce cadre. L'objectif est de tester un programme de remédiation cognitive. La démarche porte sur la gestion mentale, en se centrant sur les concepts de perception et d'évocation. L'approche préconisée se centre sur les stratégies de résolution de problèmes au travers d'une démarche individuelle. Elle concerne des enfants âgés entre 10 et 12,7 ans avec un syndrome d'origine génétique (syndrome de Down) ou non. L'application du programme s'est déroulée sur six mois, à raison d'une séance par semaine avec chaque enfant. La comparaison des résultats obtenus suite à la passation de tests en pré-test et post-test a montré des effets sur les capacités à percevoir une situation dans son ensemble, sur l'amélioration des capacités attentionnelles ainsi que sur d'autres stratégies propres à l'autorégulation.

1. Introduction

Les conditions du développement sont différentes d'un enfant à l'autre. Elles le sont également selon qu'il y ait ou non présence d'une déficience intellectuelle. Les personnes avec une déficience intellectuelle modérée représentent environ un dixième de la population totale avec une déficience intellectuelle (King, Thot, Hodapp & Dickens, 2009, cités par Maulik *et al.*, 2011).

L'apprentissage, pouvant être associé aux notions de développement et de maturation (Frenkel & Detraux, 2010), peut être altéré chez les enfants présentant une déficience intellectuelle. Les difficultés sont diverses et peuvent concerner, entre autres, les notions visuo-spatiales, l'attention, la généralisation ou le traitement de l'information (Juhel, 2012).

Les recherches antérieures ont notamment montré des dysfonctionnements dans le développement des stratégies autorégulatrices (Haelewyck & Nader-Grosbois, 2004). Ce concept d'autorégulation est central dans la compréhension du développement humain (Posner & Rothbart, 2009). Les approches sont multiples selon le champ psychologique investigué. Nous nous orientons plus précisément vers le champ de la psychologie développementale ainsi que de l'éducation spécialisée. La définition que nous retenons est celle de Whitman (1990, cité par Wehmeyer, 2011) pour qui l'autorégulation est « *un système complexe de réponses qui permet aux personnes d'examiner leur environnement et son répertoire de réponses afin de s'y adapter pour décider de la manière d'agir, d'entreprendre une action, d'évaluer la désirabilité des*

¹ Virginie Roland, doctorante, Université de Mons, Service d'Orthopédagogie Clinique et Service de Métrologie et Sciences du Langage. Marie-Claire Haelewyck, professeure, Université de Mons, responsable du Service d'Orthopédagogie Clinique (Département d'Etudes et d'Actions Sociales), présidente de l'ASBL Association pour l'Innovation en Orthopédagogie et de l'ASBL Compagnons.

résultats de l'action et de réviser leurs plans au besoin » (p.373). Agran (1997) distingue une série de quatre stratégies interdépendantes.

- *Les stratégies de gestion de soi* : aussi appelées « self-management », ces stratégies impliquent que la personne soit capable d'observer et d'estimer son propre fonctionnement. Il faut néanmoins prendre en compte le fait qu'une perception trop positive ou négative de la personne vis-à-vis d'elle-même puisse biaiser son observation. Il s'agit aussi d'être capable de s'autoévaluer, c'est-à-dire de réaliser une comparaison entre le comportement émis et l'objectif recherché. Cette comparaison permet d'évaluer le degré d'adéquation vis-à-vis du but poursuivi. L'intérêt pour l'individu se retrouve ici dans la capacité à pouvoir considérer la mesure dans laquelle les comportements mis en place sont en accord avec les objectifs fixés (Mithaug, 1996 ; Smith & Nelson, 1997 et Agran & Hughes, 1997, cités par Haelewyck & Nader-Grosbois, 2004). Cette autoévaluation offre une rétroaction, un feed-back à la personne et a l'avantage de pouvoir se réaliser seule ou en présence d'un tiers. La gestion de soi demande aussi à la personne d'effectuer un autorenforcement, c'est-à-dire d'être capable de s'administrer des conséquences positives ou négatives, suite à un comportement. Ce renforcement de soi a également une action sur le sentiment d'efficacité personnelle, le lieu de contrôle ainsi que sur la motivation. Finalement, les stratégies d'instruction de soi sont également nécessaires, par l'émission de commentaires, de manière verbale, lors de la résolution d'un problème. Ces suggestions permettent d'envisager une réponse, de la mettre en application puis de l'évaluer et de se renforcer verbalement (Haelewyck & Nader-Grosbois, 2004).
- *Les stratégies d'établissement et de planification d'objectifs personnels* : ces stratégies sont des composantes essentielles pour réguler ses actions. Elles sont influencées par divers éléments, notamment les expériences antérieures ou les difficultés rencontrées. Planifier un objectif suppose que celui-ci soit déterminé dans le temps, autant en ce qui concerne sa date de commencement que de fin. Cela permet dès lors de pouvoir cerner les avancées et les progrès réalisés. La personne est amenée à cibler des objectifs précis. Pour établir ceux-ci, la personne doit pouvoir réaliser des choix et prendre des décisions personnelles vis-à-vis de ce qu'elle souhaite atteindre en termes d'objectifs, tout en restant dans une perspective de réalisation réaliste. Pour ce faire, il est donc nécessaire que la personne concernée fasse appel à ses processus motivationnels ainsi qu'à ses ressources internes et externes.
- *Les stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions* : l'aptitude face à une situation de résolution de problèmes est une manifestation essentielle en ce qui concerne la pensée humaine (Holyoak, 1990 et Sternberg, 1986, cités par Poirier Proulx, 1999). Ces stratégies nécessitent, pour Haelewyck et Nader-Grosbois (2004), trois étapes particulières que sont l'identification du problème, l'analyse de ce problème et l'exploration des environnements et, finalement, la prise de décisions et l'exécution de choix quant aux moyens possibles pour résoudre le problème.
- *Les stratégies d'ajustement, d'adaptabilité et d'autocontrôle* : ces stratégies permettent à la personne d'ajuster ses comportements, ses actions en fonction de son efficacité jusqu'à ce que l'objectif soit atteint et de s'adapter aux changements. Ces étapes résultent d'une observation du fonctionnement et d'une comparaison des résultats obtenus par rapport aux objectifs de départ. À partir des éléments qui en découlent, la personne décide de conserver, d'interrompre ou de modifier son action. Elle ajuste également son répertoire de connaissances et de stratégies (Focant, 2003).

Les enfants présentant une déficience intellectuelle peuvent avoir des difficultés dans la mise en place et le maintien de ces stratégies autorégulatrices, ce qui peut avoir une influence sur les compétences transversales nécessaires tant dans les apprentissages scolaires que dans ceux de la vie quotidienne.

En travaillant ces stratégies, il est également possible d'améliorer, à plus long terme, le niveau d'autodétermination de ces enfants puisque l'autorégulation en est un processus-clé (Lachappelle & Boisvert, 1999)². Les recherches montrent que les jeunes qui présentent une meilleure autorégulation sont de ce fait plus autodéterminés et que ceux-ci, à l'âge adulte, présentent de meilleurs résultats de transition, de réadaptation ainsi qu'une meilleure qualité de vie. Un objectif à long terme se retrouve ainsi dans le fait qu'un meilleur développement de l'autorégulation promeut l'autodétermination, qui est un moyen permettant à chacun, même porteur d'une déficience, d'être traité avec dignité, égalité et respect (Wehmeyer, 2011).

Notre démarche s'est ainsi axée sur les compétences cognitives et transversales qui concernent la résolution de problèmes. Il s'agit d'observer la manière dont il est possible d'accroître ces stratégies afin de rendre les enfants plus impliqués dans leurs démarches et, in fine, plus actifs, autonomes et responsables dans les différentes sphères de leur vie. Au cours des années septante, des méthodes novatrices ont été développées en ce qui concerne l'éducation cognitive des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et/ou des déficiences cognitives. Nous pouvons citer, à titre illustratif, le programme d'enrichissement instrumental de Feuerstein. Ce programme porte sur la modifiabilité cognitive, notion selon laquelle chaque personne est capable de changer, d'apprendre et de développer ses capacités cognitives (Hugon & Pain, 2001). Nous avons ainsi voulu nous baser sur ce type de principes fondamentaux.

Par ailleurs, en Belgique, l'enseignement spécialisé est mis en place et organisé dans un cadre légal. Il vise à répondre aux besoins éducatifs spécifiques des enfants présentant des difficultés. L'enseignement spécialisé se scinde en plusieurs types afin de répondre aux besoins d'un même groupe, en fonction de la déficience principale. Les enfants présentant une déficience intellectuelle modérée sont de ce fait orientés vers l'enseignement de type 2, celui-ci regroupant la déficience intellectuelle modérée à sévère. Au sein des différents types d'enseignement, les apprentissages sont envisagés selon le degré de maturité des enfants pour l'enseignement fondamental et selon des formes adaptées aux potentialités de chacun pour l'enseignement secondaire (Laci, 2010). Ainsi, les apprentissages s'orientent vers le développement de l'autonomie et de la socialisation, parfois même au détriment des apprentissages cognitifs. Hessels-Schlatter (2006) a toutefois montré que proposer une aide adaptée aux apprentissages, qu'elle soit humaine ou technique, permet des améliorations cognitives et un dépassement du stade concret de représentation et de compréhension du monde.

Qu'en est-il de l'étude de l'autorégulation dans le champ de la déficience intellectuelle ? La littérature met en évidence différents aspects liés aux enjeux des apprentissages cognitifs et de la remédiation. En 2009, Vande Vonder et Haelewyck ont réalisé une recherche exploratoire auprès d'enseignants et de professionnels du secteur spécialisé au cours de laquelle elles ont analysé les représentations du concept d'apprentissage cognitif. Elles ont mis en évidence des représentations incomplètes, voire erronées, découlant de connaissances partielles des processus impliqués dans le raisonnement et des difficultés cognitives spécifiques à la déficience intellectuelle. Cette recherche a également relevé le caractère restreint des stratégies pour développer la résolution de problèmes, le sentiment d'efficacité personnelle, le transfert ou la généralisation des compétences, contrairement à l'abondance de stratégies vis-à-vis de l'attention ou encore de la mémoire. Ces constats ont mis en évidence les besoins des enseignants en matière de connaissances par rapport aux apprentissages cognitifs et aux compétences transversales ainsi qu'en matière d'outils d'évaluation et d'intervention suffisamment précis. Toujours au sein de cette recherche, les auteures ont mis en évidence des caractéristiques et/ou difficultés chez les personnes présentant une déficience intellectuelle : difficultés à définir avec précision l'objectif d'une activité, à identifier des choix, à (re)connaître leurs préférences, à prendre des initiatives ou encore à mettre en avant leur langage interne.

² L'autodétermination est définie par Wehmeyer (1992) comme les « habiletés et attitudes requises pour agir comme agent causal primaire sur sa propre vie et faire des choix en ce qui concerne ses propres actions, libéré des influences et des interférences externes exagérées » (p.21). Nous renvoyons les lecteurs intéressés par ce concept aux travaux de Wehmeyer, Lachappelle et Haelewyck.

■ **Programme de remédiation cognitive « J'apprends à m'autoréguler »**

Dans la même étude, Vande Vonder et Haelewyck (2009) ont relevé des besoins en termes d'information, de formation et de recherche. Sur ces bases, des activités de remédiation visant à améliorer les capacités cognitives des enfants et adolescents présentant une déficience intellectuelle modérée ont été réalisées. Ces éléments ont permis l'élaboration du programme de remédiation cognitive « J'apprends à m'autoréguler ». Composé d'exercices ludiques, il s'agit d'un modèle d'autorégulation des apprentissages qui a pu être développé à partir des théories et des modèles développés à propos de l'autorégulation (notamment le modèle proposé Nader-Grosbois en 2007). L'objectif est de soutenir le développement des capacités autorégulatrices des enfants et adolescents concernés en les amenant à prendre progressivement conscience de leurs ressources, de leurs stratégies et de leurs dispositions à apprendre (Haelewyck & Vande Vonder, 2011). Le programme comprend cinq stratégies générales et douze stratégies spécifiques. Celles-ci font référence aux compétences cognitives, métacognitives et motivationnelles nécessaires à la résolution de problèmes. Les stratégies sont regroupées au sein de modules, en lien les uns avec les autres.

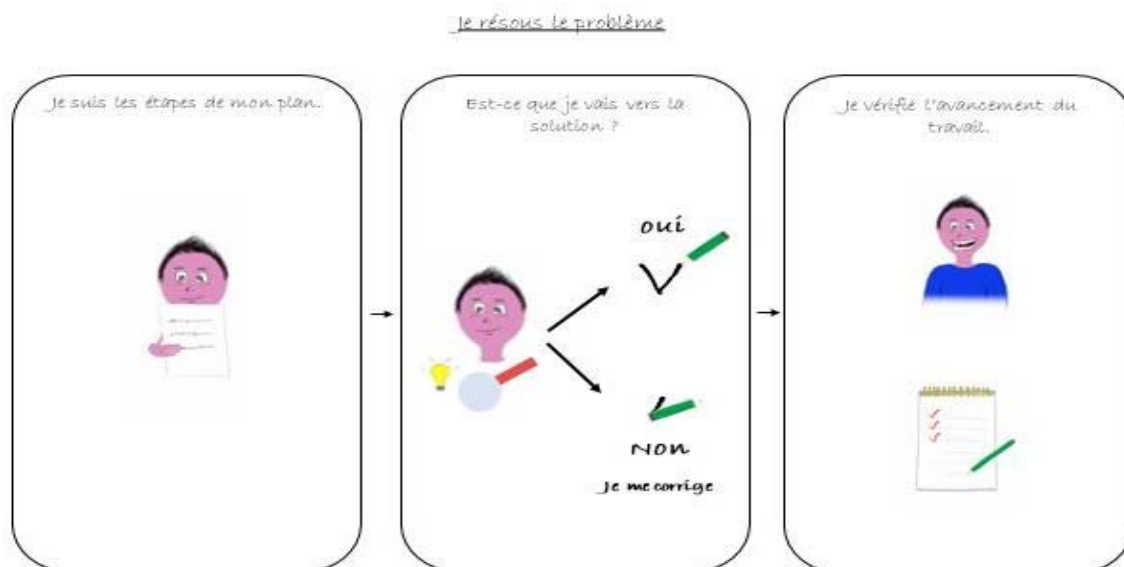
Tableau 1 - *Modèle articulé de l'autorégulation des apprentissages*
(Haelewyck & Vande Vonder, 2011, p.20)

<i>Identifier l'objectif, le problème</i>	1. Observer et écouter attentivement 2. Prendre le temps de réfléchir et se poser des questions 3. Définir le problème, l'objectif, de manière précise
<i>Planifier son travail en vue de la résolution</i>	4. Trier les informations et sélectionner ce qui est important 5. Anticiper le résultat et lister les solutions possibles 6. Lister les étapes de résolution et décomposer son travail
<i>Suivre un plan et vérifier sa progression</i>	7. Contrôler son travail au fur et à mesure de sa résolution 8. S'encourager à aller jusqu'au bout même si on a des difficultés
<i>Évaluer le résultat et revoir son plan si nécessaire</i>	9. Vérifier le résultat de son travail 10. Se corriger
<i>S'autoreforcer</i>	11. Se féliciter pour le travail accompli et être fier de soi 12. Exprimer ses difficultés et dire ce qui peut être modifié, amélioré

Le programme est composé de douze séances. Chacune est organisée d'une manière précise, au travers de supports visuels : l'humeur du jour, permettant un temps de parole à l'enfant ; le parcours de l'apprenant afin de se situer temporellement et d'observer l'avancée du travail ; la présentation de la stratégie, au travers de fiches de l'apprenant ; la résolution de problèmes à proprement parler ; l'évaluation du travail, au cours de laquelle l'enfant exprime son ressenti par rapport à la séance et tente de mettre des mots sur ses forces et difficultés. Ces modalités permettent de structurer les séances. Elles permettent également à l'enfant d'établir une planification des étapes dans l'élaboration de son travail.

À titre illustratif, voici une fiche de présentation, nommée « fiche de l'apprenant », permettant aux enfants de prendre connaissance de la stratégie qui va être travaillée lors de la séance. Chaque module est représenté par une fiche qui lui est propre et qui aborde les stratégies y faisant référence

Figure 1 - Fiche de l'apprenant : Module 4 « Je résous le problème »



Outre l'autorégulation, ou plus précisément les stratégies d'autorégulation, les références essentielles du programme se basent sur le concept d'hétérorégulation ainsi que sur la pédagogie des gestes mentaux (de La Garanderie, 1980) que nous aborderons de manière successive.

- *L'hétérorégulation*

L'hétérorégulation, ou la médiation, désigne les interventions parentales et/ou professionnelles vis-à-vis d'enfants afin de favoriser le développement ou l'apprentissage. Cela permet d'avoir une influence variable sur les stratégies autorégulatrices, notamment par un processus d'étayage. (Nader-Grosbois, 2007). Cette méthode est également prometteuse dans le sens où elle place l'enfant en tant qu'acteur de ses apprentissages.

- *La gestion mentale*

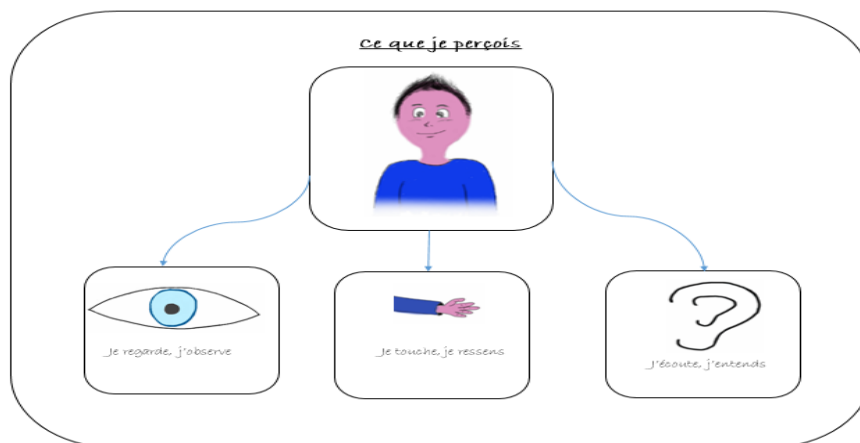
La gestion mentale, aussi appelée pédagogie des gestes mentaux, permet de s'intéresser aux causes de réussite ou d'échec de sujets en situation d'apprentissage (Mouzoune, 2010). Les processus mentaux amènent chaque apprenant à comprendre une explication, à apprendre, à mémoriser ou à poser une réflexion par rapport à la résolution de problèmes (de La Garanderie, 1980). La gestion mentale s'intéresse également aux processus mis en place, ceux-ci pouvant faciliter les situations d'apprentissage.

Nous avons voulu observer l'intérêt d'appliquer cette pédagogie, préférentiellement utilisée au sein de l'enseignement ordinaire, auprès d'une population présentant une déficience intellectuelle afin d'entrevoir sa possible influence sur le développement cognitif.

Nous nous sommes centrées sur deux procédés à la base de cette pédagogie : la perception et l'évocation, le premier étant celui qui permet de parvenir au second. La perception peut être décrite comme la manière dont est perçue une tâche, un objet ou une information, au travers de nos sens (Mouzoune, 2010). L'évocation représente, quant à elle, le processus organisant les perceptions en une représentation mentale personnelle (Soanes & Hawker, 2005, cités par Brown-Frossard, 2006). Ainsi, selon Mouzoune (2010), l'évocation représente l'étape qui permet le passage du perceptif au cognitif. Il s'agit d'une méthodologie propre à chacun (de La Garanderie, 1980 ; Zimmerman-Asta, 2002). Afin d'être en adéquation avec l'entièreté du

programme, des fiches propres à ces procédés ont été développées et utilisées durant l'intervention. En voici une à titre illustratif, propre à la perception.

Figure 2 - Fiche de l'apprenant : Gestion mentale « Ce que je perçois »



2. Recherche

Les trois concepts, à savoir les stratégies d'autorégulation, l'hétérorégulation et la gestion mentale, sont les références de base de notre recherche. Le programme de remédiation cognitive « J'apprends à m'autoréguler » a fait l'objet d'une recherche ayant pour but de tester ses effets auprès d'un échantillon occasionnel d'enfants présentant une déficience intellectuelle modérée. À travers son utilisation, nous souhaitons mettre en place un apprentissage structuré, médiatisé, offrant l'opportunité à l'enfant d'accroître ses possibilités d'apprentissage. L'originalité de ce programme tient dans le fait qu'il a été élaboré pour des enfants et adolescents, entre 10 et 16 ans, présentant une déficience intellectuelle modérée, mais qu'il peut *a fortiori* être utilisé avec tout jeune présentant une déficience intellectuelle, des difficultés moindres d'apprentissage ou un manque d'autonomie dans les activités scolaires.

Nous avons travaillé sur les stratégies d'autorégulation, en proposant plusieurs tâches distinctes : l'identification de l'objet, la planification, la gestion de l'attention, l'attention conjointe, la motivation, les demandes d'aide et l'autoévaluation (Nader-Grosbois, 2007). Nous sommes intervenues en dyade adulte-enfant, en nous basant sur une approche individualisée. L'idée est de favoriser une régulation approfondie, la littérature nous montrant que les différences individuelles sont importantes à prendre en compte (Mara & Mara, 2011). De fait, pour tendre vers le développement de stratégies d'autorégulation, la tâche doit donner la possibilité à chacun, quelles que soient ses difficultés, de présenter ses points forts et de connaître des situations de réussite, en permettant l'ajustement du niveau de difficulté de la tâche. L'objectif est ainsi de permettre à l'enfant une participation optimale (Varsamis & Agalotis, 2011). Enfin, la dyade proposée place l'adulte dans un rôle médiateur pour l'enfant, l'aidant à résoudre une situation pouvant être trop complexe dans un premier temps. Aussi, il est possible que cette dyade suscite l'intérêt et l'attention de l'enfant en instaurant un espace de défi, d'envie de se surpasser.

■ Méthodologie

Un plan expérimental, avec une comparaison des résultats obtenus en pré-test et en post-test, a été développé. Nos résultats sont issus d'une méthode mixte : des données, d'une part, qualitatives et, d'autre part, quantitatives. Les données quantitatives, obtenues suite à des

analyses statistiques, traitent de notre méthode expérimentale. Les données qualitatives, issues des observations relevées et des médiations proposées au cours des épreuves, sont utilisées pour enrichir les informations découlant de la complexité d'une activité humaine (Pourtois & Desmet, 2007).

L'intervention, consistant en l'application du programme de remédiation, comprend douze séances, à raison d'une séance par semaine avec chaque enfant. La durée des séances varie de quarante-cinq minutes à une heure selon les exercices réalisés ainsi que selon les capacités attentionnelles des enfants.

- *Questions de recherche*

La question principale de cette recherche est de savoir si la participation à un programme de remédiation a un effet sur le fonctionnement cognitif des enfants présentant une déficience intellectuelle modérée. À travers cette question, nous souhaitons vérifier si la participation au programme de remédiation entraîne des améliorations du traitement de l'information dans des tâches nécessitant un effort cognitif, tel qu'un nouvel apprentissage ou une tâche de résolution de problèmes.

Cette question est divisée en deux sous-questions afin de savoir si le programme a eu une influence : sur le développement des stratégies autorégulatrices en situation de résolution de problèmes ; sur la maîtrise et l'application des procédés de perception et d'évocation en ce qui concerne la gestion mentale.

Une seconde interrogation a été de savoir si ce type de programme a un effet particulier sur le fonctionnement des enfants présentant un syndrome de Down. L'intérêt porté à ce syndrome, qui est le plus fréquent des syndromes génétiques, découle principalement du fait du profil cognitif complexe propre aux personnes concernées. Le développement cognitif est considéré comme atypique (Vicari, 2006). La déficience intellectuelle apparaît précocement et se traduit notamment par un éveil cognitif limité dans les jeux pré-symboliques (Dalla Piazza & Dan, 2001). À ce propos, la déficience intellectuelle que présentent ces enfants se répercute dans divers domaines tels que le langage et la communication, la motricité fine, les activités ludico-cognitives nécessitant des abstractions, l'organisation des connaissances, la notion du temps ou encore l'attention (Juhel, 2012 ; Mara & Mara, 2011). L'environnement psychologique des enfants présentant un syndrome de Down est couramment considéré comme moins stressant, plus affectueux et plus protecteur (Hodapp, 2001, cité par Frenkel & Detraux, 2010). Cela peut dès lors avoir un impact sur le développement de l'autonomie cognitive, cet environnement étant souvent « peu stimulant » voire « inhibiteur » (Paour, 1995, cité par Frenkel & Detraux, 2010 ; Paour, 2010). L'enfant porteur de trisomie 21 peut avoir des difficultés à se positionner en tant que sujet, notamment de par un manque quantitatif, mais aussi qualitatif d'expériences communicationnelles (de Fremerville *et al.*, 2007). Cela peut réduire la possibilité de prise de risques dans une situation donnée et dès lors affecter les capacités d'autorégulation. Un manque d'attentes ou des attentes non adaptées au rythme de l'enfant peuvent également entraîner des dysfonctionnements et des perturbations chez ces enfants. Toutefois, Juhel (2012) souligne quant à lui, un niveau de fonctionnement plus élevé lorsque l'enfant a la possibilité de manipuler du matériel. Une autre difficulté concerne les capacités attentionnelles, ce qui se marque par une tendance à répondre sans prendre le temps de comprendre le problème présenté. Juhel (2012) relève des difficultés, en ce qui concerne la sélection des informations et leur encodage, découlant, entre autres, d'une difficulté « à sélectionner les informations pertinentes et à neutraliser les autres » (p.144). Enfin, Jacques, Major et Tremblay (2000) soulignent l'importance d'accompagner et d'encourager l'enfant à faire des choix et à prendre des décisions, et ce dès le plus jeune âge. Qui plus est, ils mettent en évidence l'intérêt d'une bonne compréhension face à un problème afin de mettre en place les stratégies adéquates à sa réalisation.

- *Outils d'évaluation*

Les outils d'évaluation proposés sont en lien direct avec nos questions de recherche. Ils ont été proposés lors des phases de pré-test et de post-test. Ainsi, pour l'évaluation :

- du fonctionnement cognitif, nous utilisons comme épreuves les matrices progressives de Raven et la figure complexe de Rey. La médiation, au travers notamment du concept d'hétérorégulation, faisant partie intégrante du programme, une évaluation dynamique des compétences et des capacités de modifiabilité des enfants face à des situations-problèmes et à une aide proposée nous est apparue intéressante. Les deux épreuves, qui figurent dans le Learning Propensity Assessment Device – LPAD – de Feuerstein (1979) ont été choisies à cette fin. De fait, combiner des tests psychométriques à une évaluation dynamique apparaît comme pertinent chez des jeunes présentant une déficience intellectuelle. Qui plus est, la médiation proposée peut favoriser la conscientisation et la prise de contrôle de l'enfant sur son propre fonctionnement cognitif (Tourrette, 2006).

Les matrices progressives de Raven (1998)

Dans un premier temps, nous avons présenté aux participants les *Matrices couleur progressives de Raven*, dans leur version originale. La cotation a été réalisée selon les règles inhérentes à l'épreuve. Ensuite, une phase de correction permettant d'introduire une médiation telle que proposée par Feuerstein a été réalisée. Durant cette seconde étape, l'argumentation fournie par les enfants a été retranscrite.

La figure complexe de Rey (1960)

Le test, dans sa version originale, comporte deux temps : copie en présence du modèle et reproduction de mémoire après quelques minutes. Pour notre intervention, nous nous sommes centrées sur la copie en présence du modèle et nous avons retenu l'adaptation proposée par Feuerstein. Cette adaptation introduit des étapes supplémentaires permettant la mise en place d'un processus de médiation.

Tableau 2 - Passation de la figure complexe de Rey comme réalisé dans notre recherche

<i>Phase 1</i>	L'enfant recopie, seul, le modèle.
<i>Phase 2</i>	Une phase d'apprentissage, dit apprentissage immédiat, est proposée. Le but est de faire acquérir à l'enfant des stratégies permettant de réaliser le mieux possible la figure.
<i>Phase 3</i>	Suite à cette phase d'apprentissage immédiat, l'enfant recopie, seul à nouveau, la figure sur base du modèle.

Deux types de données ont été retenus : le score obtenu pour la réalisation de la figure lors de la phase 1 et le score obtenu pour la réalisation de la figure suite à la phase d'apprentissage immédiat.

- des capacités d'autorégulation, nous nous centrons sur la grille d'analyse des stratégies autorégulatrices en situation d'apprentissage ou de résolution de problèmes (Nader-Grosbois, 2007) qui se rapporte à sept stratégies autorégulatrices, à savoir l'identification de l'objectif, la planification, la gestion de l'attention, l'attention conjointe, la motivation, les demandes d'aide et l'autoévaluation. La grille a été complétée, suite à une observation directe, sur base de la réalisation de deux subtests de raisonnement perceptif, les cubes et les matrices de la WISC-IV. Le subtest des cubes cherche à évaluer, entre autres, la capacité à analyser et à synthétiser des stimuli visuels abstraits. Tout comme le subtest des matrices, l'utilisation des cubes a l'intérêt d'être relativement indépendante de la culture et du langage. Néanmoins, le travail concernant les matrices ne nécessite pas quant à lui de manipulation.

- des capacités de perception et d'évocation, nous avons élaboré une grille d'observation pour les besoins de notre recherche. Cette grille se base sur l'observation d'un exercice consistant en la lecture d'un texte associé à un dessin à compléter. Pour rappel, afin de rester en adéquation avec l'entièreté du programme et afin de permettre l'élaboration d'un langage intérieur comme outil de médiation, nous avons joint deux fiches à l'exercice. Celles-ci ont eu pour but d'aider l'enfant à comprendre et à exprimer ces concepts. C'est au terme de l'activité que la grille d'observation, réalisée à partir des apports de la littérature ainsi qu'en nous basant sur les deux fiches présentées précédemment, a été complétée.

Tableau 3 - Grille d'observation des processus de perception et d'évocation

Enfants	Observations basées sur...	Résultats
	<p><u>La perception</u></p> <p>+ L'enfant est capable de comprendre la fiche « ce que je perçois » et d'exprimer la manière dont il perçoit les informations, soit en expliquant ce qu'il observe, ce qu'il ressent et/ou ce qu'il entend</p> <p>/ L'enfant comprend la fiche, mais n'est pas capable de l'appliquer à sa propre expérience</p> <p>- L'enfant ne comprend pas/ne s'intéresse pas à la fiche et n'explique pas ce qu'il perçoit lors de l'exercice</p>	
	<p><u>L'évocation</u></p> <p>+ L'enfant est capable de comprendre la fiche « ce qu'il se passe dans ma tête » et de verbaliser la manière dont cela s'opère chez lui (par exemple, il voit la maison, se répète les mots ou les entend comme lors de la lecture...)</p> <p>/ L'enfant comprend la fiche ainsi que les pictogrammes associés, mais n'arrive pas à expliquer son propre fonctionnement (par exemple, en répondant juste qu'il « fait dans sa tête »)</p> <p>- L'enfant ne comprend pas/ne s'intéresse pas à la fiche et n'explique pas comment il procède pour réaliser l'exercice (« je ne sais pas »)</p>	

• Échantillon

Dix enfants, âgés entre 10 et 12,7 ans et fréquentant l'enseignement spécialisé de type 2, ont participé à notre recherche. Au sein de cet échantillon occasionnel, deux groupes ont été constitués : des enfants avec, d'une part, une déficience intellectuelle modérée accompagnée d'un syndrome de Down et, d'autre part, une déficience intellectuelle modérée d'origine non génétique.

Tableau 4 - Représentation de l'échantillon

Groupe	Moyenne d'âge	QIT	Étiologie
Gr.1 (n=5)	11.2	46	Déficience intellectuelle modérée accompagnée d'un syndrome de Down (SD)
Gr.2 (n=5)	11.4	44	Déficience intellectuelle modérée d'origine non génétique (DI)

Un enfant s'est vu dans l'obligation d'interrompre sa participation à l'intervention suite à un changement d'établissement scolaire (Gr.2). Nous considérons cela comme un cas de mortalité expérimentale n'altérant pas la validité interne de notre recherche, l'interruption n'étant pas liée à l'intervention, mais étant aléatoire. Nous n'avons pas tenu compte des résultats de cet enfant lors de nos analyses.

Afin de constituer cet échantillon occasionnel, plusieurs critères d'inclusion ont été retenus. Le premier critère concerne l'âge, le programme étant adressé à un public âgé entre 10 et 16 ans. Les enfants présentent tous une déficience intellectuelle modérée et ont accès au langage. Qui plus est, la moitié de notre échantillon présente un syndrome de Down. Nous nous orientons vers ce syndrome de par la multitude de situations-problèmes envisageables. La régulation du comportement en fait partie, la trajectoire de ces enfants n'étant pas aussi constante que celle d'un enfant tout-venant.

■ Résultats

Nos résultats portent sur les épreuves réalisées en rapport avec le fonctionnement cognitif, le développement des stratégies d'autorégulation ainsi que l'acquisition et l'application des procédés de perception et d'évocation.

• Fonctionnement cognitif

Pour l'épreuve des matrices de Raven, nous notons des modifications du comportement (attention) ainsi que des améliorations des résultats entre la première et la seconde passation. Lors de la première passation, nous avons relevé une impulsivité dans les réponses, notamment chez les enfants avec un syndrome de Down. En post-test, les enfants tendent à mieux percevoir les figures comme formant des entités organisées. Ils remettent leurs réponses en question et proposent de manière plus spontanée des corrections et des argumentations.

À partir des résultats obtenus en pré-test et post-test, nous avons calculé les gains relatifs de chaque enfant afin de pouvoir offrir un point de comparaison. Le tableau ci-dessous (V) reprend les gains relatifs ainsi observés³.

Tableau 5 - Gains relatifs des enfants avec un syndrome de Down et des enfants avec une DI non génétique - Matrices de Raven

Syndrome de Down	Score pré-test (max 36)	Score post-test (max 36)	Gains relatifs
Enfant 1	10	18	30.77 %
Enf.2	7	16	31.03 %
Enf.3	9	17	29.67 %
Enf.4	12	16	16.67 %
Enf.5	13	18	21.74 %
DI non génétique	Score pré-test (max 36)	Score post-test (max 36)	Gains relatifs
Enf.6	14	19	22.73 %
Enf.7	9	16	25.93 %
Enf.8	19	22	17.65 %
Enf.9	14	17	13.64 %

Les analyses statistiques réalisées, à partir de test *t* de student, mettent en évidence des améliorations significatives pour chaque groupe pris séparément (respectivement $t = -7.014$, $\alpha = .0022$ et $t = -4.7$, $\alpha = .0182$) ainsi que pour l'ensemble de l'échantillon ($t = -7.605$, $\alpha = .0001$).

³ Calcul du gain relatif (%) = Gain réalisé/Gain possible (total-1er résultat) X100. Pour exemple, l'enfant 8 est passé, entre le pré-test et le post-test, d'un score de 19 à 22. Son gain relatif est donc de $[(22-19) / (36-19)] \times 100 \Rightarrow 17.65\%$, aussi, l'enfant 9 a également réalisé un gain de 3 points entre le pré- et post-test. Toutefois, son gain relatif est différent : $[(17-14) / (36-14)] \times 100 \Rightarrow 13.64\%$, ce qui souligne l'intérêt du calcul de gain relatif afin de mettre en évidence des nuances qui n'apparaissent pas au seul calcul du gain observé.

En ce qui concerne la figure de Rey, la correction utilisée est celle proposée par Osterrieth (1945, cité par Rey, 1959), correction qui consiste à décomposer la figure en 18 unités et à noter chacune selon qu'elle soit correcte (2 points si bien placée, 1 si mal placée), déformée ou incomplète, mais reconnaissable (1 point si bien placée, 0.5 si mal placée), méconnaissable ou absente (0 point). Le score maximum est donc de 36.

Deux ensembles de données ont été obtenus : le premier concerne le score obtenu lors de la première reproduction et le second, le score obtenu pour la réalisation suite à une phase d'apprentissage immédiat. À partir de ces données, les gains relatifs de chaque enfant tant lors du pré-test que du post-test ont été calculés afin de pouvoir offrir un point de comparaison. Le gain relatif est calculé à partir des résultats de la reproduction sans apprentissage et de ceux obtenus suite à la phase d'apprentissage immédiat (pour rappel, nous avons fait le choix d'utiliser l'adaptation proposée par Feuerstein). Ce calcul permet d'affiner l'analyse de l'effet en proposant un indice entre deux scores⁴. Nous présentons premièrement les résultats des enfants avec un syndrome de Down. Lors du pré-test comme du post-test, l'utilité de la phase d'apprentissage immédiat est apparue.

Tableau 6 - Gains relatifs des enfants avec un syndrome de Down - Figure de Rey

Syndrome de Down	Gains relatifs pré-test	Gains relatifs post-test
Enf. 1	16.13%	28.57%
Enf. 2	5.71%	20%
Enf. 3	11.11%	16.67%
Enf. 4	21.21%	16.13%
Enf. 5	32.14%	34.61%

Osterrieth (1945, cité par Rey, 1959) propose également sept types d'organisation : construction de l'armature ; détails englobés dans l'armature ; contour général ; juxtaposition de détails ; détails sur un fond confus ; réduction à un schème familier ; gribouillage.

Ces types organisationnels permettent de recueillir des informations quant à la perception et les capacités visuo-constructives.

Suite à l'intervention, des améliorations sont apparues lors du post-test. Les enfants ont évolué d'une construction progressive (organisation de type 4 où l'enfant travaille en trait par trait, en juxtaposant des détails sans considérer le grand rectangle comme représentant l'armature de la figure) à une perception globale, notant l'importance de l'armature centrale de la figure (type 1 où la figure est construite sur base du grand rectangle constituant l'armature). Le temps d'observation entre les reproductions a augmenté, laissant apparaître un enrichissement de la figure.

Pour les enfants du second groupe, deux des quatre enfants n'ont pas montré d'amélioration dans la reproduction de la figure suite à l'apprentissage immédiat lors du pré-test. Suite à l'intervention, les mêmes constatations que pour les enfants du premier groupe apparaissent : tracé linéaire au départ puis vision globale de la figure, enrichissement des reproductions.

De plus, deux enfants ont exprimé de manière spontanée leur satisfaction en prenant conscience des améliorations perceptibles au travers de leurs réalisations.

⁴ A titre illustratif, l'enfant 5 est passé, en pré-test, d'un score de 8 à 17 suite à la phase d'apprentissage immédiat. Son gain relatif est donc de $[(17-8) / (36-8)] \times 100 \Rightarrow 32.14\%$. En post-test, ce même enfant a également progressé de 9 points entre les deux productions. Pourtant, son gain relatif est supérieur : lors du post-test, son premier score est de 10, ce qui réduit le gain possible (26 max.) par rapport au pré-test où le gain possible était de 28.

Tableau 7 - Gains relatifs des enfants avec une DI non génétique - Figure de Rey

DI non génétique	Gains relatifs pré-test	Gains relatifs post-test
Enf.6	0%	42.42%
Enf.7	0%	2.78%
Enf.8	3.33%	38.46%
Enf.9	30%	34.78%

Les résultats montrent que les différences individuelles au sein de ce second groupe sont importantes. Un des enfants n'a pas réalisé d'amélioration entre les différentes reproductions. Il était peu attentif et a exprimé peu d'intérêt pour la tâche.

Les analyses statistiques réalisées ont porté sur plusieurs comparaisons : une comparaison des résultats aux reproductions avant apprentissage et après apprentissage lors de la phase de pré-test ; une comparaison des résultats aux reproductions avant apprentissage et après apprentissage lors de la phase de post-test.

Ces deux premières comparaisons permettent d'entrevoir les effets de la phase d'apprentissage immédiat proposée entre les deux reproductions. Elles mettent en évidence des résultats significatifs pour les enfants avec un syndrome de Down (pour le pré-test, $t = -4.469$, $\alpha = .0111$ et pour le post-test, $t = -9.899$, $\alpha = .0006$). Les enfants avec une DI non génétique présentent des résultats non significatifs (pour le pré-test, $t = -1.147$, $\alpha = .3345$ et pour le post-test, $t = -3.034$, $\alpha = .0562$).

Nous avons également veillé à observer les effets du programme de remédiation grâce à une comparaison des résultats aux reproductions avant apprentissage entre la phase de pré-test et la phase de post-test ; et une comparaison des résultats aux reproductions après apprentissage entre la phase de pré-test et la phase de post-test.

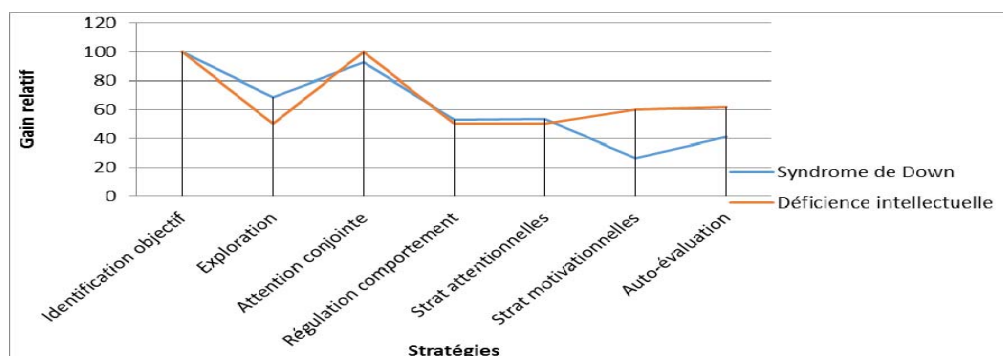
Ces analyses mettent en évidence des améliorations, toutefois celles-ci n'apparaissent pas comme étant significatives.

- *Développement des stratégies autorégulatrices*

Afin d'évaluer les stratégies autorégulatrices ainsi que leur développement, nous avons fait passer les épreuves des subtests des cubes et des matrices à notre échantillon occasionnel.

Des améliorations sont apparues pour chaque stratégie suite à l'intervention. Concernant l'échantillon dans son ensemble, nous avons noté des améliorations par rapport à l'observation. Plusieurs stratégies obtiennent un gain proche ou identique. C'est le cas de l'identification des objectifs, de la régulation des comportements et des stratégies attentionnelles.

Tableau 8 - Gain relatif par stratégie d'autorégulation pour chaque groupe



Lorsque nous portons notre attention sur les améliorations au sein de chaque groupe, nous observons que les enfants avec un syndrome de Down ont réalisé les activités avec plus de spontanéité lors du post-test que lors du pré-test (diminution du temps de latence, initiation de l'action). Les progrès les plus importants concernent l'identification d'objectif et l'attention conjointe. Pour les enfants du second groupe, avec une DI non génétique, ce sont par contre les stratégies motivationnelles et d'autoévaluation qui présentent des gains relatifs conséquents.

Finalement, en ce qui concerne les différences inter-groupes, les enfants avec un syndrome de Down présentent des progrès supérieurs à ceux des enfants avec une DI non génétique pour les stratégies d'exploration. Alors qu'ils attendaient plus fréquemment que nous leur indiquions les démarches à entreprendre lors du pré-test, une activité plus spontanée est apparue en post-test.

Les tests statistiques mettent en évidence des résultats significatifs pour les groupes lorsqu'ils sont considérés séparément (respectivement $t = -6.236$, $\alpha = .0008$ et $t = -9.567$, $\alpha = .0001$) ainsi que pour l'échantillon considéré dans son ensemble ($t = -10.268$, $\alpha = .00$).

- *Acquisition et application des procédés de perception et d'évocation*

Nous avons évalué l'acquisition et l'application des procédés de perception et d'évocation au travers de la grille d'observation élaborée dans le cadre de notre recherche.

Des fiches avec des pictogrammes ont été présentées afin de faciliter la compréhension de ces procédés. Elles ont été découvertes avant de débiter l'exercice proposé et montrées durant celui-ci. Lors de la phase de pré-test, nous avons constaté que les concepts de perception et d'évocation étaient complexes pour l'ensemble de l'échantillon. Durant le post-test, une compréhension des notions est apparue. Une acquisition et une application du concept de perception étaient présentes chez l'ensemble des enfants. Trois enfants (un enfant avec un syndrome de Down et deux enfants avec une DI non génétique) se sont approprié le concept d'évocation et ont pu l'appliquer à leur propre fonctionnement mental.

Les analyses statistiques indiquent que les résultats sont non significatifs pour les enfants de chaque groupe. Toutefois, le score de chacun des élèves augmente entre les phases de pré-test et de post-test, ce qui témoigne des améliorations soulignées.

3. Discussion

L'analyse de nos résultats au sein de cet échantillon occasionnel montre plusieurs effets prometteurs.

En nous basant sur les résultats concernant le fonctionnement cognitif, nous constatons que la phase d'apprentissage immédiat (présente lors de la réalisation de la figure complexe de Rey) a été bénéfique dans les deux groupes, et plus particulièrement chez les enfants avec un syndrome de Down. Ces enfants ont d'importantes difficultés lorsqu'ils doivent reproduire des figures géométriques (Juhel, 2012). Constaté des améliorations souligne le probable effet que la démarche a eu sur le fonctionnement cognitif.

Les résultats ont également mis en avant un effet significatif du programme sur les capacités d'autorégulation. Nous avons relevé des progrès en ce qui concerne l'observation et l'attention au sein des deux groupes. Cela est positif dans le sens où de nombreux auteurs (Gilmore *et al.*, 2003, etc., cités par Vieillevoys, 2007) indiquent des difficultés attentionnelles chez les enfants présentant une DI et notamment chez les enfants porteurs d'un syndrome de Down. Les enfants se sont impliqués dans les épreuves, devenant plus sûrs d'eux, même si des besoins d'approbation sont restés présents pour plusieurs d'entre eux. L'autoévaluation fut une

découverte pour la plupart des enfants. Il s'agit aussi d'une stratégie peu évaluée dans la littérature (Vieillevoye, 2007). Celle-ci s'est affinée au cours des séances même si des difficultés apparaissent encore, notamment dans la différenciation entre ce qui est ressenti par l'enfant de manière générale et ce qu'il pense concrètement de son travail. D'ailleurs, Whitman (1990, cité par Vieillevoye, 2007) souligne que l'enfant avec une déficience intellectuelle éprouve des difficultés à estimer la justesse de ses réponses en partie parce qu'il lui est difficile d'observer son propre comportement. Nous pensons donc qu'un travail pourrait encore être fait sur ce point, au vu des améliorations déjà perçues.

Enfin, les résultats statistiques ne démontrent pas d'amélioration significative concernant les procédés propres à la gestion mentale. Toutefois, une meilleure compréhension et application de ces procédés est apparue au sein des deux groupes, ce qui peut ouvrir le champ à d'autres perspectives d'étude dans ce domaine.

Conclusions et perspectives

La revue de la littérature nous a permis de cibler les stratégies d'autorégulation comme étant déficitaires chez les enfants présentant une déficience intellectuelle. Notre recherche nous a permis de constater que des améliorations sont possibles lorsque les conditions sont adaptées aux besoins de ces enfants. Les résultats obtenus laissent apparaître un effet positif de l'intervention mise en place au sein de notre échantillon occasionnel sur le développement des stratégies autorégulatrices.

Des effets particulièrement prometteurs apparaissent chez les enfants présentant un syndrome de Down. Nous avons notamment relevé des améliorations concernant la perception globale d'une situation, l'identification des objectifs, l'observation et l'attention conjointe. Développer d'autres interventions chez les enfants présentant un syndrome de Down ainsi que chez des enfants présentant une déficience intellectuelle d'une autre origine syndromique (syndrome de Williams, syndrome de Prader-Willy...) pourrait enrichir les connaissances syndromiques et inter-syndromiques et favoriser le développement des stratégies autorégulatrices au sein de ces populations.

En ce qui concerne les perspectives de recherche, la mise en place d'un groupe supplémentaire, faisant office de groupe contrôle, est opportune. Plus encore qu'un dessein de type test-retest, cette approche permettrait de s'assurer que les améliorations sont bien dues à la participation au programme ou d'appréhender des améliorations spontanées. Cela pourrait notamment contrôler un biais de maturation et/ou d'apprentissage. Ce type d'approche permet en effet de distinguer les effets de l'intervention de ceux découlant des apprentissages scolaires à proprement parler.

In fine, une perspective d'intervention éducative découle de l'application du programme de remédiation au sein des établissements par les enseignants, permettant un approfondissement des acquisitions. Cela pourrait amener une généralisation des effets observés (Büchel & Paour, 2005).

Bibliographie

AGRAN M. (1997), *Student-directed learning: Teaching self-determination skills*, Pacific Grove, CA, Brookes/Coles.

BROWN-FROSSARD R. (2006), Memorization isn't a lot of hocus pocus, *The international TEYL Journal*, [En ligne], <http://www.teyl.org/index.html>, consulté le 12 février 2014.

BÜCHEL F.P. & PAOUR J.-L. (2005), « Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive », *Enfance*, n°57(3), p.227-240.

DALLA PIAZZA S. & DAN B. (2001), *Handicaps et déficiences de l'enfant*, Bruxelles, De Boeck.

- de LA GARANDERIE A. (1980), *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*, Paris, Le Centurion.
- FOCANT J. (2003), « Impact des capacités d'autorégulation en résolution de problèmes chez les enfants de 10 ans », *Éducation et Francophonie*, n°31, p.45-64.
- FRENKEL S. & DETRAUX J.-J. (2010), « L'adolescent porteur d'une trisomie 21 : processus d'apprentissage et compétences cognitives », *Adolescence et retard mental*, M.-C. Haelewyck & H. Gascon (éd.), Bruxelles, De Boeck, p.61-69.
- HAELEWYCK M.-C. & NADER-GROSBOIS N. (2004), « L'autorégulation : porte d'entrée vers l'autodétermination des personnes avec un retard mental ? », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, n°2, p.173-186.
- HAELEWYCK M.-C. & VANDE VONDER L. (2011), *L'aide aux apprentissages cognitifs. Soutenir les capacités d'autorégulation des enfants et adolescents présentant un retard mental par la remédiation cognitive. Rapport de recherche final*, Mons, Université de Mons.
- HESSELS-SCHLATTER C. (2006), « Le développement des compétences dans le raisonnement abstrait chez les personnes présentant un retard mental modéré à sévère », *Pédagogie spécialisée*, n°1, p.27-31.
- HUGON M.-A. & PAIN J. (2001), *Classes-relais : l'école interpellée*, Amiens, Repères pour agir.
- JACQUES L., MAJOR P. & TREMBLEY G. (2000), *Regarde, je grandis ! Guide pour les parents d'un enfant âgé de 3 à 5 ans présentant une trisomie 21*, Lanaudière, Association de parents d'enfants trisomique-21.
- JUHEL J.-C. (2012), *La personne ayant une déficience intellectuelle. Découvrir, comprendre, intervenir*, Québec, Presses Universitaires de Laval.
- LACHAPPELLE Y. & BOISVERT D. (1999), « Développer l'autodétermination des adolescents présentant des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle en milieu scolaire », *Revue canadienne de psychoéducation*, n°28(2), p.163-169.
- LACI H. (2010), « L'enseignement spécialisé en Belgique fête ses 40 ans d'existence légale », *Triologue*, n°57, p.5-9
- MAILLARD C. (2012), *Comprendre nos enfants dans leurs différences pour une éducation réussie*, communication présentée au Centre de Recherche en Gestion Mentale (CRGM), Louveciennes (France), 6 juin.
- MARA D. & MARA E.L. (2011), « Characteristics of learning process at children with Down Syndrom », *Procedia – Social and behavioral sciences*, n°30, p.73-78.
- MAULIK P.K., MASCARENHAS M.N., MATHERS C.D., DUA T. & SAXENA S. (2011), « Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies », *Research in Developmental Disabilities*, n°32, p.419-436.
- MOUZOUNE K. (2010), *Le coaching pédagogique : comment vaincre les difficultés scolaire*, Paris, L'Harmattan.
- NADER-GROBOIS N. (2007), *Régulation, autorégulation, dysrégulation : pistes pour l'intervention et la recherche*, Wavre, Mardaga.
- PAOUR J.-L. (2010), *Une conception constructiviste du retard mental : intervenir pour comprendre, comprendre pour intervenir*, Saarbrücken, Editions Universitaires Européennes.
- POIRIER PROULX L. (1999), *La résolution de problèmes en enseignement : cadre référentiel et outils de formation*, Bruxelles, De Boeck.
- POURTOIS J.-P. & DESMET H. (2007), *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Wavre, Mardaga.
- POSNER M.I. & ROTHBART M.K. (2009), « Toward a physical basis of attention and self-regulation », *Physics of Life Reviews*, n°6(2), p.103-120.
- REY A. (1959), *Test de copie et de reproduction de mémoire de figures géométriques complexes*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

TOURRETTE C. (2006), *Evaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement*, Paris, Dunod.

VANDE VONDER L. & HAELEWYCK M.-C. (2009), *L'aide aux apprentissages cognitifs : pratiques dans l'enseignement spécialisé de types 1 et 2. Rapport de recherche final*, Mons, Université de Mons.

VARSAMIS P. & AGALLOTIS I. (2011), « Profiles of self-concept, goal orientation, and self-regulation in students with physical, intellectual, and multiple disabilities: Implications for instructional support », *Research in Developmental Disabilities*, n°32(5), p.1548-1555.

VICARI S. (2006), « Profils mnésiques distincts chez des enfants atteints du syndrome de Down ou du syndrome de Williams », *Enfance*, n°67(3), p.241-262.

VIEILLEVOYE S. (2007). *Stratégies autorégulatrices d'enfants à déficience intellectuelle et tout-venant en contexte de jeu symbolique*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain.

WEHMEYER M.L. (2011), « Self-Determination », *International Encyclopedia of Rehabilitation*, J.H. Stone & M. Blouin (éd.), Buffalo, Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange.

WEHMEYER M.L. & KELCHNER K. (1994), « Interpersonal cognitive problem-solving skills of individuals with mental retardation », *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, n°29, p.265-278.

ZIMMERMANN-ASTA M.-L. (2002), *Des questionnements pédagogiques... Comment faire ?*, Genève, Université de Genève.

Le défi des outils numériques dans la scolarisation des élèves avec autisme : entre les besoins cognitifs des élèves et les approches pédagogiques des enseignants

Camelia-Mihaela Dascalu & Philippe Garnier ¹

Résumé

Les difficultés scolaires que peuvent rencontrer des élèves avec autisme exigent non seulement une adaptation de l'environnement pédagogique (stratégies et outils) mais aussi une adaptation personnalisée, qui tiendra compte des compétences et des besoins spécifiques de chaque élève autiste. Ces aménagements s'insèrent dans l'ensemble des apprentissages collectifs d'une classe. Si de nombreuses études montrent l'intérêt de l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) pour des élèves avec autisme, il s'agit, pour que l'outil soit pleinement utilisé dans une pratique scolaire, de rendre compatibles outils numériques et approche pédagogique adaptée de l'enseignant. En effet, loin de constituer une catégorie homogène, les élèves avec autisme ont chacun leurs spécificités, ce qui demande des outils informatiques adaptés au profil de chacun, tout en étant en phase avec le style pédagogique de l'enseignant. Cet article présente une recherche collaborative entre une enseignante spécialisée et des chercheurs, centrée sur le processus d'introduction d'un outil informatique très personnalisable. Une approche par théorisation ancrée permet de donner une intelligibilité à ce processus d'insertion de l'outil informatique dans une pédagogie spécialisée pour élèves avec autisme.

L'autisme est un trouble neuro-développemental (Rogé, 2003), comportemental (Barthélémy, 2012) et hétérogène qui affecte la communication, la socialisation et le comportement. Ces trois domaines constituent ce que l'on appelle la triade autistique (Wing & Gould, 1979). D'une manière plus simple, la nouvelle classification DSM V (2013) a défini les troubles du spectre autistique en seulement deux domaines : la communication sociale et les comportements restrictifs. Dans la littérature spécialisée, les chercheurs préfèrent parler plutôt des autismes que de l'autisme à cause de l'hétérogénéité du syndrome, à laquelle se rajoute le caractère unique de chaque individu. En outre, on trouve décrit dans des récits de personnes autistes un certain type de fonctionnement et des difficultés partagées : perception différente, difficulté à généraliser, fascination pour des objets qui tournent ou brillent, stéréotypies, règles et routines pour calmer les angoisses et avoir l'impression de maîtriser la situation, peur des émotions, problème de compréhension et de communication, sentiment de solitude, de différence (Chamak, 2005).

Ce fonctionnement spécifique est d'autant plus évident dans l'apprentissage et dans la compréhension du monde externe, comme en témoigne Jim Sinclair, adulte atteint d'autisme : « Être autiste ne signifie pas être incapable d'apprendre. Mais cela signifie qu'il y a des différences dans la façon dont l'apprentissage se fait. Les entrées et les sorties d'informations peuvent se faire d'une manière non standard » (Sinclair, 1992, p.295, traduction libre).

Pour un élève avec autisme à l'école, cette manière de fonctionner différemment peut créer des difficultés d'ordre relationnel, psychologique et intellectuel, pouvant conduire à des troubles du comportement devant des situations variées ainsi que diverses difficultés scolaires. Or, depuis la

¹ Camelia-Mihaela Dascalu, docteure en linguistique, attachée temporaire d'enseignement et de recherche en Linguistique à l'Université Aix-Marseille. Philippe Garnier, maître de conférences en sciences de l'éducation, INSHEA (Grhapes).

loi du 11 février 2005, la scolarisation en milieu ordinaire doit être favorisée. Comme en témoigne Stéfany Bonnot-Briey, elle-même autiste et travaillant dans la scolarisation des enfants avec autisme : « *le scolariser en milieu scolaire ordinaire supposerait avant tout, connaître ses limites et ses compétences afin de pouvoir réaliser son inclusion dans un milieu scolaire. Il est donc nécessaire de connaître son fonctionnement et de se sensibiliser aux approches et aux moyens qui peuvent lui permettre de bénéficier au mieux d'une vie d'élève à part entière* » (Bonnot-Briey, 2012, p.3). Ainsi, il s'agit pour les enseignants de rendre accessibles les apprentissages en cernant les besoins particuliers de ce type d'élèves.

De nombreuses recherches montrent l'intérêt des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) pour les enfants handicapés (Jacquet, 2008), en particulier pour ceux avec autisme (Konstantinidis et al., 2009 ; Renaud, 2012). Cependant, toute technique, aussi pertinente soit-elle, ne peut être un outil pédagogique efficace si elle n'est pas intégrée aux conceptions et stratégies pédagogiques de l'enseignant.

Adapter son enseignement en utilisant les TICE suppose en effet de la part de l'enseignant, non seulement qu'il connaisse les besoins éducatifs particuliers de ses élèves mais aussi qu'il soit ouvert à acquérir de nouvelles compétences pédagogiques afin d'adapter son enseignement en utilisant des nouvelles technologies. Comment introduire des TICE de manière efficace avec les élèves avec autisme quand la diversité des profils autistiques et des approches pédagogiques des enseignants est une double source de complexité ?

Notre recherche collaborative, impliquant chercheurs et enseignant, vise à mettre au jour le processus d'introduction et d'ajustement d'exercices informatisés en fonction de la singularité de chaque élève et de la pratique pédagogique singulière de l'enseignante. Dans un premier temps, une revue de littérature concernant, d'une part, l'utilisation des TICE avec des enfants avec autisme, et d'autre part, les approches pédagogiques employées par les enseignants avec ce type d'élèves, est conduite. Les approches théoriques et méthodologiques sont ensuite présentées. La mise en œuvre de la recherche collaborative est alors décrite. Une modélisation de la recherche collaborative est proposée avant qu'en conclusion, quelques perspectives soient finalement indiquées.

1. Revue de littérature

■ Utilisation des TICE avec des enfants avec autisme

Dans le cas de l'autisme, les TICE sont depuis quelques années utilisées en classe ordinaire ou spécialisée par les enseignants car elles s'avèrent particulièrement adaptées au profil autistique (Machalicek et al., 2010 ; Matson et al., 1993). En effet, « *les ressources numériques qui utilisent le son, la vidéo et l'interface d'une machine – en l'occurrence l'ordinateur – peuvent faciliter l'apprentissage de la communication sociale d'un élève atteint d'autisme grâce à quelques éléments essentiels. D'abord, un cadre structuré et limité, qui invite à la concentration (en l'occurrence, l'écran de l'ordinateur) ; une stimulation par communication multimodale – son, vidéo, image ; un cadre de décodification de l'information plus simple que les émotions humaines ; une manipulation appropriée ; une autonomie et une autoévaluation plus rapides* » (Dascalu, 2013).

La littérature sur les TICE et l'autisme est abondante et concerne principalement l'entraînement dans des domaines pour lesquels les enfants autistes ont des difficultés particulières. Les premiers articles sur l'usage de l'ordinateur dans l'éducation des enfants avec autisme sont dus à Colby (1973) avec une étude pour inciter le langage spontané par l'écriture d'une lettre sur l'ordinateur et le son simultané de la lettre par l'ordinateur ; Panyan (1984), à travers une revue de littérature, montre comment l'ordinateur peut stimuler l'attention et l'interaction chez les enfants avec autisme. La présentation de l'information d'une manière visuelle (Bondy & Frost, 1994 ; Whalen et al., 2010) encourage l'apprentissage, favorise la concentration des jeunes avec autisme, diminue l'angoisse et oriente l'élève vers une attention cadrée sur son objectif éducatif en évitant la difficulté de gérer les interactions avec l'enseignant.

Les TICE peuvent être intégrées dans l'enseignement directement dans la classe ordinaire ou spécialisée, soit pour développer des compétences spécifiques dans des ateliers variés sur des différents lieux de prise en charge (activités scolaires, extrascolaires, ateliers dans des institutions).

De nombreux programmes relèvent de ce qu'on appelle « computer aided instruction » (CAI), qu'il s'agisse d'approches individualisées ou en groupe, pour faciliter l'apprentissage dans des domaines divers (Golan & Baron-Cohen, 2006 ; La Cava *et al.*, 2007, 2010 ; Silver & Oakes, 2001 ; Grynzspan *et al.*, 2007, 2008 ; Ploog *et al.*, 2013 ; Hourcade *et al.*, 2012 ; Ayres *et al.*, 2013 ; Coldwel, 1991a, 1991b). Les recherches de Heimann *et al.*, (1995) et d'autres recherches comme celle de Whalen *et al.*, (2010) sont comparatives. Cette dernière étude a montré l'avantage des CAI par rapport à un apprentissage traditionnel pour la compréhension des émotions et l'expression du langage.

Au niveau strictement scolaire, l'écriture, la lecture et l'acquisition du vocabulaire ont été des objectifs particulièrement visés dans les études (Ramdoss *et al.*, 2011; Pennington, 2010). Certaines recherches portent sur la compréhension et la construction des phrases (Basil & Reyes, 2003), d'autres sur le vocabulaire et l'identification des images (Bosseler & Massaro, 2003 ; Colemann-Martin *et al.*, 2005) encore d'autres sur la communication, la lecture, l'expression verbale et les compétences phonologiques (Heimann *et al.*, 1995 ; Da Silva *et al.*, 2011), la lecture des mots dans un temps limité (Williams *et al.*, 2002), le langage expressif, réceptif et les compétences cognitives scolaires (Whalen *et al.*, 2010).

De l'ensemble de ces travaux ressort que la diversité d'outils, d'applications dans divers domaines, devrait faciliter l'habitude d'intégrer dans l'enseignement ordinaire et spécialisé les TICE et par conséquent de permettre aux enseignants de créer des stratégies éducatives en concordance avec ces outils. Si les recherches citées précédemment montrent l'intérêt des TICE pour développer diverses compétences chez les enfants avec autisme, les outils numériques utilisés ne sont pas élaborés en fonction de la singularité de chaque enfant mais en fonction d'un élève autiste générique et des savoirs généraux sur l'autisme (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2014). De plus, aucune mention quant à l'usage de l'outil par un praticien au regard de sa pratique globale n'est donnée.

Or, si la préoccupation est l'intégration des TICE dans les activités scolaires pour les élèves avec autisme, une attention particulière aux pratiques des enseignants doit être présente. Il s'agit également de considérer si, au-delà de l'étiquette autisme, la singularité de chaque élève est mise en avant par ces enseignants.

Voyons donc, même au-delà des TICE, quelles sont les pratiques déclarées des enseignants français qui travaillent avec des élèves avec autisme.

■ **Pratiques pédagogiques et autisme**

Une recherche (Baghdadli *et al.*, 2011) permet de faire le point sur les pratiques déclarées des enseignants qui travaillent avec des élèves avec autisme. Il est intéressant de noter que les enseignants ont, de très loin, pour objectif premier la socialisation, l'autonomisation des élèves avec autisme, et non les apprentissages scolaires. Les compétences des élèves sur lesquelles s'appuient les enseignants sont principalement la mémoire visuelle et l'apprentissage par imitation. Ils mettent en avant, au niveau des problèmes rencontrés, le manque d'attention et de concentration, des difficultés au niveau du comportement et les difficultés sur le plan de la socialisation.

S'ils s'appuient sur des connaissances générales sur l'autisme, une écrasante majorité d'enseignants prétend utiliser des stratégies pédagogiques particulières pensées pour chaque élève, en adaptant les consignes ou en mettant en œuvre, notamment en ce qui concerne les enseignants spécialisés, des emplois du temps individualisés et des supports visuels favorisant la communication. Les activités sont plus courtes, davantage décomposées que pour les élèves

ordinaires. Des adaptations en termes de temps supplémentaire ou d'un système d'évaluation spécifique sont particulièrement utilisées en CLIS² ou en ULIS³.

Le travail de thèse de l'un d'entre nous (Garnier, 2013), au niveau des enseignants spécialisés travaillant avec des élèves avec autisme, permet de saisir qu'étant donnés les profils variés des élèves, les enseignants optimisent leur action pédagogique non en employant un prêt-à-porter pédagogique « pour élèves avec autisme » mais cherchent à adapter leurs pratiques pédagogiques en fonction des besoins éducatifs particuliers de chacun. C'est d'ailleurs la même démarche que nous avons trouvée dans les quelques mémoires professionnels d'enseignants consacrés à l'utilisation pédagogique des TICE en France avec des élèves avec autisme (par exemple Bart-Prévost, 2012).

À l'issue de cette double revue de littérature, nous émettons l'hypothèse que certaines TICE seront davantage employées par les enseignants travaillant avec des élèves avec autisme si elles permettent, en plus d'une adéquation avec un profil autistique général, une adaptation aux besoins de chaque élève. Une collaboration entre chercheurs spécialistes des TICE et enseignants « spécialistes de leurs élèves » nous a semblé une voie pertinente pour développer efficacement l'usage des TICE avec des élèves avec autisme dans le cadre scolaire. Pour ce faire, une recherche collaborative utilisant un logiciel permettant une très forte personnalisation des activités a été menée.

2. Approche théorique

■ *La recherche collaborative*

Desgagné et ses collègues parlent de recherche collaborative pour désigner des pratiques associant recherche et formation (1997, 2001). En reprenant Lieberman (1986), il s'agit de faire, pour les divers courants s'inscrivant dans cette démarche, de la recherche avec et non sur les enseignants. Le chercheur incite le praticien à avoir de la réflexivité sur ce qu'il fait. Le savoir d'expérience est ainsi mis en valeur, le développement professionnel souhaité. La recherche collaborative répond également à la critique selon laquelle la recherche universitaire serait éloignée de la pratique ; elle a pour ambition justement de rapprocher théorie et pratique, savoirs savants et savoirs d'action. Chercheurs et enseignants explorent ensemble certains aspects de la pratique, et participent à une co-construction de savoirs.

La co-construction est d'ailleurs selon Desgagné (1997) autant la résultante de la « sensibilité théorique » du chercheur que de « l'expérience pratique » du praticien. Si la recherche collaborative peut se mener de manières très diverses, adopter des approches théoriques différentes, nous allons nous situer dans la lignée des travaux de Desgagné en adoptant l'approche de la théorie ancrée.

■ *Une recherche collaborative fondée sur la singularité*

Notre recherche collaborative est en phase avec ce que l'on peut appeler la triade de l'enseignement spécialisé : singularité, fonctionnement et besoin, triade suggérée par Benoit (2012). Or, l'emploi de certains termes a au fil du temps engendré des représentations, d'où découlaient des stratégies pédagogiques qui pouvaient être stigmatisantes. Par exemple, la nuance sémantique entre différence et singularité peut conduire à deux modes de scolarisation des élèves avec handicap, l'une relevant du paradigme de l'intégration, pour lequel c'est à l'élève de faire l'effort de s'intégrer versus le paradigme de l'inclusion, le système éducatif s'adaptant alors à la singularité de l'élève. Ensuite, penser en termes de fonctionnement amène à s'intéresser à la structure globale psychique et comportementale de l'élève et non seulement à la déficience qui amène à voir l'élève en éléments séparés, juxtaposés (Benoit & Sagot, 2008). Une

² Classe pour l'Inclusion Scolaire.

³ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

troisième opposition concerne trouble et besoin. Le terme de trouble fonde une démarche pédagogique qui lui devient constitutive, alors que le terme de besoin incite à identifier les obstacles à l'apprentissage de chaque élève.

Ainsi, si nous considérons le couple des termes trouble/besoin, deux manières différentes de considérer l'autisme peuvent être envisagées : l'autisme en tant que trouble (envahissant /cognitif) et l'autisme en tant que style cognitif⁴, différent du style standard, se déclinant de manière singulière pour chaque individu porteur d'autisme. Cette singularité peut s'avérer être fonctionnelle à condition d'adapter l'environnement à ce type de public.

Notre recherche collaborative sur les TICE se situe dans une optique différente de la majorité des travaux concernant l'usage des TICE avec les enfants avec autisme. Effectivement, dans la plupart de ces études, les applications et leur intérêt par rapport à la population considérée sont pensés à travers les troubles, les manques des personnes avec autisme. À l'inverse de ces études basées exclusivement sur des généralités concernant l'autisme, notre recherche prend en compte le profil cognitif spécifique de chaque élève dans la classe, son projet pédagogique individuel et la pratique d'enseignement particulière également. Tenir compte de chaque profil spécifique ne suppose pas du tout de créer des exercices distinctifs pour chaque enfant, mais de créer des exercices qui englobent une architecture répondant à la singularité cognitive de chaque élève autiste concerné. À cela, nous avons adopté également une stratégie personnalisée, dans l'expérimentation qui implique d'une part, le choix de certains exercices pour tel élève et d'autre part, une progression des exercices adaptés au projet pédagogique individualisé de chaque enfant. Il est important ici de souligner que tout projet pédagogique individualisé est conçu non seulement en fonction du projet d'apprentissage lié au niveau scolaire de l'élève autiste mais aussi en fonction de son profil cognitif autistique singulier.

Aussi, notre préoccupation dans la recherche collaborative est, à partir de la singularité cognitive et des besoins éducatifs de chaque élève avec autisme, de comprendre en quoi et comment des activités pédagogiques sur support informatique peuvent permettre de mobiliser et de développer ses compétences.

■ **La théorie ancrée**

La théorie ancrée, ou théorie enracinée (*Grounded Theory*) est une approche scientifique élaborée dans les années 60 par des sociologues pour marquer une alternative par rapport aux approches classiques positivistes. Glaser et Strauss (1967) souhaitent proposer une autre manière de faire de la recherche pour favoriser l'innovation scientifique, la création de nouvelles théories. Ils inversent la démarche hypothético-déductive en théorisant seulement dans un deuxième temps, le premier pas étant consacré à l'examen attentif des données brutes. Privilégiant en cela une approche inductive, la théorie doit émerger des données, et n'est qu'un aboutissement, pas un préalable. C'est « une démarche de théorisation » (Paillé, 1994) dans laquelle il s'agit de lier dans un schéma explicatif différents éléments d'une situation. Ce qui relève du général s'ajuste peu à peu aux données singulières de l'enquête. Les chercheurs interprètent ainsi progressivement leurs données, dans un aller-retour constant entre celles-ci et les premières tentatives de catégorisation et de mise en sens. L'enjeu est de se laisser surprendre par la singularité des données du terrain, et d'éviter de forcer le réel à entrer dans des catégories, des théories déjà établies. Le retour constant aux données, voire l'appel à de nouvelles données, permettent de confirmer les premières constructions théoriques que le chercheur a élaborées, ou éventuellement de les infirmer et donc de les adapter aux observations réalisées. Si l'objet de recherche est certes entrevu dès le départ (on a bien une certaine idée de ce sur quoi on veut enquêter), celui-ci n'est pas pleinement défini au début de la

⁴ Nous comprenons ici par style cognitif une certaine manière de fonctionner du point de vue cognitif. Dans la littérature sur l'autisme, on emploie ce terme au pluriel pour parler de différentes manifestations cognitives des personnes (Bogdashina, 2003). À l'origine, le terme est lié à la théorie de la cohérence centrale qui rend compte du traitement de l'information globale et locale. Or, les personnes avec autisme ont une grande difficulté du traitement global de l'information mais de très bonnes performances dans le traitement de l'information locale. Cette théorie expliquerait en effet non seulement certains déficits des personnes avec autisme mais également leurs performances parfois exceptionnelles.

recherche, et peut évoluer en partie en fonction de ce qui sera relevé du terrain : il relève ainsi davantage d'un « territoire à explorer » (Guillemette, 2006).

3. Aspects méthodologiques

■ *Cadre de l'expérimentation*

Notre expérimentation⁵ a eu lieu dans une CLIS spécialisée autisme, accueillant exclusivement des élèves ayant été diagnostiqués autistes, dans laquelle une enseignante spécialisée travaille accompagnée d'une éducatrice spécialisée. Nos séances d'observations et d'expérimentation (quatre) ont eu lieu pendant environ vingt heures.

Les quatre enfants observés sont des élèves avec autisme âgés entre 7 et 9 ans, qui ont accès à la communication par le verbal et les pictogrammes. Nos deux séances d'observation ont permis de nous introduire progressivement parmi les enfants, pour qui une présence étrangère crée de nouvelles craintes. Ces deux séances d'observation et d'échange avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée ont permis d'avoir quelques idées d'exercices qui devaient être en accord avec les projets personnalisés de ces élèves, notamment avec les objectifs pédagogiques et leurs profils cognitifs.

Après deux séances d'observation, nous avons commencé à présenter aux élèves les exercices déjà existants sur le logiciel utilisé : labyrinthe, calcul (addition superposée sans retenue ; calcul euros), lecture (reconstruction de phrase ; colorage des mots, mots intrus) groupement (association formes et couleurs), discrimination visuelle, images à mettre dans l'ordre, numération, reconstruction images.

■ *Pratiques professionnelles de l'enseignante spécialisée*

Les caractéristiques des pratiques de l'enseignante indiquées ici sont issues des entretiens que nous avons eus avec elle ainsi que de l'observation en classe.

L'enseignante spécialisée de la CLIS Autisme est dans une continuelle recherche des méthodes éducatives et pédagogiques qui pourraient aider ses élèves à progresser. Elle s'inspire dans ses activités quotidiennes de plusieurs méthodes éducatives ABA⁶, TEACCH⁷ et pédagogiques de type Montessori⁸, Freinet⁹.

Les aspects essentiels de ces approches éducatives se retrouvent dans l'ergonomie des exercices créés sur Génex par le chercheur 1.

Si le travail individuel est privilégié, elle prévoit également des temps de regroupement pour aider la socialisation et favoriser la compréhension globale de ce qui est vécu. Elle met en place des classeurs de pictogrammes, des séances de travail séquentielles, des renforçateurs pour récompenser le travail¹⁰.

⁵ Seul l'un d'entre nous est allé sur le terrain (chercheur 1). L'autre chercheur (chercheur 2) a co-analysé les données recueillies par l'enquêteur de terrain.

⁶ *Applied Behavior Analysis* (Analyse appliquée du comportement). La stratégie éducative est centrée sur les techniques de modification du comportement et se base sur les principes du conditionnement humain, sur des stimuli qui déclenchent ou non un comportement.

⁷ *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* (TEACCH) est un programme éducatif cognitif comportemental. Le milieu d'apprentissage est organisé de façon à fournir la structure nécessaire à l'enfant ou à l'adolescent (structuration de l'espace et du temps) et surtout la plus grande autonomie possible.

⁸ La pédagogie Montessori est basée sur une éducation sensorielle et kinesthésique.

⁹ La pédagogie Freinet est fondée sur des techniques novatrices. Le principe essentiel de cette pédagogie est l'autonomie de l'enfant, dans le travail et dans les choix des travaux à faire et également le rôle de l'enseignant en tant que coordinateur.

¹⁰ Un renforçateur, dans l'approche éducative ABA, est une forme de récompense du travail effectué par l'enfant.

■ **Outil informatique utilisé**

Les applications informatiques évoquées dans la littérature sur les TICE et l'autisme, si elles peuvent être paramétrables, ont une structure définie par les concepteurs qui ne peut être modifiable par les utilisateurs. *A contrario*, le logiciel Génex, conçu par Sagot et Durand (2004) que nous avons utilisé, permet la création d'exercices très personnalisés.

Génex présente deux modes de fonctionnement : le mode préparation, qui permet à l'enseignant de créer ses propres applications pédagogiques et de les modifier par la suite, et le mode travail, qui permet à l'utilisateur de travailler sur les exercices créés antérieurement. L'organisation de Génex est basée sur la notion d'objet. En effet, réaliser une activité avec Génex consiste à ranger sur l'écran différents objets, auxquels on donne différentes propriétés, avec lesquels on crée des relations entre les uns et les autres, ce qui explique la grande variété possible des exercices de Génex. Il y a six types d'objets : étiquettes, textes, éditeurs, sons, images, boutons d'actions. Ces objets permettent d'agir sur des images, des sons de synthèse vocale ou enregistrés. L'animation et l'interactivité sont possibles grâce à des boutons d'action qui déclenchent des actions en créant ainsi une dynamique pédagogique. Les objets peuvent être déplacés, redimensionnés, empilés. Chaque objet possède plusieurs propriétés spécifiques qui peuvent être changées en fonction de l'objectif pédagogique à atteindre.

Génex est donc une boîte à outils pédagogique, éducative et rééducative pour de multiples apprentissages, qui, si elle a été élaborée initialement principalement pour des élèves porteurs de handicap moteur, peut également servir aux enfants valides, et également adaptable à l'autisme (Dascalu, 2011) étant donnée la possibilité de créer des exercices sur mesure à partir des différents types d'objets. Entre autres, Génex permet une personnalisation des objets, on peut introduire des sons, des images, de l'écrit et faire ainsi des exercices personnalisés à un enfant ou à un groupe d'enfant. L'exercice suivant est un exemple.

Figure 1 - Exemple d'exercice de reconnaissance du verbe



4. Mise en œuvre de la recherche collaborative

■ **Méthode de travail avec Génex dans la CLIS Autisme**

L'objectif général de l'expérimentation a été l'adaptation de Génex à l'usage des élèves avec autisme, par la création de nouveaux exercices qui répondaient aux besoins cognitifs et éducatifs des élèves observés.

En accord avec ces objectifs, notre travail de terrain a été divisé en plusieurs étapes :

- contact avec l'enseignante spécialisée, les élèves et observation de la vie de classe pendant plusieurs séances ;
- mise en évidence des besoins éducatifs et cognitifs particuliers de chaque élève et des objectifs éducatifs et pédagogiques suite aux échanges avec les professionnels concernés : l'enseignante spécialisée et l'éducatrice spécialisée ;
- expérimentation des exercices exemples de Génex ;
- conception des exercices d'apprentissage, adaptés aux profils cognitifs et besoins éducatifs particuliers des élèves, avec Génex ;
- expérimentation des exercices créés.

■ **Partir des besoins éducatifs et cognitifs particuliers de chaque élève**

Afin d'effectuer le travail préliminaire avec des exercices déjà existants et par la suite concevoir des exercices adaptés aux besoins éducatifs particuliers de chaque élève, nous avons pris, l'enseignante et nous-même, en compte plusieurs objectifs en partant de nos propres observations et de celles de l'enseignante telles qu'indiquées dans les projets pédagogiques des élèves :

- en lecture et écriture, tous les enfants ont déjà travaillé autour d'exercices de catégorisation et de correspondance son-image. Pour les élèves que nous appellerons Qassim et Étienne, l'objectif était de travailler et de concevoir des exercices sur le genre et le nombre (masculin/féminin, pluriel/singulier) ainsi que de retrouver le verbe dans une phrase simple (comme « Le chien boit dans sa gamelle »), le tout associé toujours à une image. Pour les élèves que nous nommerons Noah et Cyrille qui ne sont pas lecteurs pour le moment, il s'agirait d'associer des mots identiques dans différentes écritures et de lire des groupes de mots avec le capital-mots appris en classe (jours de la semaine, couleurs, lexique de l'alimentation courante...)
- en mathématiques, Qassim connaissant les nombres jusqu'à 9999, devrait les décomposer, associer, écrire, combiner et trouver tout ce qui fait cent (avec un travail combiné sur les retenues pour les additions). Noah et Cyrille connaissant les nombres jusqu'à 50, devraient les décomposer, associer, écrire et combiner les nombres.

Suite aux objectifs pédagogiques visés et aux principes de conception mentionnés auparavant nous avons créé les types d'exercices suivants, en utilisant des pictogrammes : correspondance son-image ; catégorisation ; questionnement (qui, où, comment).

Figure 2 - Correspondance son-image



La consigne est écrite, mais peut être également entendue (symbole son droite). On trouve deux symboles pour les sons, un bouton de vérification (le bonhomme) qui sourit en cas de réussite de l'élève, et un bouton pour effacer en cas d'erreur. L'objectif de l'exercice est d'écouter les sons et de faire la correspondance entre les sons et les images. Les sons renvoient au vent et à l'orage.

■ **Test des applications conçues en fonction des besoins éducatifs particuliers des élèves**

Nous avons effectué une séance d'expérimentation qui a été filmée par l'enseignante spécialisée, séance d'une durée de quinze minutes pour chaque enfant. Les enfants avaient déjà utilisé Génex dans l'étape préliminaire de l'expérimentation : ils savaient alors comment déplacer un objet dans une boîte et vérifier l'exercice. Nous avons testé pour chaque enfant les exercices qui correspondaient à son profil cognitif et à ses besoins éducatifs particuliers, ainsi qu'aux objectifs pédagogiques de l'enseignante. Par exemple, pour Noah, nous avons proposé un exercice de correspondance son-image, l'enfant devrait chercher parmi deux sons, le son correspondant à l'image. À la suite de cette expérimentation, nous avons marqué les éléments à prendre en compte pour améliorer la conception de ces exercices afin de mieux répondre aux exigences déjà mentionnées. Par exemple, nous avons proposé de changer le bouton de validation qui était peu clair, également les consignes des exercices qui étaient inadaptées au niveau de compréhension des élèves. Les séances filmées ont fait l'objet d'un montage sur DVD, ce qui a permis une analyse *a posteriori*.

5. Théorisation ancrée

■ **Quelques précisions sur la démarche**

S'il s'agit de comprendre en quoi les élèves ont pu être mobilisés, voire progresser grâce aux applications sur Génex, notre théorisation concerne l'ensemble de la démarche de recherche collaborative et a pour visée de donner de l'intelligibilité au processus par lequel un outil informatique peut s'intégrer dans la démarche pédagogique de l'enseignant travaillant avec des élèves avec autisme.

Le chercheur 1, a pris régulièrement des notes aussi bien concernant les observations des élèves qu'au sujet des entretiens menés avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée. Des réflexions, idées liées à l'élaboration d'applications pour Génex ont été notées au fur et à mesure à chaque moment de l'expérience, aussi bien en observation en classe, que lors des essais avec les exercices déjà prêts à l'emploi de Génex, que lors de la dernière passation avec les exercices créés spécifiquement pour les élèves. Des observations concernant les réactions des élèves, leurs réussites par rapport aux exercices ont été notées.

Le chercheur 2 a, dans un premier temps, réalisé un codage proche du texte original du chercheur 1. Dans un second temps, un deuxième codage davantage conceptuel a été élaboré, certains des codes de départ étant englobés dans un code plus général, comme le suggèrent les auteurs de la théorie ancrée. L'histoire de la recherche a été reconfigurée par un récit mis en intrigue à partir de ces concepts élaborés (exemple de concept : « l'ordinateur comme objet de fascination et d'excitation »). Finalement, pour l'élaboration de la modélisation théorique, le chercheur 2 a dégagé, grâce à sa sensibilité théorique et en suivant la démarche de la théorie ancrée, c'est-à-dire, de conceptualisation progressive, le concept de singularité. En effet, ce concept qui a émergé globalement de l'ensemble des données, a été décliné en trois aspects : l'un sur le logiciel, l'autre sur le profil des élèves et le dernier sur l'approche pédagogique de l'enseignante. Puis le chercheur 2 est allé plus loin dans la théorisation et a élaboré une modélisation de l'ensemble de la recherche collaborative, qu'il a soumise au chercheur 1 jusqu'à obtenir un consensus.

■ **Mise en intrigue de la recherche collaborative**

- *Une immersion dans une classe surprenante*

Si l'enseignante a mis en place plusieurs moyens, des stratégies pédagogiques et éducatives, liées aux caractéristiques de l'autisme, pour aider ses élèves à évoluer, l'attention du chercheur 1 est attirée par un certain nombre d'adaptations pédagogiques : l'espace structuré, l'usage des pictogrammes, l'emploi du temps ritualisé qui donne un rythme de vie à l'enfant. La compréhension des consignes est facilitée par des dessins simples sur le tableau ou sur une feuille, l'expression verbale des élèves est favorisée par la prononciation du début des mots par la maîtresse. Cette dernière utilise du matériel concret pour apprendre à compter, met en place des ateliers de repérage dans le temps : les jours de la semaine, les saisons. Le chercheur 1 remarque également la gestion pédagogique très individualisée des élèves. Chacun fait ce qu'il a à faire ; peu de contacts ont lieu entre eux. Les interactions s'établissent quand l'un d'eux fait du bruit et perturbe l'autre, prend les jouets de quelqu'un d'autre ou sort de son rituel habituel. Le chercheur 1 est surpris par la grande sensibilité des élèves à la réussite ou à l'échec (joie très intense, et au contraire manifestation d'une grande peur de l'échec), aux félicitations et à la reconnaissance de leurs compétences dans les tâches demandées.

- *L'ordinateur : objet de fascination et d'excitation*

Le chercheur 1 remarque également que l'ordinateur de la classe exerce une attraction sur les enfants avec autisme. Elle note la manière avec laquelle l'usage de l'ordinateur peut aider l'élève dans l'accomplissement des tâches et comment il peut augmenter la réussite de l'élève par diminution du déficit d'attention et par l'augmentation de la concentration. L'ordinateur génère en outre beaucoup d'émotions : une surexcitation quand les élèves l'utilisent (comme pour Qassim et Cyrille), une grande stimulation gestuelle quand ils voient des mouvements des personnages virtuels sur l'écran (Qassim) ou une réaction de répétition verbale (Noah).

- *Un profil d'enseignante favorisant l'introduction de Génex*

En échangeant avec l'enseignante, celle-ci dit qu'elle s'est rendu compte des grands avantages qu'offre l'usage de l'ordinateur pour ces enfants, et essaye d'utiliser au maximum l'ordinateur ; dans ce sens, elle se montre très ouverte à l'idée de conception des exercices avec Génex adaptés aux profils de chaque élève.

- *Influence de l'approche pédagogique de l'enseignante sur les applications Génex*

L'observation des élèves ainsi que les échanges avec l'enseignante incitent à la modification des activités de base de Génex : le bouton « vérification de la réponse à l'exercice » sous l'aspect d'une tête de bonhomme qui sourit est peu clair pour un enfant avec autisme. En échangeant avec l'enseignante, la nécessité d'adapter les consignes en utilisant des pictogrammes ou des messages vocaux, de créer des images plus grandes et d'avoir moins de boutons à l'écran semble s'imposer pour certains élèves. En effet ces adaptations apportées dans les exercices créés relèvent d'une approche d'apprentissage structuré, visuel et concret, tel que présente dans les méthodes pédagogiques et éducatives employées par l'enseignante et qui par ailleurs répondent au profil cognitif et besoins éducatifs particuliers de l'élève avec autisme.

- *Des constats incitants à des ajustements*

Concernant les résultats individuels des enfants, le chercheur 1 observe les points suivants.

1. Pour Qassim les exercices proposés sont facilement résolus. Aucune difficulté n'est observée dans la mise en correspondance des images et des sons. En revanche, l'expression orale suscitée par l'exercice de correspondance des phrases complètes s'avère être compliquée pour l'élève.

2. Pour Noah il est difficile d'accomplir les exercices notamment en raison d'un langage écholalique, qui ne lui permet pas de se concentrer sur la tâche en soi, même s'il connaît bien les réponses et fait bien la mise en correspondance des images et des sons.
3. Pour Cyrille l'exercice de catégorisation de plusieurs objets est compliqué ; Cyrille a des difficultés à comprendre les consignes alors que l'exercice de correspondance est réussi par l'élève.
4. Étienne connaît des difficultés quand les exercices de catégorisation se complexifient (nombreux objets).

Toutes ces observations ont bien aidé le chercheur 1 et l'enseignante à percevoir quels éléments devraient être changés à la fois dans la conception des exercices ainsi que dans la méthode d'apprentissage et d'expérimentation.

- *Des améliorations possibles qui vont parfois au-delà de l'application en elle-même*

Concernant l'ergonomie du logiciel Génex, elle répond globalement bien, selon le chercheur 1, aux besoins des enfants avec autisme de la classe (par exemple au niveau des exercices de correspondance entre son et image).

La création d'exercices personnalisés a été précédée par un travail avec chaque enfant sur des exercices anciens de Génex (qui n'étaient pas adaptés à leurs profils) dans le but de voir la capacité de travail sur certains objectifs (catégorisation, comptage, classification). Cela a rendu possible une création des exercices qui a répondu à la fois à des besoins cognitifs et éducatifs individuels ainsi qu'à une adaptation globale de groupe. Finalement, le chercheur a proposé dans le cadre de l'expérimentation des exercices plus difficiles pour Qassim (par exemple davantage d'images à trier conceptuellement, davantage d'images à faire correspondre aux sons), et moins difficiles pour les autres (Étienne, Cyrille, Noah). En plus, l'expérimentation de ces exercices a débuté pour les trois derniers enfants avec des exercices plus faciles de Génex (classification des formes) déjà utilisés par les enfants pour qu'ils soient dans une approche d'apprentissage basée sur l'encouragement – qui va du facile au plus difficile.

En outre, l'approche pédagogique de l'enseignante irrigue les nouvelles idées du chercheur 1 pour créer de nouvelles applications. S'il est constaté que les enfants ont eu des difficultés avec certains exercices ainsi qu'avec la compréhension des consignes, qui étaient trop compliquées pour eux, l'utilisation des pictogrammes pour exprimer les consignes et les simplifier semble être la bonne voie. Globalement, au niveau du contenu pédagogique, les exercices sont considérés par l'enseignante et le chercheur 1 comme bien adaptés aux besoins de chacun des élèves. En revanche, un exercice de catégorisation des animaux de la ferme est jugé trop compliqué pour tous, par contre d'autres exercices se sont révélés être difficiles seulement pour certains d'entre eux (Noah, Etienne). Nous avons observé à la suite de ces exercices qu'il y a des besoins manifestés par tous ces élèves autistes, mais également des besoins cognitifs et pédagogiques relevant de la singularité de chaque élève.

Le chercheur 1 prend également conscience de certaines insuffisances au niveau de documents explicatifs concernant les applications créées pour certains élèves. Si les consignes des exercices ont été conçues pour aider chaque enfant avec autisme à comprendre ce qu'on lui demande de faire, en revanche, l'absence d'une fiche technique individualisée spécifiant des explications complémentaires pour chaque élève, a engendré quelques difficultés.

Au-delà de l'aspect technique, le chercheur 1 se remet en cause quant à sa manière d'être avec les élèves, malgré son expérience de travail avec ce type de public et malgré les observations déjà faites auparavant dans la classe. Elle pense qu'elle a employé trop de paroles, d'explications et que sa tonalité de voix était trop chargée émotionnellement pour un contact avec ces enfants avec autisme.

- *Un consensus final entre le chercheur 1 et l'enseignante*

Malgré quelques réserves de l'enseignante concernant certaines limites techniques de Génex, par exemple de ne pas pouvoir faire glisser les images sur l'écran, elle convient de l'intérêt des applications créées spécifiquement par rapport au profil cognitif et aux besoins éducatifs particuliers de ses élèves.

- **Modélisation finale**

Si la démarche de recherche collaborative a opté pour la singularité vs. la généralité, c'est ce terme que nous avons retenu pour définir, d'un point de vue théorique, trois pôles ayant exercé une influence majeure sur le déroulement de la recherche :

- la singularité de l'ergonomie de l'application,
- la singularité des profils cognitifs et besoins éducatifs particuliers de chaque élève,
- la singularité de la pratique pédagogique de l'enseignante.

Chaque moment de la recherche a été influencé par plusieurs de ces pôles.

Les négociations entre enseignante et chercheur 1 concernant les objectifs partagés (objectifs d'amélioration d'une pratique et objectifs de recherche) lors de la première rencontre entre le chercheur 1 et l'enseignante spécialisée ont été infléchies par la singularité de la pratique pédagogique de l'enseignante (elle souhaitait enrichir sa pratique et non pas adopter une approche « clé en main » qui lui était totalement étrangère) et la singularité de l'ergonomie de l'application (les applications ont leurs propres spécificités : présentation visuelle, modalités d'interactions).

Le chercheur 1 a testé les applications de base de Génex avec les élèves et a observé les réactions des enfants. Ces observations sont influencées par la singularité de l'ergonomie de l'application et la singularité des profils cognitifs et besoins éducatifs particuliers des élèves.

Suite aux premières observations en classe et à la lecture des projets pédagogiques de l'enseignante, des idées ont émergé chez le chercheur 1 pour créer des applications adaptées (inspirations issues de la singularité des pratiques et de la singularité des profils cognitifs).

Une fois les applications personnalisées et adaptées créées, ces dernières ont été testées avec les élèves. L'enregistrement vidéo de ces tests permet au chercheur 1 de visionner plusieurs fois les séances et de voir la mobilisation, les réussites et les difficultés des élèves avec chaque application personnalisée (singularité des profils cognitifs et besoins éducatifs particuliers et singularité de l'ergonomie applications).

Finalement, les trois types de singularités entrent en interaction lors du bilan final entre enseignante spécialisée et chercheur 1 quant à discerner l'intérêt et les limites des applications élaborées pour les élèves. Toutefois, ces singularités ne peuvent être considérées comme étant de même niveau. En effet, la singularité du profil cognitif de l'élève est une singularité première, avec une part biologique. La pratique de l'enseignante est fonction des singularités des élèves : elle se construit progressivement en s'adaptant aux spécificités des enfants avec autisme. La singularité de l'ergonomie de l'application dépend des deux précédents aspects, chaque activité pédagogique sur Génex a été bâtie en fonction de ces aspects déjà mentionnés. Il s'agit en quelque sorte d'un prolongement numérique de la singularité de la pratique pédagogique de l'enseignante.

Conclusion

L'objectif de cette recherche collaborative était de comprendre le processus par lequel un outil informatique est introduit dans une classe d'élèves avec autisme, tout en visant une adaptation personnalisée des applications à leurs profils cognitifs et besoins éducatifs particuliers. Ces aspects sont visibles, dans la création des exercices (en fonction du profil personnalisé de l'enfant) ainsi que dans la stratégie personnalisée d'apprentissage et d'expérimentation. En cela, elle se différencie de la plupart des études concernant les TICE et l'autisme qui testent des applications élaborées à partir de savoirs généraux sur l'autisme. Une adéquation progressive entre l'approche pédagogique spécialisée de l'enseignante et l'ergonomie de l'application a été mise en œuvre. Conceptions, observations, rétroactions participent à un déterminisme circulaire qui aboutit à une gestion de plus en plus précise de l'outil. Une théorisation ancrée a permis de donner de l'intelligibilité au processus à travers une approche fondée sur les singularités. On remarquera toutefois que l'enseignante était à la base favorable à l'introduction des TICE avec ses élèves. Le problème se serait probablement posé différemment si tel n'avait pas été le cas ou même si l'enseignant avait été réfractaire à l'usage des TICE. Cette expérience, étant singulière, demanderait à être menée dans d'autres contextes. Dans l'optique de la théorie ancrée, les nouvelles données pourront constituer un tout avec celles recueillies lors de cette étude, afin d'approfondir cette recherche. Ce travail pourra être mené dans de futurs travaux, dans une optique comparative avec cette première expérience, qui nous permettront d'affiner voire de modifier notre modélisation théorique.

Il pourrait également être envisagé d'élaborer une recherche concernant l'évolution des compétences des élèves utilisant les applications construites pour eux avec Génex, à moyen ou long terme.

Bibliographie

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th edition, text revised)*, Washington DC, Author.

ARESTI-BARTOLOME N. & GARCIA-ZAPIRAIN B. (2014), « Technologies as Support Tools for Persons with Autistic Spectrum Disorder: A Systematic Review », *International journal of environmental research and public health*, n°11(8), p.7767-7802.

AYRES K.M., MECHLING L. & SANSOSTI F.J. (2013), « The use of mobile technologies to assist with life skills/independence of students with moderate/severe intellectual disability and/or autism spectrum disorders: considerations for the future of school psychology », *Psychology in the Schools*, n°50(3), p.259-271.

BAGHDADLI A., RATTAZ C. & LEDESERT B. (2011), *Étude descriptive des modalités d'accompagnement des personnes avec troubles envahissants du développement (TED) dans trois régions françaises*, Paris, Ministère du travail et de la santé.

BARTHELEMY C. (dir) (2012), *L'autisme de l'enfance à l'âge adulte*, Paris, Médecine Sciences Publications.

BART-PREVOST H. (2012), *Créer un contexte : autisme et pratiques d'écriture au collège*, Mémoire professionnel 2CA-SH, IUFM Nord-Pas-de-Calais.

BASIL C. & REYES S. (2003), « Acquisition of literacy skills by children with severe disability », *Child Language Teaching and Therapy*, n°19, p.27-45.

BENOIT H. & SAGOT J. (2008), « L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés », *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°43, p.19-26.

BENOIT H. (2012), « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration », *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°57, p.65-78.

- BOGDASHINA O. (2003), *Sensory perceptual issues in autism and Asperger syndrome*, London and Philadelphia, Kingley Publishers.
- BONDY A.S. & FROST L.A. (1994), «The picture exchange communication system », *Focus on Autistic Behavior*, n°9, p.1-19.
- BONNOT-BRIEY S. (2012), « Point de vue d'une personne TED sur la scolarisation des élèves avec autisme », *Scolariser les enfants avec autisme : vers l'inclusion*, C. Philip, G. Magerotte, J.-L.Adrien (dir.), Paris, Dunod, p.3-12.
- BOSSSELER A. & MASSARO D. (2003), « Development and evaluation of a computer-animated tutor for vocabulary and language learning in children with autism », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n°33, p.653-672.
- CHAMAK B. (2005), « Les récits de personnes autistes : une analyse socio-anthropologique », *Handicap - revue de sciences humaines et sociales*, n°105-106, p.33-50.
- COLBY K.M. (1973), « The rationale for computer-based treatment of language difficulties in nonspeaking autistic children », *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, n°3, p.254-260.
- COLDWELL R.A. (1991a), « Intellectually handicapped children: Development of hieroglyphic symbols », *Australian Educational Computing*, p.10-12.
- COLDWELL R.A. (1991b), « Computers in use with autistic children; Some case studies », *Proceedings of the Ninth Australian Computers in Education Conference at Bond University, Brisban, Australia*, p.94-100.
- COLEMAN-MARTIN M., HELLER K., CIHAK D. & IRVINE K. (2005), « Using computer-assisted instruction and the Nonverbal Reading Approach to teach word identification », *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, n°20, p.80-90.
- DASCALU C.M. (2013), « Autisme : les technologies pour apprendre à communiquer », article disponible en ligne, www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/autisme-les-technologies-pour-apprendre-a-communiquer-63.htm, consulté le 30.09.2013.
- DASCALU C.M. (2011), *L'usage des TICE dans les activités éducatives et pédagogiques des élèves avec troubles cognitifs*, Rapport de stage INS-HEA dans le cadre du Master 2 professionnel en Technologies et Handicap, Université Paris 8 Saint Denis.
- DA SILVA M L., SIMÕES C., GONÇALVES D., GUERREIRO T., SILVA H., BOTELHO F. (2011), « TROCAS: Communication Skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders via ICT », P. Campos et al., (éd.), *INTERACT 2011, Part IV, Lecture notes in computer science*, book series, n°949, p.644-647.
- DESGAGNE S. (1997), « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, n°23(2), p.371-393.
- DESGAGNE S., BEDNARZ N., LEBUIS P., POIRIER L. & COUTURE C. (2001), « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, n°27(1), p.33-64.
- GARNIER P. (2013), *Enseigner à des élèves avec autisme dans un paradigme inclusif : quels dilemmes, quelles perspectives de sens ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris 8.
- GLASER B.-G. & STRAUSS A.-L. (1967), *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Chicago : Aldine.
- GOLAN O. & BARON-COHEN S. (2006), « Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger Syndrome or high-functioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia », *Development and Psychopathology*, n°18, p.591-617.
- GRYNSPAN O. (2007), « Étude exploratoire des interfaces homme-machine éducatives pour l'autisme », *Enfance*, n°2, p.189-204.
- GRYNSZPAN O., MARTIN J. & NADEL J. (2008), « Multimedia interfaces for users with high functioning autism: An empirical investigation », *International Journal of Human-Computer Studies*, n°66, p.628-639.

- GUILLEMETTE F. (2006), « L'approche de la Grounded Theory : pour innover », *Recherches qualitatives*, n°26(1), p.32-50.
- HEIMANN M., NELSON K., TJUS T. & GILLBERG C. (1995), « Increasing reading and communication skills in children with autism through an interactive multimedia computer program », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n°25, p.459-480.
- HOURCADE J.P., BULLOCK-REST N.E. & HANSEN T.E. (2012), « Multitouch Tablet Applications and Activities to Enhance the Social Skills of Children with Autism Spectrum Disorders », *Personal and Ubiquitous Computing*, n°16(2), p.157-168.
- JACQUET D. (2008), « Les Tice au service des apprentissages des élèves handicapés mentaux », *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°43, p.45-56.
- KONSTANTINIDIS E.I., LUNESKI A., FRANTZIDIS C.A., NIKOLAIDOU M., HITOGLOU-ANTONIADOU M. & BAMIDIS P.D. (2009), « Information and communication technologies (ICT) for enhanced education of children with autism spectrum disorders », *The Journal on Information Technology in Healthcare*, n°7(5), p.284-292.
- LA CAVA P.G., GOLAN O., BARON-COHEN S. & MYLES B.S. (2007), « Using assistive technology to teach emotion recognition to students with Asperger Syndrome », *Remedial and Special Education*, n°28, p.174-181.
- LA CAVA P. G., RANKIN A., MAHLIOS E., COOK K. & SIMPSON R.L. (2010), « A single case design evaluation of a software and tutor intervention addressing emotion recognition and social interaction in four boys with ASD » *Autism*, n°14, p.161-178.
- LIEBERMAN A. (1986), « Collaborative research: Working with, not working on », *Educational Leadership*, n°43(5), p.29-32.
- MACHALICEK W., SANFORD A., LANG R., RISPOLI M., MOLFENTER N. & MEBESHA M. (2010), « Literacy interventions for students with physical and developmental disabilities who use aided AAC devices: A systematic review », *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, n°22, p.219-240.
- MATSON J., SEVIN J., BOX M. & FRANCIS K. (1993), « An evaluation of two methods for increasing self-initiated verbalizations in autistic children », *Journal of Applied Behavior Analysis*, n°26, p.389-398.
- PAILLE P. (1994), « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, n°23, p.147-181.
- PANYAN M.V. (1984), « Computer technology for autistic children », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n°14, p.375-382.
- PENNINGTON R.C. (2010), « Computer-assisted instruction for teaching academic skills to students with Autism Spectrum Disorders: A review of Literature », *Focus of Autism and Other Developmental Disabilities*, n°25(4), p.239-248.
- PLOOG B.O., SCHARF A., DESCHAWN N., BROOKS P.J. (2013), « Use of Computer-Assisted Technologies (CAT) to Enhance Social, Communicative, and Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n°43, p.301-322.
- RAMDOSS S., Lang R., MULLOY A., FRANCO J., O'REILLY M., DIDDEN R., LANCIONI G. (2011), « Use of Computer-Based Interventions to Teach Communication Skills to Children with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review », *Journal Behavioural Education*, n°20, p.55-76.
- RENAUD P. (2012), « Les technologies usuelles de l'information et de la communication au service des élèves artistes et de leurs enseignants », *NRAS*, n°59, p.195-205.
- ROGE B. (2003), *Autisme, apprendre et agir*, Paris, Dunod.
- SILVER M. & OAKES P. (2001), « Evaluation of a new computer intervention to teach people with autism or Asperger Syndrome to recognize and predict emotions in others », *Autism*, n°5, p.299-316.
- SINCLAIR J. (1992), « Bridging the gaps: An inside-out view of autism (or, do you know what I don't know?) », *High-functioning individuals with autism*, E.E. Schopler & G.B. Mesibov (dir.), New-York, Plenum Press., p.294-295.

WHALEN C., MOSS, D., ILAN A., VAUPEL M., FIELDING P., MACDONALD K. et al. (2010), « Efficacy of Teach Town: Basics computer-assisted intervention for the Intensive Comprehensive Autism Program in Los Angeles Unified School District », *Autism: The International Journal of Research & Practice*, n°14, p.179-197.

WILLIAMS C., WRIGHT B., CALLAGHAN G. & COUGHLAN B. (2002), « Do children with autism learn to read more readily by computer assisted instruction or traditional book methods? A pilot study », *Autism*, n°6, p.71-91.

WING L. & GOULD J. (1979), « Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification », *Journal of autism and developmental disorders*, n°9(1), p.11-29.

Conditions favorisant les apprentissages des élèves sourds lors de Lecture Interactive d'un album dans une classe bilingue

Edyta Tominska¹

Résumé

Cet article montre la progression d'élèves sourds durant la situation de Lecture Interactive d'un album de jeunesse proposée dans une classe bilingue spécialisée. Les analyses des interactions didactiques montrent la construction conjointe d'une Zone de Compréhension (ZdC) à l'intérieur de laquelle les significations partagées sont négociées et construites par les partenaires autour de composantes narratives, lexicales et sublexicales. Les résultats en termes d'états de la ZdC, ont pour objectif de relever les conditions favorables aux apprentissages de jeunes sourds dans ce cadre bilingue. Ces conditions sont liées à la situation didactique complexe mettant en jeu plusieurs composantes du savoir lire-écrire, mais aussi à l'utilisation de deux langues qui favorisent le développement langagier large chez les élèves, en reconnaissant toutes les ressources qu'ils mettent en place pour comprendre leurs interlocuteurs et se faire comprendre.

Dans les contextes sociaux divers, et face aux politiques sociales, éducatives et sanitaires de chaque pays ou région, les enjeux concernant les jeunes sourds² varient significativement. Ils sont liés à la reconnaissance de la langue des signes (LS) d'un pays ou région linguistique, à son acceptation et, par conséquent, à sa présence dans le cadre éducatif proposé (Krausneker, 2008). Les modalités linguistiques utilisées dans ces divers systèmes varient allant de l'utilisation de la LS comme langue d'enseignement à son absence totale, passant par des modalités mixtes. L'enjeu le plus important de ces modèles est *la maîtrise de l'écrit* par les jeunes sourds leur permettant de passer de l'« apprendre à lire et à écrire » vers le « lire pour apprendre » où la lecture-compréhension donne accès à tous les domaines de savoir et à l'instruction de haut niveau. Les changements actuels marquant la population des jeunes sourds consistent à diagnostiquer de plus en plus tôt les déficiences auditives (notamment grâce à l'*Universal Newborn Hearing Screening*³), afin d'orienter la majorité d'enfants avec des surdités sévères ou profondes vers l'implantation cochléaire. Ce développement technologique aussi dans le domaine de l'appareillage auditif (notamment les appareils digitaux) augmente les capacités de jeunes sourds à accéder à la langue vocale. De ce fait, la majorité de ces enfants atteignent les classes ordinaires et fréquentent des écoles proches de leur habitat. N'oublions toutefois pas que ces enfants ont des besoins spécifiques en matière d'éducation, notamment dans le domaine de la construction du langage, ainsi qu'en lecture et écriture. Ils présentent souvent des connaissances moins élevées que leurs pairs entendants dans les domaines clés de la littéracie : en connaissances des lettres, en connaissances phonologiques, en vocabulaire, en compréhension du message oral et écrit (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013 ; Schirmer & McGough, 2005).

Quelles conditions en classe sont favorables aux apprentissages littéraciens⁴ pour cette population d'enfants ? Nous nous centrons sur l'analyse des interactions didactiques pour relever *comment* les enseignants guident leurs élèves vers la construction du savoir lire-écrire, *comment*

¹ Maître assistante, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève,

² Nous utilisons le terme sourd de manière générale, pour désigner les enfants déficients auditifs sans distinguer le degré de leur déficience. Cette distinction sera faite dans la description de participants de notre recherche.

³ Détection de la surdité à la naissance, obligatoire dans la majorité des pays industrialisés.

⁴ Par *littéraciens* nous comprenons diverses composantes du savoir lire-écrire présentes dans la situation complexe de Lecture Interactive, notamment composantes pragmatiques, narratives, organisationnelles, textuelles, lexicales, et sublexicales (comme lettre, syllabe, son).

les élèves en profitent ? Notre hypothèse est que l'établissement de la *Zone de Compréhension* ou *ZdC* (Martinet, Balslev & Saada-Robert, 2007 ; Balslev, 2010) entre enseignants et élèves favorise cette construction. Elle offre la possibilité de négocier les significations attribuées par les partenaires aux objets d'enseignement apprentissage, elle met l'élève dans une posture active de découverte de ces objets et elle facilite ainsi leur construction dans l'interaction. La langue des signes joue un rôle important dans cette négociation constituant un élément fondamental des médiations langagières qui s'y réalisent.

Cette contribution se divise en quatre parties : les fondements théoriques de la recherche ; le contexte et la méthodologie utilisée) ; la présentation des résultats en termes d'établissement et ruptures de la *ZdC* en situation de Lecture Interactive (ou LI) ; la discussion et mise en perspective des résultats.

1. Fondements théoriques

La lecture d'albums de littérature enfantine constitue une des activités typiques des jeunes enfants entendants, qui a un impact important sur leur développement langagier (Makdissi, Boisclair & Sirois, 2010). Dans le cadre familial et institutionnel, cette activité favorise notamment l'expression verbale et les apprentissages multiples autour du livre comme la compréhension de la structure narrative de l'histoire, de son organisation, du vocabulaire, de la reconnaissance de mots et de lettres dans le texte, etc. (Gamba, 2010 ; Gamba & Zeiter-Grau, 2007 ; Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2006). Elle vise également un développement des inférences tirées des images et du texte (Dupin de Saint André, Montésinos-Gelet & Morin, 2012). Cette même activité intéresse également les chercheurs du domaine de *Deaf studies* (*ÉTUDES en surdité*). Ces chercheurs mettent en évidence par exemple, les différences de pratiques littéraires menées par les parents entendants et sourds (Swanwick & Watson, 2007) ; ils soulignent la nécessité du travail sur le vocabulaire (Trusell & Easterbrooks, 2014 ; Williams, 2012), voire sur le code phonologique difficile à construire chez les enfants sourds (Miller, Lederberg & Easterbrooks, 2013). Ils mettent aussi en exergue les besoins particuliers de cette population d'enfants et de leurs difficultés : manque de connaissances langagières préalables à l'entrée à l'école ; compréhension peinée du message oral (même avec les appareils auditifs et implants cochléaires) ; lacunes dans la construction du code phonologique de la langue de l'école ; vocabulaire nettement moins étendu et riche que celui de leurs pairs entendants (Easterbrooks, 2010). Les activités autour des livres ont une incidence importante aussi sur le développement des capacités langagières de ce groupe d'enfants, hétérogène en soi, et nécessitant une attention particulière (Lederberg *et al.*, 2014).

Dans cette partie, nous présentons d'abord les discussions théoriques autour de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les apprentis débutants, mécanismes qui le fondent, difficultés rencontrées par les enfants entendants et celles qui caractérisent les jeunes sourds. Ensuite, nous résumons les apports de l'approche microgénétique centrée sur l'entrée dans l'écrit, constituant la base de notre recherche.

■ **Apprendre à lire et à écrire : pas si facile !**

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un processus complexe, impliquant diverses capacités élaborées dans plusieurs expériences de la vie de tous les jours. Les jeunes enfants ont souvent des contacts réguliers avec le monde de l'écrit à travers des lectures partagées, chansons, comptines, histoires racontées, etc. Ils construisent donc bien avant l'entrée à l'école leurs représentations au sujet des livres, autour des histoires, et du système de la langue qu'ils utilisent. Nous considérons avec Gombert et Fayol (1995, cité par Dupin de Saint André *et al.* 2012, p.22) que la lecture est un acte à la fois de décodage et de compréhension : elle se déroule dans et est influencée par le contexte langagier et culturel donné. Ce constat se répercute dans la façon d'enseigner à lire et à écrire surtout au début de cet apprentissage. Les jeunes élèves y sont confrontés au code alphabétique de l'écrit qu'ils ne maîtrisent pas encore et

en même temps ils essaient de comprendre le message écrit, de le reproduire, de faire comme s'ils écrivaient (Ferreiro, 2000). Cette complexité pose plusieurs difficultés qui sont liées aux capacités attentionnelles et cognitives de l'enfant, nécessaires pour apprendre. Par exemple, un enfant qui a des difficultés à décoder pourra difficilement tirer le sens de ce qu'il lit, cependant, celui qui décode bien n'est pas automatiquement apte à comprendre non plus (Martinet & Rieben, 2010). Les mécanismes de décodage, de comparaison et d'assemblage entrent en jeu pendant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans un système alphabétique opaque comme le français, les difficultés de décodage et de compréhension sont importantes.

Comment donc faciliter ces apprentissages ? Les situations didactiques complexes, comme la Lecture Interactive, l'Écriture Émergente, la Dictée à l'Adulte et le Texte de référence (Saada-Robert *et al.*, 2003 ; Allal *et al.*, 2001) allient les deux processus, celui de lecture et celui d'écriture. Elles proposent de travailler à la fois sur les éléments de la langue, sur la structure du récit et sur le sens à en tirer. Ces situations se basent sur des modèles théoriques considérant l'acquisition de la lecture et de l'écriture comme des processus d'acquisition concomitants chez les élèves, marqués par des étapes successives, où les capacités en lecture renforcent celles en écriture et inversement (voir aussi Martinet & Rieben, 2010, p. 205-211). Allant dans ce sens, les recherches en situation de classe confirment la construction progressive des capacités à lire et à écrire chez les élèves, et ceci à travers des étapes « ouvertes », non étanches, témoignant d'une construction par paliers marqués par des va-et-vient entre les étapes précédentes et successives. Dans le modèle d'acquisition de l'écrit *par étapes à dominances* (Rieben & Saada-Robert, 1997 ; Saada-Robert *et al.*, 2003) le rôle de premier plan est donné au guidage interactif de l'enseignant ayant pour but d'impliquer les élèves dans les tâches proposées. Nous y reviendrons plus loin.

■ **La littéracie et les jeunes sourds**

Les recherches concernant la population de jeunes sourds et leur apprentissage de l'écrit dévoilent une grande diversité de dispositifs de classe, entre les programmes bilingues utilisant les langues de signes (voir Marschark, Tang & Knoors, 2014) et les programmes utilisant uniquement la langue vocale du pays/région où vit l'enfant, souvent avec des aides visuelles pour soutenir la communication. Easterbrooks (2010) révèle une grande diversité de recherches dans le domaine de la littéracie prenant en compte cette population d'enfants. Elle souligne cependant le manque de recherches à plus grande échelle permettant les comparaisons et généralisations, dans le but de développer des standards et des manières d'enseigner en classe, plus harmonieux, applicables dans plusieurs classes (ou régions) ; plus adaptés également aux besoins changeants d'enfants sourds. Elle plaide dans l'instruction de la littéracie pour la prise en compte des pratiques suivantes par les enseignants : 1) utiliser les langues et modes de communication des élèves afin de leur fournir un environnement langagier riche et une communication aisée ; 2) proposer des activités complexes impliquant un haut niveau de réflexion, entraînant notamment la capacité à faire des inférences ; 3) préparer un support visuel permettant aux enfants d'avoir une meilleure représentation de ce qu'ils apprennent, mais aussi l'organisation et la mémorisation des acquis allant vers une meilleure compréhension et restitution des savoirs ; 4) promouvoir l'enseignement explicite et systématique des contenus, surtout ceux qui sont particulièrement difficiles ; 5) guider les élèves, les amener progressivement vers les savoirs complexes et médiatiser les chemins pour y arriver (Easterbrooks, 2010). Ces recommandations nous amènent vers la démarche microgénétique centrée sur les processus de construction des savoirs.

■ **Les apports de microgénèses didactiques dans la construction des savoirs lire-écrire**

Les études microgénétiques se définissent comme celles « des processus d'acquisition des connaissances sur un temps court et dans une situation particulière parmi les situations possibles d'acquisition » (Nguyen-Xuan, 1990, p.197). Les *microgénèses didactiques* (Saada-Robert & Balslev, 2006) s'en distancient en « entrant en classe » et en appréhendant ces processus de construction des connaissances dans une situation d'enseignement apprentissage. Les partenaires du contrat didactique – enseignants et élèves – s'y trouvent face aux savoirs

transposés et les apprenants parviennent à modifier leurs connaissances initiales dans les interactions. En effet, c'est à travers ces dernières que se construisent les connaissances nouvelles des élèves portant sur des contenus de savoir ciblés (composantes du savoir lire-écrire : narratives, lexicales, sublexicales, textuelles, pragmatiques, etc.). Ces connaissances n'émergent pas directement ni mécaniquement des interactions ; elles résultent des *significations* attribuées et négociées à partir des tâches précises et les composantes du savoir qu'elles impliquent. La fonction de ces significations est d'organiser les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles. Celles-ci émergent dans l'interaction sont soumises à la réalité du temps et du lieu, dans un contexte institutionnel et culturel défini, qui est pour nous la classe spécialisée pour enfants sourds.

- *Lecture Interactive – une situation complexe*

La situation didactique de Lecture Interactive contient les caractéristiques de la situation problème (Balslev *et al.* 2005), ou d'une *situation complexe* d'apprentissage de la lecture-écriture. Elle est présentée comme un problème à résoudre, afin de rendre visible une distinction entre les connaissances déjà présentes chez l'apprenant, et celles potentiellement utiles au dépassement du problème dans le passage d'une situation initiale à une situation de résolution finale. Entre les deux états se manifestent divers parcours par lesquels passe l'élève, les obstacles qui se trouvent sur son chemin, sa façon de les contourner ou d'aller au-delà avec la diversité qu'il peut y avoir d'un enfant à l'autre. Cette situation complexe est accompagnée par plusieurs périodes de travail où des activités *spécifiques* sont proposées aux élèves. Celles-ci visent les apprentissages précis des composantes de savoirs linguistiques et littéraires, liées à la narration, la compréhension à travers image et texte, ainsi que la composante du genre textuel. Les deux groupes de composantes s'entremêlent et fondent la complexité de la situation problème, mais aussi son intérêt pour les jeunes lecteurs débutants.

- *Significations partagées et Zone de compréhension*

Une activité telle que la LI, incite les enseignants à prendre en considération les connaissances des élèves, ce qui mène à un autre postulat des microgenèses didactiques : elles placent l'apparition d'une *Zone de compréhension*, comme condition de l'apprentissage. Cette zone s'apparente à la fameuse ZPD de Vygotski (1985), en ce qu'elle propose la médiation des significations par les enseignants et la négociation interactive du sens à en tirer. La Zdc propose une opérationnalisation du processus interactif lui-même. Ce concept relie la construction conjointe des significations à celle des savoirs. Les significations apparaissent comme les « connaissances locales et contextuelles attribuées à la situation, et construites par les partenaires de l'interaction » (Balslev & Saada-Robert, 2007, p.86). Dans l'interaction didactique centrée sur les objets d'enseignement apprentissage, le savoir transposé par l'enseignant suppose la construction d'un *sens commun momentané* (Saada-Robert & Balslev, 2004). Celui-ci sera ensuite négocié par rapport au sens que les élèves lui attribuent ; l'objet de savoir devient dès lors instancié, contextualisé, temporalisé dans le déroulement de la situation. Cette première rencontre des significations entre élèves et enseignants donne lieu à des négociations langagières visant l'établissement des significations possibles à partager ou *partageables* qui deviennent peu à peu réellement *partagées* par les partenaires. Autrement dit, ces négociations médiatisées d'enseignants servent au déplacement chez les élèves, de ce qu'ils savent déjà vers ce qui est nouveau et plus complexe. Ainsi, la Zdc permet aux enseignants de prendre en compte l'émergence des nouvelles connaissances en les validant, en les médiatisant et en s'y ajustant dans l'intention de mener plus loin les élèves ; et à ces derniers, de s'y appuyer dans le processus d'intériorisation progressive des composantes du savoir lire-écrire.

- **Questions de recherche**

1. Comment la Zdc s'établit-elle entre les partenaires de l'interaction ? Comment est-elle soutenue par les enseignants ? Qu'est-ce qu'ils font aux moments des ruptures ? Comment la Zdc progresse-t-elle lors d'une séance ?

2. Autour de quelles composantes du savoir lire-écrire cette Zone s'établit-elle ? Quelle progression des objets d'enseignement apprentissage peut-on observer lors de cette séance ?
3. Comment les deux langues participent-elles à l'élaboration et au soutien de la ZdC ?

Nous comprenons la progression en tant que processus de construction des savoirs *in situ* qui est appréhendé à travers l'analyse des interactions en classe. Nous nous intéressons aux changements dans un temps court, en convoquant le concept de progrès qui implique la transformation d'un état de savoir pendant une période donnée. Selon Mina Verba (1999, p.188) : « *Le concept de progrès [...] concerne les modifications pas-à-pas d'une activité cognitive au cours du déroulement de l'observation – ou d'un fragment signifiant de ce déroulement* ». Le but est d'expliquer et comprendre (Leutenegger & Saada-Robert, 2002) les résultats à travers une analyse des patterns de significations relevés et des états de la ZdC inférés.

2. Cadre méthodologique

Le cadre méthodologique général se fonde sur un paradigme de recherche qualitative, plus particulièrement sur une approche compréhensive et interprétative (Balsev & Saada-Robert, 2007).

■ **Le contexte de la recherche et les participants**

Le Centre pour enfants sourds de Montbrillant (CESM) propose un enseignement bilingue simultané de deux langues dans une classe spécialisée intégrée dans une école ordinaire. Les deux langues – la langue des signes française (LSF) et le français (dans ses modalités vocale et écrite) – sont en contact permanent dans le but de favoriser la communication mutuelle et les apprentissages des élèves accueillis. Dans cette classe spécialisée en surdité nous avons observé un groupe de quatre élèves sourds de 6-7 ans, vivant avec une surdité variant de moyenne à sévère, tous appareillés depuis au moins deux ans. Leur accès à la langue vocale est divers, un élève montre une nette implication dans l'apprentissage et l'utilisation de la LV, en utilisant la LS pour s'appuyer dans cet apprentissage ; les autres trois se placent dans le pôle bilingue utilisant les deux langues de manière complémentaire pour comprendre et se faire comprendre. Ils suivent le programme de la 3^{ème} primaire Harnos⁵ (CP en France). Ils sont encadrés par deux enseignants expérimentés travaillant en binôme, un enseignant sourd (ES plus loin) et une enseignante entendante (ou EE), chacun représentant sa langue, bien que l'EE signe et parle en même temps, proposant d'emblée les deux modalités linguistiques lors des activités. Nous avons observé ce groupe classe et ces enseignants pendant une situation didactique complexe de Lecture Interactive trois fois durant une année scolaire (début, milieu et fin), pendant des périodes d'environ six semaines à chaque fois. À chacune des périodes d'observation, un livre différent était travaillé en classe.

■ **L'analyse microgénétique pas à pas**

Dans notre démarche d'analyse et d'élaboration des données, nous nous servons de l'analyse microgénétique des interactions (Balslev & Saada-Robert, 2007). Elle se décline en cinq étapes : 1) transcription des enregistrements audiovisuels des séances complètes en tours de parole ; 2) découpage de ces tours en *Unités de Sens* (US)⁶ et organisation en fonction de deux catégories : contenu de savoir en jeu et modalité énonciative ; 3) segmentation du protocole en *séquences microgénétiques* basées sur la fréquence de contenus *dominants* ; 4) caractérisation de la dynamique interactionnelle de la progression du savoir ; 5) attribution *des patterns de significations* permettant d'inférer *les états* de la ZdC dans la compréhension mutuelle.

⁵ Selon le nouveau Concordat harmonisant les différents systèmes d'éducation en Suisse, à partir de 2011, les enfants en Suisse romande entrent à l'école à 4 ans ; leur 3^{ème} année représente donc un premier degré du primaire dans beaucoup d'autres pays ; CP en France.

⁶ *Unité de Sens* (US) est définie comme : « une unité minimale analysable, renvoyant aux intentions guidant les énoncés des partenaires à propos du savoir » (Balslev *et al.* 2006, p.45)

Le tableau 1 résume les indices reliant les patterns de significations aux états de la Zone de compréhension c'est-à-dire les étapes 4 et 5 de dépouillement des données.

Tableau 1 - Indices de correspondances entre les patterns de significations et les états de la ZdC

<i>Patterns de significations</i>	<i>États de la Zone de Compréhension</i>
Les enseignants imposent leurs significations ne cherchant pas à comprendre celles des élèves (IMP)	Non Commune (NC)
Les significations entre les partenaires suivent deux logiques distinctes, elles sont juxtaposées (JUXT)	Disjointe (DISJ)
Les enseignants cherchent à comprendre les significations des apprenants (APPR)	En voie de construction à la base de significations conjointes émergentes (EVE)
Les enseignants et les élèves construisent ensemble leurs significations sur le même contenu (CONSTR)	En voie de construction à la base de significations conjointes en construction progressive (EVC)
Les partenaires partagent les mêmes significations, ils se comprennent (PART)	Commune

3. Processus de construction conjointe des significations en interaction

Dans cette présentation nous développons deux analyses en puisant les exemples de la première leçon portant sur la découverte du livre *La petite poule rousse* de B. Burton au début de l'année scolaire. Les objectifs de cette leçon sont les suivants : a) explorer les images de la première et quatrième page de couverture afin de poser des hypothèses concernant le déroulement de l'histoire : qui est là ? où se déroule l'histoire ? qu'est-ce qui caractérise les protagonistes ? qu'est-ce qui va se passer et pourquoi ? ; b) explorer les écrits de ces pages et discuter de leur sens (l'auteur, le titre, etc.) ; c) s'intéresser au titre de l'ouvrage et reconnaître les mots qui le composent. Les données analysées dans cette partie illustrent la manière dont les enseignants réalisent leurs intentions et comment la ZdC s'établit : sur quelles composantes du savoir lire-écrire et quel rôle y jouent les deux langues en présence en classe.

■ **La progression de la ZdC : va-et-vient entre établissements et ruptures**

Le début de la séance autour de l'album *La petite poule rousse* se présente sous l'imposition des significations par EE (enseignante entendante) dans le but pragmatique de présenter l'activité à venir.

7. EE : [MAINTENANT] mai'nan' une nouvelle histoire [DÉBUT NOUVELLE HISTOIRE] HISTOIRE (...)
on va travailler ensemble [TRAVAILLER ENSEMBLE] LIRE lire
8. Adèle : lire
(T1, séq. 1)

Toutefois, l'activité commence réellement quand EE prend un exemplaire du livre et le montre aux élèves qui d'un coup sont captés par l'image et commencent à y prêter attention et à interagir autour de ce qu'ils voient.

26. EE : (elle prend le livre *La petite poule rousse* et montre aux enfants la première de couverture)
27. Adèle : ah!

- 28. Nils : ah! cochon/
- 29. EE : (montre à Nils la première page de couverture)
- 30. Nils : euh
- 31. Igor : /k- k- k-/ COQ COQ
- 32. Adèle : une poule! [POULE]
- 33. EE : COQ POULE
- 34. Adèle : une poule [POULE]
- 35. Nils : /ko! ko! ko! ko!
(T1, séq. 2)

EE laisse les élèves s'exprimer un moment et ensuite elle les guide en questionnant ce qui émerge de leur première exploration de l'image.

- 39. EE : [ÇA COQ POULE] ça coq ou poule ? (elle entoure la poule sur l'image)
- 40. Adèle : poule [POULE]
- 41. EE : pourquoi poule [POURQUOI POULE]?
- 42. Adèle : non poule [POULE] parce que maman [MAMAN]
- 43. EE : (à Adèle) TOI
- 44. Nils : non le coq! le coq! [COQ COQ]
- 45. Igor : /ma-ma/ [MAMAN]
(T1, séq. 2)

Dans cet extrait, EE s'approche des significations que les élèves donnent aux éléments de l'image (la ZdC est en voie de construction). Ces significations émergent peu à peu grâce aux questionnements de l'enseignante et son accueil ouvert des réponses d'élèves. Il s'agit de nombreux renvois vers les autres élèves du type « vous êtes d'accord ? », de confrontations de points de vue, comme dans cet extrait (US 39 « ça coq ou poule ? ») ; de reformulations, de reprises d'éléments pouvant mener plus loin la découverte, etc. Souvent l'enseignante invite les apprenants à venir montrer sur l'image ce qu'ils nomment.

La première partie de la leçon concerne entièrement la description des images et les hypothèses sur le récit et ses protagonistes. Les images et les éléments qui s'y trouvent constituent la base de la discussion : 1) les protagonistes de l'histoire : la poule, les poussins, le cochon, le chat, le canard ; 2) les objets significatifs nourrissant la trame narrative de l'histoire : la pelle, le râteau, l'arrosoir, etc. ; 3) les lieux : la maison, le lac, la campagne, la ferme. Cette partie est marquée par un travail important sur le vocabulaire dans les deux langues. La ZdC y est en majorité en voie de construction ou parfois commune, cependant, chaque tentative pour passer vers l'écrit marque une rupture. Voici l'exemple d'une telle rupture.

- 373. EE : b. (...) bon [MAINTENANT] mais là (elle montre la première page de la couverture) il y a seulement le dessin ? [SEULEMENT DESSIN] ou il y a encore autre chose [AUTRE]
- 374. Adèle: oui
- 375. Leo : DESSIN
- 376. EE : (montre encore une fois la première de couverture) seulement du dessin?
- 377. Adèle: oui il y a le dessin la poule [POULE] les poussins [POUSSINS] la pelle [PELLE] l'arrosoir [ARROSOIR]
- 378. EE : a. ouais
b. et encore quoi
- 379. Leo : la maison
- 380. Adèle : la maison le le le
- 381. EE : a. la maison (elle montre tous les éléments de l'image un par un) ça on a dit ça ça ça (elle pointe chaque élément)
b. il reste quelque chose? (EE tend l'image vers les enfants)
- 382. Leo : RATEAU RATEAU (montre sur l'image)
- 383. EE : RATEAU on a dit
- 384. Adèle : et la maison aussi (montre sur l'image)
- 385. EE : oui on a dit
- 386. Igor: (lève la main) ah ah ah (pointe les éléments sur l'image du livre tendu par EE)
- 387. EE : a. DEJA DIT
b. il y a quelque chose qu'on a pas dit déjà ? [ENCORE QUELQUE CHOSE] PAS DIT DEJA pas dit
- 388. Igor : ah ah
- 389. Adèle : attends attends (montre aussi des éléments de l'image)

390. Igor : (montre la pelle)
 391. ES (enseignant sourd) : PELLE
 392. EE : a. on a dit [DIT DEJA]
 b. qu'est-ce qu'on a pas dit [PAS DIRE]
 393. Adèle : c'est quoi (montre un élément)
 394. EE : et pis ça c'est quoi? (elle montre les graines en bas du dessin)
 (T1, séq. 10)

Dans cet extrait, EE guide les élèves vers la découverte de l'écrit, sans leur indiquer vraiment ce qu'elle cherche ni ce qu'elle souhaite. Elle adresse des questions ouvertes comme aux US 373, ou 376, en s'appuyant de la LSF et du geste entourant l'image. Ensuite, elle cède partiellement à l'énumération des éléments de l'image par les élèves, puis referme légèrement l'ensemble des possibles « il reste quelque chose ? » (US 381b). Mais les enfants suivent leur logique de description d'image d'autant plus qu'ils viennent de nommer ces éléments en deux langues. EE réfute chaque proposition (US 383, 385, 387, 392) en attendant qu'ils trouvent par eux-mêmes les éléments de l'écrit. À la fin, sentant que les élèves ne sont pas encore en mesure de le faire, elle leur montre un autre élément sémio-pictural, les graines, importantes pour la suite de la narration. Elle renonce ainsi momentanément à son objectif, pour explorer cet élément de l'image constitutif de la trame narrative. Dans la séquence suivante (séq. 11), elle revient sur son intention première, l'écrit, mais de manière différente (US 435 à 456).

435. EE : a. mais maintenant je voudrais quand même savoir
 b.on a vu les dessins [DESSIN] et c'est fini [FINIR]
 436. Adèle : oui
 437. Leo : oui
 438. Igor : eh eh eh (lève la main) /fieu- fleu-/ APRES POUSSER FLEUR
 439. ES : OUI GRAINES APRES CA POUSSE FLEUR OUI
 440. EE : a. oui après une fleur
 b. mais là il y a seulement le dessin [DESSIN] SEULEMENT DESSIN
 441. ES : (à Igor) TU VOIS DESSIN TOUT DESSIN
 442. Igor : OUI FLEUR
 443. ES : SEULEMENT DESSIN LA REGARDE BIEN (pointe la couverture) SEULEMENT DESSIN OUI
 NON ?
 444. Igor : oui OUI
 445. EE : et il y a rien qui est écrit? [ÉCRIRE]
 446. Adèle : oui
 447. EE : ah bon!
 448. Igor : TITRE TITRE
 449. ES : (à EE) LUI
 450. EE : a. ah ! le titre [TITRE] mais oui [OUI]
 b. il est où le titre (elle s'approche vite vers Igor avec le livre pour qu'il montre)
 451. ES : (à Igor) BIEN
 (T1, séq. 11)

Depuis la première US de cette séquence, EE marque clairement la fin de la description d'image. Elle impose ses significations et ne concède rien, même si Igor (US 438) est encore dans la logique de la séquence précédente qui finit par le rappel du contexte de vie scolaire des enfants et leur activité de l'année dernière en lien avec les graines (ils ont fait pousser des graines dans des pots). Elle le réoriente, appuyée par ES (enseignant sourd, US 441). Face à la résistance des élèves, elle nomme finalement le contenu qu'elle veut aborder avec eux, en indiquant expressément par cette fermeture ce qu'ils devraient identifier (US 445). C'est à partir de là que les élèves font des découvertes et entrent dans une découverte de l'écrit. Igor trouve le titre (US 448) et entame un nouvel objet d'exploration. La ZdC, entre Non Commune au début, voire Disjointe, s'élabore progressivement entre les partenaires autour de significations partageables à la base des « choses écrites » trouvées par les élèves sur la couverture. Elle devient à la fin de cette séquence en voie de construction.

Ce travail sur les écrits présents sur la couverture se poursuit durant toute la deuxième partie de la séance (depuis la séq. 11 jusqu'à sa fin à la séq. 23), portant sur la découverte du titre, l'identification de l'auteur, de la maison d'édition, etc. Cette découverte finit par le travail plus spécifique autour du titre et des mots qui le composent. Voici un exemple de médiations langagières autour du mot *poule*.

659. EE : (...) a. maint'nan [MAINTENANT] je demande DEMANDER
 b. peut-être ici (montre le titre écrit au tableau) c'est écrit poule [ÉCRIRE POULE]
 c. comment on peut trouver [TROUVER COMMENT] quand on entend [ENTENDRE] poule la première lettre [PREMIÈRE LETTRE QUOI] c'est quoi poule
660. Adèle: K- P- /-pe/
 661. EE: p- [P-] il y a un mot avec le p- [P-]
 662. Adèle : oui
 663. EE : OU où?
 664. Adèle : oui [OUI] il y a regarde (elle va au tableau)
 665. EE : (à Leo) tu vois?
 666. Adèle : (montre le mot poule) ça
 667. EE : ça ou ça pourquoi ici il y a le p- aussi là et là (montre les mots poule et petite)
 668. Adèle : ça (montre le mot poule)
 669. EE : pourquoi [POURQUOI]
 670. Adèle : regarde /-pe/ P-O-U-L-E
 671. EE : OUI ouais et alors on entend quoi [ENTENDRE QUOI] quand on a o- [O-] et u- [U-] on entend quoi [ENTENDRE QUOI]
 672. Adèle : /-ou/
 673. EE : ah! voilà
 (T1, séq. 16)

EE adresse une demande aux élèves qu'elle nuance par une proposition (peut-être, US 659b) et un questionnement métalinguistique (US 659c). Elle oriente précisément les élèves vers le mot *poule*, et ses composantes sublexicales : lettres et sons (US 659d), connus déjà par les élèves. Adèle répond immédiatement témoignant de sa compréhension mais elle se trompe entre K et P, en alphabet manuel (la configuration des doigts est la même mais le mouvement inverse : K en haut, P en bas), cependant elle dit le nom de la lettre *p* juste (US 660). La ZdC entre EE et Adèle devient Commune. L'élève justifie son choix de mot en le montrant au tableau mais aussi en sachant le distinguer d'un autre mot du titre qui commence par la même lettre (US 668-672), en plus elle justifie son choix en utilisant l'alphabet manuel de la LSF pour épeler le mot P-O-U-L-E (US 670). L'enseignante valide sa réponse et valorise ainsi les connaissances déjà construites. À la suite de cette interaction avec Adèle, EE s'adresse aux autres élèves et reste attentive à leurs connaissances émergentes exigeant plus de médiations autour de l'écrit. Les deux enseignants impliquent tous les élèves dans la découverte de l'écrit, même si cela est parfois difficile. À la fin de la séance, la ZdC devient Commune entre les enseignants et les élèves. Nous pourrions penser que les nouveaux contenus ont été compris, mais il n'en est rien. C'est le retour des composantes largement connues et exploitées lors de cette leçon, c'est-à-dire du contexte de vie qui influence la compréhension commune. Il est intéressant de relever le rôle joué par cette composante dans l'élaboration des significations partagées.

■ **La progression d'objets d'enseignements :
tours et retours du contexte de vie**

Dans la première partie de la leçon analysée (jusqu'à la séq.11) les composantes du savoir lire-écrire sont majoritairement basées sur l'image, bien qu'elles contiennent aussi un nombre important d'unités lexicales. Dans la deuxième partie (séq.11-23), les composantes sont majoritairement basées sur le texte avec la majorité de séquences concentrées sur le lexique et les unités sublexicales (lettres et sons). Le contexte de vie prend une place non négligeable durant toute la séance afin de mobiliser les connaissances antérieures des élèves, construites notamment lors des excursions de classe à la campagne ou lors des activités proposées en classe (observation de plantes semées). Des expériences de ce type servent aux enseignants pour attirer l'attention des élèves sur les objets d'enseignement, les engager personnellement dans l'activité en cours. Ces mobilisations du contexte de vie ont aussi un rôle important pour offrir aux élèves des moments plus valorisants, teintés du plaisir des expériences vécues ensemble, en y inscrivant la thématique de l'album étudié et les objets d'enseignement complexes, tels que l'écrit.

■ **Les deux langues et leur utilisation en classe**

La langue des signes française (LSF) tient une place privilégiée dans les interactions didactiques. Elle offre aux enseignants et aux élèves la possibilité de tirer le sens des images et du texte (voir les extraits), elle sert de médiateur langagier des connaissances en français (l'extrait séq. 16 où Adèle utilise l'alphabet manuel pour expliciter son choix). Elle est utilisée constamment par enseignante entendante (EE) pour appuyer la LV et permettre une meilleure compréhension de ce qui se passe, de ce qui se dit en classe. L'enseignant sourd (ES) joue un rôle capital pour les élèves, il appuie les interactions de EE, il explique en LSF les éléments de l'image et du texte et favorise ainsi leur compréhension. Il médiatise le français dans sa forme écrite et en même temps propose l'élargissement du vocabulaire et sa compréhension en LSF. Les deux langues dans cette situation restent à disposition des élèves dans leurs efforts de comprendre et d'apprendre.

4. Discussion et perspectives

Nos résultats montrent que le type d'encadrement bilingue multiplie les conditions favorables aux apprentissages d'élèves vivant en situation de handicap, dans notre cas les élèves sourds. Les aspects organisationnels de ce travail en classe spécialisée nous paraissent importants à relever : le travail en petit groupe (quatre élèves), l'encadrement de deux enseignants, chacun spécialiste de sa langue, de la pédagogie scolaire et de la surdité. Revenons aux recommandations d'Easterbrooks (2010) concernant les conditions qui soutiennent les apprentissages de la lecture-écriture chez les jeunes sourds dans le but d'harmonisation des pratiques en classe. La situation de Lecture Interactive telle que nous l'avons observée contient plusieurs éléments préconisés par cet auteur : les enseignants utilisent les deux langues afin d'offrir un cadre langagier riche en significations et favoriser les possibilités de compréhension mutuelle ; ils proposent des activités complexes mobilisant des capacités de haut niveau ; ils proposent des supports visuels adaptés (livres, écritures au tableau, etc.) ; ils explicitent les éléments étudiés de manière systématique ; enfin, ils guident les élèves de manière interactive dans un va-et-vient d'élaboration de la ZdC qui devient par moments Commune. Nous assistons à une progression double, celle des objets d'enseignement apprentissage et celle de la manière de faire la classe qui relève d'une médiation interactive par les deux enseignants : ils partent des propositions d'élèves et les mobilisent (notamment par des rappels d'autres connaissances déjà construites), afin d'y ancrer les connaissances émergentes et de les co-construire. La place des élèves dans cette construction conjointe est active en réponse à l'accueil de leurs propositions par les enseignants. Il s'agit donc de conditions favorables aux apprentissages, sur deux plans : 1) les élèves sont partie prenante de l'interaction, ils entrent en dialogue et prennent la place qui leur est proposée, s'engageant ainsi dans la construction de leurs propres apprentissages ; 2) les médiations langagières pratiquées par les enseignants méritent d'être relevées comme une condition nécessaire à l'émergence du langage et des composantes du savoir lire-écrire qui lui sont liées. Ces médiations bilingues offertes par la présence de deux langues (LS et LV) permettent de valoriser et prendre en compte toutes les ressources des élèves autant dans l'une que dans l'autre langue. Elles soutiennent un engagement langagier et relationnel conséquent de la part des élèves.

Bibliographie

ALLAL L., BETRIX KÖHLER D., RIEBEN L., ROUILLER BARBEY Y., SAADA-ROBERT M. & WEGMULLER E. (2001), *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*, Fribourg, Éditions Universitaires de Fribourg.

BALSLEV K. (2010), « L'intercompréhension et apprentissages dans un cours de français écrit pour adultes » *Travail et formation en éducation (TFE)*, n°5/2010, <http://tfe.revues.org./index1139.html/>.

BALSLEV K., CLARET-GIRARD V., MAZURCZAK K., SAADA-ROBERT M. & VEUTHEY C. (2005), « La résolution de problèmes en français scriptural : un outil pour enseigner/apprendre », *Revue française de pédagogie*, n°150, p.59-72.

BALSLEV K., MARTINET C. & SAADA-ROBERT M. (2006), « La lecture interactive d'albums de littérature

- enfantine à 4 ans en classe. Étude microgénétique », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n°15, p.41-52.
- BALSLEV K. & SAADA-ROBERT M. (2007), « Les microgénèses situées. Unités et procédés d'analyse », *Recherche qualitative*, n°26(2), p.85-109
- DUPIN DE SAINT ANDRE M., MONTESINOT-GELET I. & MORIN M.-F. (2012), « Influences des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves au préscolaire », *LETTRURE*, n°2, p.22-49.
- EASTERBROOKS S.R. (2010), « Evidence-based Curricula and Practices That Support Development of Reading Skills », *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, M. Marschark & P.E. Spencer (dir.) New York, Oxford University Press, volume 2, p.111-126.
- EASTERBROOKS S.R. & BEAL-ALVAREZ J. (2013), *Literacy instruction for Students Who Are Deaf and Hard-of-Hearing*, New York, Oxford University Press.
- FERREIRO E. (2000), *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette.
- GAMBA C. (2010), « La compréhension narrative en situation de lecture d'images à 3 ans », *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation*, H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (dir.), Québec, Presses Universitaires du Québec, p.183-210.
- GAMBA C. & ZEITER-GRAU A.-C. (2007), « Comment susciter la compréhension d'un récit en images à la crèche », *Langage et Pratiques*, n°40, p.64-74.
- KRAUSNEKER V. (2008, sept), « Que fait le Conseil de l'Europe pour soutenir et protéger les langues des signes ? », Conférence présentée au 3ème Congrès de la Fédération Suisse des Sourds (SGB-FSS) : "La langue des signes, un droit pour tous", Locarno, Suisse.
- LEDERBERG A.R., MILLER E.M. & EASTERBROOKS S.R. (2014), « Foundations for Literacy: An Early Literacy Intervention for Deaf and Hard-of-Hearing Children », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, n°19(4), p.438-455.
- LEUTENEGGER F. & SAADA-ROBERT M. (2002), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- MAKDISSI H., BOISCLAIR A. & SIROIS P. (2010), *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation*, Québec, Presses de l'Université de Québec.
- MARSCHARK M., TANG G. & KNOORS H. (2014), *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, New York, Oxford University Press.
- MARTINET C., BALSLEV K. & SAADA-ROBERT M. (2007), « Construire une zone de compréhension commune pour lire et écrire au cycle 2 », *Repères*, n°36, p.191-210.
- MARTINET C. & RIEBEN L. (2010), « L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés », *Psychologie des apprentissages scolaires*. M. Crahay & M. Dutrévis (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.189-227.
- MILLER E.M., LEDERBERG A.R. & EASTERBROOKS S.R. (2013, Advanced Access), « Phonological Awareness: Explicit Instruction for Young Deaf and Hard-of-Hearing Children », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*.
- NGUYEN-XUAN A. (1990), « Apprentissage et développement », *Traité de Psychologie Cognitive*, J.-F. Richard, C. Bonnet & R. Ghiglione (dir.), Paris, Dunod, volume 2, p.196-206.
- RIEBEN L. & SAADA-ROBERT M. (1997), « Étude longitudinale des relations entre stratégies de recherche des mots et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5 à 6 ans », *Des orthographes et leur acquisition*, M. Fayol, L. Rieben & C. Perfetti (dir.), Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, p.335-358.
- SAADA-ROBERT M., AUVERGNE M., BALSLEV K., CLARET-GIRARD V., MAZURCZAK K. & VEUTHEY C. (2003), « Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit », *Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation*, n°100, Genève, Université de Genève.
- SAADA-ROBERT M. & BALSLEV K. (2004), « Une microgénèse située des significations et des savoirs »,

Situation éducative et significations, C. Moro & R. Rickenmann (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.135-164.

SAADA-ROBERT M. & BALSLEV K. (2006), « Les microgenèses situées. Études sur la transformation des connaissances », *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, n°28(3), p.487-512.

SCHIRMER B. & MCGOUGH S. (2005), « Teaching Reading to Children Who Are Deaf: Do the Conclusions of the National Reading Panel Apply? », *Review of Educational Research*, n°75(1), p.83-117.

SWANWICK R.A. & WATSON L. (2007), « Parents Sharing Books With Young Deaf Children in Spoken English and in BSL: The Common and Diverse Features of Different Language Settings », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, n°12(3), p.385-405.

TRUSSELL J.W. & EASTERBROOKS S.R. (2014), « The Effect on Enhanced Storybook Interaction on Signing Deaf Children's Vocabulary », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, n°19(3), p.319-332.

VERBA M. (1999), « L'analyse des dynamiques interactives dans la construction des savoirs chez les jeunes enfants », *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*, M. Gilly, J.P. Roux & A. Trognon (dir.), Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.181-194.

VYGOTSKY L. (1985), « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », *Vygotsky aujourd'hui*, B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (dir.), Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, p.95-117.

WILLIAMS C. (2012), « Promoting vocabulary learning in young children who are d/Deaf and hard of hearing: Translating research into practice », *American Annals of The Deaf*, n°156(5), p.501-508.

Une étude du rapport au savoir d'enfants scolarisés en IME dans le cadre d'un parcours artistique

Céline Salles & Florence Savournin¹

Résumé

Enseigner en institut médico-éducatif suppose que l'enseignant prenne en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves : dans la déficience intellectuelle, s'affirment constamment des restrictions des fonctions symboliques affectant le champ du langage et les processus d'apprentissage. Impossibilité, retrait, refus ou docilité, les manifestations caractéristiques de ces enfants vis-à-vis des situations proposées témoignent aussi de positions singulières par rapport au savoir. La mise en œuvre d'un parcours artistique et culturel dans un cadre pédagogique et didactique adapté permet d'observer et d'analyser les modalités du rapport au savoir pour deux enfants et les remaniements suscités.

Initialement associée au diagnostic d'atteintes cérébrales, la notion de déficience mentale s'est progressivement dégagée de déterminations purement organiques et du caractère d'incurabilité qui lui était associé. Les approches psychanalytiques (Mannoni, 1964) et psychodynamiques (Salbreux & Misés, 2005) ont en France contribué à mettre en évidence l'hétérogénéité de la déficience intellectuelle et son caractère plurifactoriel. Il est désormais admis que même dans les cas où des atteintes organiques existent dès la naissance, la déficience mentale « ne représente pas un état donné d'emblée : il s'agit d'un processus qui se construit, se modèle progressivement sous l'influence de facteurs divers » (*ibid.*, p 26). L'altération des fonctions symboliques propre à la déficience intellectuelle affecte tout particulièrement le champ du langage, tant dans sa fonction de communication que dans son rôle essentiel dans les processus de symbolisation (Salbreux & Misés, 2005). Ces particularités inhérentes au rapport au langage des élèves confrontent l'enseignant à des obstacles didactiques de nature à provoquer doutes et questionnements face à ces jeunes présentant des besoins éducatifs très particuliers. Ainsi, pour la majorité des jeunes scolarisés en institut médico-éducatif (IME), mettre en mots une interrogation, une intention, un point de vue est au premier abord une tâche inaccessible. Manifestant le plus souvent une apparente docilité vis-à-vis de l'enseignant, ces enfants semblent en effet fonctionner sans questions ni certitudes, comme si « le sujet s'accommodait particulièrement bien que l'autre sache à sa place » (Bardon, 2010). Malgré ses défaillances dans la verbalisation langagière, l'approche psychanalytique soutient que le sujet dit « déficient » n'en est pas moins ancré dans le monde de la parole et du désir partageant en cela la condition de tout sujet parlant (Cabassut, 2005). Dans cette perspective, quelles que soient les déterminations qui caractérisent un sujet, son rapport au savoir relève d'une position subjective. Notre étude s'intéresse au rapport au savoir d'enfants caractérisés par une déficience intellectuelle. Dans une visée à la fois praxéologique et heuristique, notre étude montre comment la mise en place d'un parcours artistique et culturel développé sur trois années consécutives a permis d'observer des modalités singulières dans la disposition envers le savoir des sujets qui y sont engagés. Une approche méthodologique clinique nous a permis de percevoir des effets de remaniements dans leur rapport au savoir pour deux enfants scolarisés en IME.

¹ Céline Salles, enseignante spécialisée en IME. Florence Savournin, docteur en études psychanalytiques, enseignante à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Toulouse, chercheure associée au Laboratoire Enseignement Formation Travail Savoirs (EFTS) et Laboratoire Clinique Pathologique et Interculturelle (LCPI), Université de Toulouse 2 Jean Jaurès.

1. Éclairage théorique : approches psychodynamique et psychanalytique

Les termes nosographiques de la déficience s'inscrivent dans une histoire de l'arriération mentale dominée par le modèle de l'anatomo-pathologie du système nerveux qui a longtemps associé la pathologie déficitaire à une cause organique et un état d'incurabilité (Zemmour, 2000). En France, la généralisation de l'obligation scolaire à la fin du XIX^e siècle avait conduit à l'introduction du concept de débilité mentale ainsi qu'à l'invention, par Binet, d'un instrument de mesure destiné à classer la déficience. La référence à la notion d'âge mental puis à celle de Quotient Intellectuel (QI) ont contribué à entretenir l'illusion selon laquelle les « déficients » manqueraient tous « plus ou moins, d'une seule qualité, l'intelligence » (Salbreux & Misès, 2005, p.23).

■ *Déficience et langage*

Plutôt que d'adopter un point de vue exclusivement déficitaire et globalisant, la perspective psychodynamique et la psychanalyse, dans leurs recherches sur la déficience mentale, s'accordent à souligner l'originalité propre à la dynamique de chaque sujet et la singularité de ses rapports avec son environnement. Les études psychodynamiques se sont intéressées à la personnalité de l'enfant dit déficient, mettant en évidence l'influence des facteurs psychopathologiques et environnementaux dans son évolution. Ces travaux ont permis de mieux reconnaître les aspects originaux et les potentialités de l'enfant présentant une déficience et d'identifier les processus en jeu dans son rapport au langage, aux objets du monde et aux savoirs. Ainsi, Salbreux et Misès (2005) soulignent l'importance des effets de l'altération des fonctions symboliques dans le champ du langage tant dans sa fonction de communication que comme support des processus de symbolisation. S'appuyant sur les études menées depuis Freud sur l'émergence de la vie psychique de l'enfant, Bernard Golse (1999) rappelle que les processus précoces de symbolisation procèdent d'un double ancrage, à la fois corporel et interactif. C'est en se liant aux mots venus de l'extérieur que les premières représentations, formées à partir des sensations corporelles, constituent les représentations proprement dites permettant dès lors des liaisons entre la vie intérieure et les objets externes et leur représentation, puis entre les représentations entre elles (Delion, 2002). Ce sont des défaillances survenues dans ces processus qui, dans la déficience, limitent les possibilités de recourir aux représentations symboliques pour s'extraire d'un vécu essentiellement dominé par les sensations corporelles. La pratique d'enseignement avec les élèves d'IME montre en effet que s'ils acceptent volontiers d'être dans l'activité, de « faire », les enfants ne parviennent guère à « dire sur le faire », à se distancier de leurs actions et de leurs expériences. Leur parole semble n'agir ni pour produire, ni pour construire du sens. Elle n'est ni médiation de savoir, ni médiation de pensée, ni instrument pour réfléchir et « dire sur » le vécu. Tout se passe en effet comme si ces élèves étaient « imbriqués dans les situations qu'ils traversent, sans pouvoir se démarquer de celles-ci par le langage » (Boutinet 2002, p.22). Pour la psychanalyse, ses faiblesses dans le « dire » ne doivent pas nous empêcher de reconnaître chez le « déficient » sa nécessaire affiliation au monde symbolique du langage signifiant (Cabassut, 2005). Cette perspective conduit à se détourner de toute tendance à réduire ou à évincer la dimension de sujet dans l'approche théorique et pratique de la déficience mentale. Ainsi, plutôt que d'envisager la déficience du point de vue de l'absence de la pensée, la psychanalyse nous engage à considérer que, partageant en cela la condition de tout sujet parlant et malgré son défaut de verbalisation langagière, le « déficient » est ancré dans le monde de la parole et du désir (*ibid.*). L'immersion dans le langage caractéristique du petit d'homme signe son aliénation dans le désir d'un Autre et constitue la condition de son émergence comme sujet de désir. Institué comme tel, la position dialectique du sujet à l'égard du savoir peut être interrogée : « Il n'y a pas de sujet sans savoir et le sujet se fonde lui-même d'un savoir » (Bergès, 2004).

■ **Rapport au savoir**

Du point de vue de la psychanalyse, la notion de savoir se distingue de celle de connaissance qui lui est communément associée. L'inconscient, ce « savoir qui ne se sait pas » (Mannoni, 1985), bien que n'étant pas de l'ordre de la représentation, œuvre pour le sujet humain dans toutes ses représentations conscientes et processus de pensée (Savournin, 2003). En tant qu'objet visé, à prendre ou à apprendre, le savoir recouvre un ensemble infini de liaisons possibles sans cesse renouvelées (Menès, 2012). La notion de rapport au savoir, utilisée dès 1966 par Jacques Lacan, a depuis montré sa fécondité dans le champ des sciences de l'éducation. Permettant d'approcher dans sa dimension subjective la disposition d'un sujet envers le savoir, cette notion a montré comment un sujet pouvait se confronter aux savoirs existants et produire une manière propre de comprendre et d'agir sur le monde (Beillerot, 1996). Ainsi, plutôt que de s'attacher aux seules caractéristiques intellectuelles d'enfants « traditionnellement considérés comme des êtres cognitifs » (Dumas, 1999), la notion de rapport au savoir permet de saisir, quelles que soient les déterminations propres au sujet observé, la manière singulière dont chacun accepte, rejette ou encore s'approprie un savoir. Bien qu'ayant développé la notion dans deux directions distinctes, Beillerot et Charlot (2006) s'accordent en effet à considérer le rapport au savoir non comme un trait susceptible de caractériser un sujet cognitif, mais bien comme un processus à l'œuvre pour chaque sujet singulier. Plus précisément, Beillerot (1989), en référence à la psychanalyse, avait mis l'accent sur la dynamique du désir qui sous-tend ce processus, désir susceptible de conduire le sujet à agir et penser. Ainsi, il doit être considéré dans sa dimension consciente mais aussi inconsciente (Mosconi, 2000). Dans une note sur le *modus operandi* du rapport au savoir, Beillerot (1996, p.145) se demande « comment une notion, un concept ou une théorisation en cours peuvent contribuer à produire de la connaissance ». Si la notion de rapport au savoir peut montrer son utilité, c'est dans la mesure où, basculant du champ de la psychanalyse ou de la sociologie à celui de l'éducation, le rapport au savoir peut être envisagé comme « processus de production d'un savoir pour penser et agir à partir des savoirs appris » (p.151). Les situations d'enseignement se prêtent à l'étude des différentes dimensions du rapport au savoir puisque celui-ci n'est accessible que « dans la relation entre la situation donnée et ce que le sujet produit » (*ibid.*).

2. Un parcours artistique et culturel : faire, voir, dire

Être enseignant pour des enfants scolarisés en institut médico-éducatif suppose de prendre en compte les obstacles inhérents à leur accessibilité au symbolique et suppose de concevoir des dispositifs favorisant cet accès. La pratique artistique, par la place qu'elle laisse au sujet et par les processus de transformation qu'elle donne à expérimenter, nous a semblé pouvoir répondre à cet enjeu. L'action pédagogique a dès lors consisté à mettre en place un parcours artistique et culturel articulant pratiques artistiques et rencontres d'œuvres et d'artistes. La prise en compte des besoins individuels et des objectifs repose sur la place donnée à l'imprévu et l'exploitation des trouvailles, dans un va-et-vient entre chaque enfant, le groupe, les artistes, les productions et les œuvres. Du grec *plassein* (former), est plastique tout ce qui est de l'ordre des transformations. La trace, l'œuvre résultat de cette transformation, qu'elle soit maladroite ou élaborée, permet une distanciation réflexive, critique, mode constitutif de notre rapport au monde et processus de transformation de soi. Alliant le champ des ressentis et des représentés, la pratique des arts plastiques enrichie ponctuellement d'autres pratiques (photo, danse, cirque) est venue dans notre parcours favoriser perception, expression et création.

■ **Une didactique adaptée**

Notre travail s'est inspiré du schéma circulaire classique d'une démarche artistique développé par Daniel Lagoutte (2002) qui a ici été adaptée. Le séquençage proposé a l'avantage de mettre l'accent sur un cadre cohérent tout en permettant des mouvements de relance et de transformation permanents entre action et réflexion. L'enjeu de la phase initiale de sollicitation

est d'éveiller l'intérêt, la curiosité, de faire appel à des sensations parfois archaïques. La situation est ouverte et donne lieu à des questionnements divers auxquels les enfants répondent par des productions variées, des solutions divergentes. Les entrées sont multiples (une matière, une technique, une opération plastique, un objet, une œuvre), sans attente énoncée pour laisser se développer des cheminements personnels. Des temps de verbalisation sont prévus, retour réflexif sur les productions pour verbaliser les actions, constater les effets produits, mettre en relief les trouvailles, expliciter les échecs, comparer des procédés, confronter à des œuvres. C'est une phase de convergence qui permet de faire émerger des savoirs et d'accéder au sens (Pélissier, 2004). L'adaptation de la démarche accentue ici la place donnée aux sensations en suscitant des rencontres avec la matérialité et les éléments plastiques, la dimension des perceptions par la découverte du plaisir de produire des effets, le plus souvent fruit du hasard et la dimension des représentations en donnant les moyens de s'essayer à des modalités d'expression diverses, repérées, choisies, expérimentées et maîtrisées. Ce cadre de travail permet alors de rajouter la recherche des effets à la jouissance du geste, le désir de communication à la pure découverte sensorielle en mettant en jeu et en les articulant, le faire comprenant le geste, le voir par le regard porté sur ce qui se fait et le dire par le retour réflexif sur ce qui a été fait.

■ *Faire, dessiner*

Le parcours artistique a donné au carnet de traces et de dessins une place essentielle. Les premières traces réalisées par l'enfant correspondent à une symbolisation sensori-affectivo-motrice par le geste de situations émotionnelles qui n'ont pas encore acquis le statut de représentations autonomes. Ce n'est pas la représentation qui guide le geste ; c'est au contraire le geste qui permet la constitution de la représentation (Tisseron, 2005). Dessiner, c'est aussi garder le souvenir vivace d'un moment, restituer la vision intérieure, immatérielle, d'un instant de la vie, non pas tel qu'il est, ou a été, mais tel que le sujet qui dessine l'a saisi personnellement. On dessine par essais successifs pour maîtriser des capacités motrices, devenir petit à petit maître de ses gestes, de ses traces et de ses signes. Espace personnel pour gribouiller, collecter des détails lors d'une sortie, coller des éléments, conserver ses notes plastiques qui constitueront une réserve d'idées en vue d'une pratique plastique personnelle et authentique, le carnet de dessin a un rôle de référence et de mémoire.

■ *Voir et dire*

Regarder une œuvre, analyser le réel produit et dire ce que l'on voit, ce que cela évoque, vivre les étapes d'une pratique artistique et en faire une description, opérer un retour réflexif sur la trace plastique, ancrer le vocabulaire plastique dans une situation langagière qui a du sens ou simplement s'exprimer, verbaliser des sentiments, émotions, impressions sont autant de situations où le langage occupe une place essentielle, où la parole engagée prend du sens par rapport à ce faire et à la trace distanciée de soi. C'est dans la capacité fortement représentationnelle des arts visuels, au centre même des processus de pensée et de l'ensemble de la vie mentale, que résident les enjeux de ce parcours culturel en arts visuels, dans la construction d'un langage verbal pertinent pouvant être réinvesti comme outil de réflexion, de construction de soi et du savoir (Barth, 1987). L'art en tant que langage et jeu de postures langagières favorise l'émergence d'une position subjective et la construction d'une parole apprenante et réflexive.

3. Position du problème et aspects méthodologiques

Parler, dire sur, représenter, ces opérations inhérentes au fait d'apprendre sont pour l'enfant déficient entravées par des restrictions liées aux processus mêmes de symbolisation. Les élèves d'IME semblent ne pas éprouver cette curiosité pour le monde qui les entoure, présente chez la plupart des enfants. Dès lors, comment enseigner avec des élèves manifestant de telles entraves

dans les apprentissages ? La conception du sujet qui sous-tend les approches psychodynamiques et celles de la psychanalyse nous amène à considérer que, bien qu'entravés dans leur accès au langage et à la verbalisation, les enfants désignés comme déficients n'en sont pas moins inscrits, de manière singulière, dans le monde symbolique de la parole et, en tant que tels, sujets de parole et de désir. Peu tournés vers les objets de savoirs, ces enfants entretiennent néanmoins des relations avec des objets, les autres, le langage, manifestant par là même un certain rapport au savoir. Ce sont les modalités du rapport au savoir de ces enfants qui nous intéressent dans cette étude. Quelles sont-elles ? Comment en observer les remaniements ? Les données recueillies lors d'un parcours artistique proposé par une enseignante spécialisée dans sa classe en IME se sont prêtées à cette étude. L'expérience artistique est propice à favoriser des liaisons entre le registre des sensations et celui des représentations (Maldiney, 1994). Les sollicitations sensorielles provoquées par la rencontre avec la matière elle-même et avec des œuvres d'artistes donnent lieu à des mises en mots soutenues par la présence de l'enseignant. Dans notre étude, nous avons privilégié l'approche clinique (Beillerot, 1996) pour explorer les effets de mise en situation d'une pratique artistique avec les jeunes élèves de l'IME. Le recueil de données suppose de prendre en compte les problématiques particulières des sujets observés, celles-ci rendant ici impossible l'utilisation d'entretiens communément employés dans les recherches qualitatives. Les obstacles rencontrés dans l'usage de la langue, caractéristiques de ces jeunes élèves, constituent une réalité qui, de fait, a orienté notre démarche. Afin de disposer d'un matériau conséquent, des observations ont été réalisées et notées quotidiennement par l'enseignante tout au long du parcours culturel qu'elle a conduit avec ses élèves ; elles ont ensuite été rassemblées et organisées conjointement par l'enseignante et par un chercheur extérieur à la situation initiale d'enseignement et découvrant le matériau recueilli.

Ce sont ces données diverses, provoquées ou invoquées, spontanées ou induites, langagières ou comportementales, que Beillerot (1996, p.157) propose d'organiser à partir d'une typologie distinguant les données relatives aux faits, celles relatives aux phénomènes et enfin celles ayant trait aux commentaires. Nous avons opéré des choix pour inscrire dans l'une ou l'autre de ces catégories des données qui se présentent dans la réalité comme imbriquées. Cette « opérationnalisation de la notion de rapport au savoir » (*ibid.*) s'avère pertinente pour saisir, en situation, les différentes dimensions du rapport au savoir. Ainsi, pour les faits, nous avons choisi d'identifier des savoirs (langagiers, artistiques ou culturels), des savoir-être (attitude face à l'inconnu, face à un choix), des savoir-faire (techniques, dessin, niveau d'élaboration des productions, recherche). Les phénomènes correspondent à des données remarquables comme autant de manifestations subjectives : mouvements corporels, gestes spontanés, expressions de plaisir/déplaisir, intérêt/désintérêt pour la valeur de la production, manifestations de retrait, d'ardeur, de fébrilité face à l'activité. Dans les commentaires, nous avons retenu les paroles et expressions spontanées des enfants comme manifestations de leur cheminement. L'analyse des données a consisté à croiser faits, phénomènes et commentaires relevés pendant trois années consécutives auprès de deux enfants dans le cadre d'un travail de recherche initié en 2010, avec les dimensions du rapport au savoir que nous avons retenues : rapport au langage, aux connaissances, aux objets (nouveaux, perçus, représentés).

4. Étude de cas

Le projet artistique a été conduit dans un institut médico-éducatif accueillant des enfants avec une déficience intellectuelle moyenne à sévère et dont l'unité d'enseignement est répartie en cinq classes. La classe concernée par ce projet, composée de dix-huit élèves de sept à treize ans, est organisée en temps d'enseignements regroupant seulement trois à cinq élèves à la fois. Pour les deux enfants faisant l'objet de cette étude, le projet artistique, essentiellement orienté vers les arts plastiques, a occupé une place centrale dans un même dispositif pédagogique dont le volume horaire a évolué de huit à onze heures hebdomadaires entre la première et la troisième année. Pour ces enfants, la scolarité s'effectue en totalité dans la classe de l'IME sans scolarisation en milieu ordinaire associée. Rémy (six ans et demi) et Hélène (neuf ans)

bénéficient de prises en charge thérapeutiques en orthophonie et psychothérapie, et éducatives à travers le quotidien du groupe et diverses médiations (médiathèque, piscine, judo). Une demi-journée en centre de loisirs a pu être proposée à Hélène au cours de la troisième année.

■ **Rémy : Mona Lisa, un modèle à imiter**

À son arrivée dans l'institution et durant les premiers mois, il est difficile de comprendre le contenu du discours de Rémy. Souvent écholalique, son langage pragmatique est déficitaire tant du point de vue de l'expression que de la compréhension des intentions, des émotions des autres et des siennes. Rémy ne sait pas exprimer un refus, une préférence, n'a pas acquis le pronom « je ». Il n'initie ni jeu ni activité, ne joue pas avec les autres qu'il semble fuir. Il peut faire rouler interminablement une voiture sur place. Peu autonome, il a besoin du regard approuvateur de l'adulte pour faire. Sa capacité de concentration sur une même tâche n'excède pas dix minutes. De fréquentes manifestations d'angoisse, des stéréotypies, une agressivité plus ou moins contenue, des besoins importants de réassurance caractérisent son comportement changeant : moments de quasi-repli, d'inertie oscillant avec des moments d'agitation, d'irritabilité colérique, associés à des symptômes somatiques. Il présente également des troubles sévères de la structuration temporelle, des difficultés de représentation de soi, du schéma corporel, aussi bien dans le corps vécu que dans le corps représenté. Rémy ne peut pas reconnaître ses propres productions comme siennes. Sa dépendance à l'adulte est remarquable : il vit dans l'angoisse permanente de la perte de l'autre (mère, enseignante, éducatrice).

Rémy - Faits et Phénomènes - Extraits

	<i>1e année</i>	<i>2e année</i>	<i>3e année</i>
<i>Langage</i>	phonème phrase n'exprime pas d'émotions, de choix parle spontanément pour exprimer des besoins Étayage de l'adulte nécessaire pour préciser ses propos, ajuster les sons	Acquisition du "je" (2011) Commence à "dire sur" Exprime des émotions, des intentions Peut dire "non" Propos destinés à l'adulte essentiellement Étayage de l'adulte nécessaire	Phrases spontanées à 2/3/4 morceaux de mots et mots "Dire sur" plus précis Exprime des choix, ses émotions, des intentions, des désaccords Questionne, verbalise Propos destinés aux adultes et aux pairs Étayage de l'adulte nécessaire
<i>Savoirs (Connaissances culturelles)</i>	Fortement contextualisées	Fortement contextualisées	Début de décontextualisation
<i>Traces (Dessin)</i>	Gribouille Peut saisir un crayon à pleines mains et laisser une trace mais semble désintéressé Pas d'intention de représentation	Représente avec un lien symbolique (verbalisé) Nomme son tracé rétrospectivement (réalisme fortuit) Commence à imiter	Dessine intentionnellement, commence à représenter Imiter n'est plus un besoin en cours d'année
<i>Attitude face à la nouveauté (situation, technique, projet)</i>	Fort étayage de l'adulte pour commencer, faire et terminer Tâche souvent expédiée	Hésite, commence, regarde l'adulte, regarde les autres Besoins de l'étayage de l'adulte pour continuer Commence à imiter	Entrée immédiate Plaisir à faire Refait si nécessaire pour plus de justesse et sans angoisse manifestée Demande à terminer
<i>Attitude face aux objets (objets perçus, objets représentés)</i>	Investigue peu avec les mains Perçoit majoritairement des détails et non la globalité Absence de curiosité manifeste Absence de manipulation Inquiétude face au choix	Commence à manifester du plaisir pour ses productions	Perception tactile plus riche Perception visuelle des détails Choisit et affirme ses choix Demande à emporter ses productions pour les montrer

Commentaires : En mars 2012, alors que les enfants se prennent en photo, Rémy s'assoit devant le photographe, replie un bras comme s'il s'accoudait en laissant retomber nonchalamment sa main, pose son coude sur le dessus de sa main et dépose ses doigts sur sa joue en détournant légèrement sa tête. Avec un sourire, il me dit « Na Lisa ».

- *Étayage sur l'autre et maîtrise des objets*

Pour pouvoir penser, Rémy doit prendre un appui corporel, tactile ou visuel réel sur autrui. Son rapport au savoir est pris dans cette modalité. Sa passivité est importante, il initie peu, attend beaucoup de l'adulte. Il fait peu de liens entre ses savoirs, traversant les situations les unes après les autres, s'engageant pas à pas si l'adulte bienveillant valide chaque étape. Le savoir mobilisé ne semble pas pour Rémy être un savoir générique, un savoir institutionnalisé, mais plutôt un savoir relatif à un support utilisé. Ainsi, le savoir semble difficilement dissociable de l'objet auquel il est attaché et ne pas exister par lui-même. Comme le soulignent Salbreux et Misès (2005, p.26), les processus de pensée, dans la déficience, se développent essentiellement dans une visée défensive, s'orientant le plus souvent « vers la maîtrise des objets externes au détriment de leur fonction de liaison avec la vie intérieure ». Au fil du parcours, un environnement et un cadre rassurant permettront à Rémy d'accepter de prendre quelques risques, créant de nouvelles associations de l'ordre de la pensée. Ses productions restent suspendues à une réponse favorable ou une expression de satisfaction de l'adulte.

- *Choisir : extraire des objets du monde*

La saisie des objets par la main représente le premier mode d'appropriation du monde et le début de la symbolisation, à la condition qu'un adulte présent souligne le processus en cours. Devant un ensemble de boîtes mises à sa disposition (2011), Rémy n'opère pas de manipulation, pas de choix, pas d'expérimentation, regarde vers l'adulte pour manifester une incompréhension de la situation, une légère inquiétude. Un étayage est alors nécessaire pour extraire un objet (une voiture) que Rémy fera rouler inlassablement d'avant en arrière. Comme l'indique Salbreux et Misès (2005), « *Les restrictions favorisent certes l'adaptation avec le réel mais le sujet se trouve pris dans un mode ramené à ses dimensions immédiates ; le dehors est banalisé, répertorié, devient l'objet de manipulations répétitives plutôt que source d'investissements diversifiés* ». Lors d'une situation similaire en 2013, Rémy a du mal à contenir son enthousiasme, saisit des objets avec curiosité et plaisir, témoignant par là de sa capacité, désormais, à opérer un choix.

- *La parole : du langage adressé*

L'apparition du « je » et du « non » dans la deuxième année du parcours, témoignent pour Rémy de sa capacité nouvelle à exprimer des émotions, des intentions, à faire des choix et à se positionner. La mise en place de formes d'indication du futur, formes de projection du sujet hors de lui-même, hors de l'instant présent, suppose une mise en place parallèle de formes d'identification, de subjectivation. Les situations d'imitation que Rémy multiplie, ses démarches pour faire participer les autres à son action, témoignent de sa capacité nouvelle à adopter plusieurs points de vue, à envisager la position d'autrui. Les expressions spontanées relevées dans les commentaires soulignent l'émergence d'un processus de subjectivation. L'imitation produite avec « Na Lisa », dans la posture prise par Rémy et les signifiants qu'il y associe, indique le lien opéré entre une image représentée – le souvenir du tableau –, une attitude corporelle d'imitation et une adresse à l'autre placé en position d'interlocuteur.

- *Hélène : la vie d'artiste comme objet de savoir*

Après cinq ans en hôpital de jour, Hélène est arrivée dans l'IME à l'âge de neuf ans. Hélène se perd dans le déroulement temporel et logique, exige la présence de l'adulte pour elle seule et refuse le partage du matériel, du savoir, de l'aide. Elle est dans la « toute puissance », décide de

ses prises en charge, son emploi du temps, ses activités. En septembre, Hélène écrit uniquement un H approximatif pour son prénom mais ne sait pas le nommer. Dès que l'adulte s'éloigne, elle rajoute des lignes à l'image des barreaux d'une échelle puis rature la lettre jusqu'à la faire disparaître. Une des principales difficultés d'Hélène concerne la continuité de ses processus de pensée. Elle oublie immédiatement ce qu'elle vient d'apprendre et semble en avoir conscience. En quelques minutes, elle ne se rappelle plus comment identifier ou écrire une lettre, un nombre, nommer les personnages des histoires qu'elle affectionne, se repérer dans son emploi du temps. Le recours au nombre lui est impossible, y compris pour ses besoins quotidiens. Hélène ne peut dire combien elle a de doigts, de mains, de jambes. Ces « trous de mémoire » concernent également les personnes qu'elle côtoie tous les jours, enfants et adultes, personnel de l'IME et thérapeutes, personnages réels et virtuels. Elle ne parvient pas à reproduire une forme simple, refuse de réaliser un dessin. Elle manifeste une agressivité, une violence physique et verbale envers l'autre et vis-à-vis d'elle-même. Ses colères, gestes violents ou moments de replis lui semblent insurmontables. Elle détruit systématiquement ses productions. L'image qu'elle a d'elle-même est détériorée, Hélène dit qu'elle ne sait rien, ne sait pas faire.

Tableau Hélène - Faits et Phénomènes - Extraits

	1e année	2e année	3e année
Langage	Phrases élémentaires passé composé/ présent/futur aller Raconte une histoire par le récit d'un événement avec étayage de l'adulte	Acquisitions syntaxiques Respecte les règles de prise de parole dans le groupe Raconte le début, une ou deux actions et la fin d'une histoire avec un étayage de l'adulte encore nécessaire	Syntaxe complexe Acquisitions lexicales avec réinvestissement des deux précédentes années (stabilisation des acquis) Autonome dans le récit, détails et précisions
Savoirs (Connaissances culturelles)	Demande à connaître la vie des artistes	Réinvestit les connaissances pour faire des liens	Met en réseaux ses connaissances
Traces (Dessin)	Refuse de dessiner Dit "je sais pas" Demande à l'adulte de commencer puis continue et rature ses réalisations	Dessine mais n'est pas satisfaite des résultats Demande à l'adulte de lui montrer comment mieux faire	Dessine pour représenter, inventer des personnages, des univers Technique plus fine et plus précise
Rapport à la nouveau (situation, technique, projet)	Entrée dans l'activité immédiate avec urgence de faire puis détruire	Entrée dans l'activité avec rapidité et des réponses plus adaptées, destructions moins nombreuses.	Entrée dans l'activité avec rapidité et des réponses plus adaptées, destructions moins nombreuses
Attitude face aux objets (objets perçus, objets représentés)	Curiosité pour les objets Détruit ses productions choisit et affirme ses choix sans possibilité de justifier	Détruit moins Demande parfois à prendre ses productions chez elle Peut justifier ses choix	Ne détruit plus Montre ses productions, demande à ce qu'elles soient exposées

Commentaires : Alors qu'en octobre 2011, Hélène refuse de parler en famille de ce qui se passe à l'IME, six mois plus tard elle montre son cahier avec plaisir, parle beaucoup et avec fierté de ses réalisations, des visites d'exposition, demande à y revenir avec ses sœurs. En février 2012, lors d'un entretien avec la psychologue, Hélène exprime « c'est dur d'apprendre », « c'est difficile l'école ». Quelque temps plus tard, elle se montrera très loquace : « on fait plein de trucs », « on apprend plein de choses », « des choses sur la peinture », « les noms de ceux qui font la peinture », « je sais écrire des mots », « y a des lettres j'y arrive pas encore mais la maîtresse elle me montre, j'aime bien quand elle me montre, c'est facile ». En mai 2012, Hélène dit en arrivant à l'IME qu'elle a vu une émission avec « celui qui s'est coupé l'oreille ». En juillet, elle demandera à avoir davantage de temps de classe dès la rentrée parce qu'elle souhaite apprendre à lire, écrire et compter et rajoute que lorsqu'elle sera grande, elle veut être peintre. Hélène dit « moi, j'ai grandi à C », « maintenant je sais compter, lire, regarder les lettres, mettre

la date », « je veux encore grandir », « quand on est grand on travaille où on veut ». Plus tard, elle dira qu'elle veut peindre « comme Frida Khalo ». En avril 2013, Hélène montre une Marilyn d'Andy Warhol et dit que « dans la chambre de sa soeur, il y a presque la même ». En septembre 2013, Hélène demande si « Réso (artiste peintre) est le frère de Réza (photographe) ». Début 2014, « on pourra aller au Musée du Louvre quand on ira à Paris ? »

- *Des savoirs affectés*

Au début du parcours, Hélène considère qu'elle ne peut pas, qu'elle ne sait pas. Son image d'elle-même est très dévalorisée et elle ne peut affronter la déstabilisation affective et cognitive inhérente aux apprentissages, réagit par la violence ou l'inhibition. Ces conduites d'évitement de la pensée font écho à celles décrites et expliquées par Serge Boimare (2004) ; là où une légère anxiété procurée par le fait de ne pas savoir pousserait certains à chercher, Hélène est submergée par une frustration intense qui semble réactiver des craintes très anciennes. Pour protéger leur équilibre, suggère Boimare (*ibid.*), ces enfants coupent le fil de la pensée. Les savoirs semblent pour Hélène empreints d'éléments affectifs appartenant aux objets auxquels ils sont attachés : l'activité elle-même, l'autre, le lieu, la situation. Lors de la restitution, ce sont ces éléments qui sont mis en avant plutôt que le savoir ou l'objet associé au savoir.

- *Apprendre : un pouvoir sur le monde*

Durant le mois de décembre 2011, Hélène fait part de sa volonté de prendre chez elle une reproduction d'œuvre. Elle demande qu'on lui rappelle le nom de « la dame » représentée sur la peinture (Marie Anne de Bourbon, princesse de Conti, Musée des Augustins). Après un court silence, elle demande à apprendre à écrire ce nom : « tu me montres et moi je l'écris ». Quelques jours plus tard : « tu peux me donner des devoirs? », « des trucs à faire, des choses à écrire à la maison », « je veux apprendre à écrire », « je veux écrire les noms des dames sur les peintures, comme l'autre là, celle que j'ai pris à la maison ». Hélène demandera à avoir un « cahier de devoirs », mémoire picturale des reproductions qu'elle sélectionne et des noms des artistes qu'elle choisit avec une nette préférence pour les personnalités féminines. Hélène investit le champ culturel, demande à connaître la vie des artistes, leur façon de travailler, manifeste un fort attachement à Frida Khalo dont elle a découvert une partie de la vie, sa santé fragile notamment, les conditions dans lesquelles elle a peint. Si elle ne parvient pas toujours à réinvestir leurs noms avec exactitude, elle sait renvoyer à des détails pertinents de leur vie, de leurs œuvres pour rappeler ses connaissances. Son attitude inhibée ou son désintérêt agressif ont laissé place à une envie d'apprendre qui renvoie à des savoirs conventionnels et relativement contraignants. Alors qu'elle attribuait ses échecs à son incompetence, Hélène réalise progressivement le contrôle qu'elle peut exercer sur la réussite de ses actes. Doute, prise de risque et certitude de la réussite associée (Hatchuel, 2005) lui permettent de s'engager dans de nouveaux actes d'apprentissage. Pour Hélène, accéder à des objets de savoir, c'est comprendre le réel en vue de le modifier, se l'accaparer et disposer ainsi d'un pouvoir sur le monde.

- *L'artiste comme figure d'identification : «Derrière le tableau, cherchez l'humain», Magritte*

La présence tierce des artistes, réelle ou virtuelle, provoque chez Hélène un questionnement souvent inquiet au sujet de qui ils sont, où ils sont, s'ils sont encore vivants. Elle leur attribue parfois ses propres pensées ou sentiments, ceux précisément qu'elle souhaite cacher ou qu'elle méconnaît. On retrouve ce phénomène dans son fort attachement à Frida Khalo, sa découverte de Giacometti qui dit n'être jamais satisfait de son travail et s'impose un travail de « forçat » quotidien. Ces identifications sont manifestes dans son utilisation spontanée de documentaires artistiques mis à disposition avec une demande urgente de connaître des détails sur la vie des artistes. Pour Daniel Lagoutte (2002), tout enfant affectionne particulièrement certains objets parce qu'il les rattache à ses racines. Les objets (œuvres) choisis par Hélène semblent revêtir cette valeur sentimentale. Ils touchent le domaine de l'intimité, du jardin secret, ouvrant un nécessaire espace de transition. À l'occasion d'ateliers d'écriture sur le portrait à partir d'une production plastique, Hélène glisse la photo de son visage à la place de celui d'un personnage célèbre du musée des Augustins. Hélène semble se constituer une biographie, rechercher une

identité. Elle commence à se saisir de son histoire passée et se constitue un avenir. L'analyse de son discours spontané, l'identification à des figures féminines montrent qu'Hélène est dans le temps du projet et dans l'expression de désirs.

Discussion et conclusion

Dans cette étude, nous avons choisi de nous intéresser au rapport au savoir d'enfants caractérisés par une déficience intellectuelle. Nous nous sommes demandé quelles étaient les modalités du rapport au savoir pour ces élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et comment les observer. L'analyse de deux cas a mis en évidence des différences importantes dans la réalité que recouvre la notion de déficience intellectuelle. Ces différences, confirmées par des recherches en psychopathologie se traduisent en IME par une forte hétérogénéité des élèves au sein d'un groupe-classe, nécessitant des pratiques enseignantes ajustées à la singularité de chacun. De ce point de vue, la pratique artistique proposée dans un cadre didactique adapté est propice à mobiliser le rapport au savoir, toujours singulier, des enfants qui y sont engagés. L'analyse de données recueillies auprès de deux élèves a montré la pertinence d'une méthode d'observation en situation ; elle nous a permis de distinguer des modalités particulières de leur rapport au savoir dans lesquelles les notions d'imitation et d'étayage, d'affects et d'identifications apparaissent au premier plan pour ces enfants caractérisés par une déficience. Le processus de subjectivation mis en œuvre dans la pratique artistique prend appui sur ces modalités, témoignant pour chacun d'eux d'une dynamique du désir susceptible de produire des effets de remaniements dans leur propre rapport au savoir. Les évolutions repérables au cours des trois années pour chacun des cas présentés ne peuvent cependant être dissociées de celles inhérentes au développement propre à l'enfant, aux modifications de son environnement, au cadre thérapeutique et éducatif de l'institution. Par ailleurs, le petit nombre d'enfants sur lequel porte notre étude ne permet pas d'en généraliser les résultats. Toutefois, notre étude souligne l'intérêt du choix de pratiques enseignantes susceptibles de conférer au rapport au savoir sa dimension plastique en contribuant à « réinjecter du désir, du langage, de l'ordre symbolique chez des enfants qui en sont carencés » (Cabassut, 2005).

Bibliographie

- BARDON P. (2010), « La débiliteé comme position subjective », *Le Mensuel*, n°48, p.75-85.
- BARTH B.M. (1987), *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.
- BEILLEROT J. (1989), « Le rapport au savoir : une notion en formation », *Savoir et rapport au savoir, élaborations théoriques et cliniques*, J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi, Paris, Éditions universitaires.
- BEILLEROT J. (1996), « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre », *Pour une clinique du rapport au savoir*, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (dir.), Paris, L'Harmattan p.51-74.
- BEILLEROT J. (1996), « Note sur le *modus operandi* du rapport au savoir », *Pour une clinique du rapport au savoir*, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (dir.), Paris, L'Harmattan, p.145-158.
- BERGES J. (2004), « Avant-propos », *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?* J. Berges, M. Berges-Bounes & S. Calmettes-Jean, Toulouse, Éres.
- BOIMARE S. (2004), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.
- BOUDINET G. (2002), « Apprendre l'art et apprendre par l'art : des langages esthétiques à la construction d'une parole apprenante », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°18.
- CABASSUT J. (2005), *Le déficient mental et la psychanalyse*, Nîmes, Champs Social Édition.

- CHARLOT B. (2006), « La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches », *Savoirs*, 2006/1 n°10, p.37-43.
- DELION P. (2002), « Processus cognitifs et psychose infantile », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, volume 5 (n°2), p.114-120.
- DUMAS J.E. (1999), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Bruxelles, De Boeck.
- GOLSE B. (1999), *Du corps à la pensée*, Paris, Presses Universitaires de France.
- HATCHUEL F. (2005), *Savoir, apprendre, transmettre*, Paris, Éditions La Découverte.
- LACAN J. (1966), « Subversion du sujet et dialectique du désir », *Écrits*, Paris, Seuil.
- LAGOUTTE D. (2002), *Enseigner les arts visuels*, Paris, Hachette Éducation.
- MALDINEY H. (1994), *Regard parole espace*, Lausanne, L'Age d'Homme.
- MANNONI M. (1964), *L'enfant arriéré et sa mère*, Paris, Seuil.
- MANNONI M. (1985), *Un savoir qui ne se sait pas : l'expérience analytique*, Paris, Denoël.
- MENES M. (2012), *L'enfant et le savoir*, Paris, Seuil.
- MOSCONI N. (2000), « Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique », *Formes et formations du rapport au savoir*, N. Mosconi, J. Beillerot, J. & C. Blanchard-Laville, Paris, L'Harmattan, p.59-115.
- PELISSIER G. (2004), *L'oral en arts plastiques*, Texte proposé en complément de l'intervention orale de Gilbert Pélissier lors d'un stage de formation continue à l'IUFM de l'académie d'Aix-Marseille le 26 mai 2004.
- SALBREUX R. & MISES R. (2005), « La notion de déficience intellectuelle et ses applications pratiques », *Contraste*, 1/2005, n°22-23, p.23-47.
- SAVOURNIN F. (2003). *La naissance du sujet comme expérience hors langage. Fondements entre phénoménologie et psychanalyse*, Thèse de doctorat en Études psychanalytiques, non publiée, Université de Montpellier III Paul Valéry.
- TISSERON S. (2005), *Psychanalyse de l'image, des premiers traits au virtuel*, Paris, Dunod.
- ZEMMOUR N. (2000). *Fondements métapsychologiques du concept d'intelligence. De la théorie Freudienne à la clinique de l'arriération mentale*, Thèse de doctorat en Psychanalyse et psychopathologie de l'Université de Paris XIII-Nord, non publié.

Les progrès en compréhension de récits chez des élèves présentant des troubles du développement intellectuel

Sylvie Cèbe & Florence Lévite¹

Résumé

En 2005, la France vote deux lois qui changent radicalement les missions assignées à l'École. La première, la loi pour l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées, reconnaît à chaque enfant présentant un handicap le droit d'être inscrit en milieu scolaire ordinaire. La seconde, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, engage les enseignants à garantir à tous les élèves la maîtrise des compétences définies par le socle commun dans lequel la priorité est donnée à « la maîtrise de la langue » et notamment à la compréhension de textes variés. Mais est-il réellement possible d'atteindre cet objectif avec les élèves présentant des troubles du développement intellectuel ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons mené une expérience pilote dans une classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) accueillant des élèves âgés de sept à neuf ans. Elle visait à évaluer les effets de la mise en œuvre d'un scénario pédagogique, adapté à leurs besoins particuliers, conçu pour leur apprendre à comprendre un texte long, en mémoriser les événements essentiels et à le raconter. Les résultats recueillis nous permettent de soutenir que les adaptations proposées sont pertinentes puisqu'elles ont produit des effets positifs sur ces trois aspects.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école² stipule que « la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité ». Parmi les sept compétences de ce « socle commun », la maîtrise de la langue française (et notamment « la capacité à lire et à comprendre des textes variés ») est définie comme la priorité. Si, pour les enseignants, l'objectif est clair, les moyens à mettre en œuvre pour l'atteindre ne le sont pas. Les auteurs des programmes pour l'école primaire (2008) précisent que ceux-ci « sont précis et détaillés en matière d'objectifs et de contenus à enseigner tout en étant ouverts en termes de méthode afin de respecter strictement le principe de la liberté pédagogique » (p.1) et, plus loin, « le professeur des écoles doit inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions » (p.1). Ceux qui exercent auprès d'élèves qui présentent des troubles du développement intellectuel³ (ci-après TDI) sont mis dans une situation très difficile pour deux raisons distinctes : 1) beaucoup d'entre eux ignorent quelles sont les connaissances et les compétences qu'ils doivent enseigner et exercer pour apprendre à leurs élèves à comprendre ; 2) il n'existe pas d'outils didactiques et pédagogiques explicitement conçus pour leurs élèves. Afin de les aider dans l'exercice de leur métier, nous consacrons une partie de notre activité de recherche à concevoir, pour eux et avec eux, un ensemble de scénarios pédagogiques. Ceux-ci sont basés sur les résultats des recherches les plus récentes portant sur la compréhension en lecture et sur les besoins particuliers que les élèves présentant des troubles du développement intellectuel éprouvent dans ce domaine.

¹ Sylvie Cèbe, maître de conférences, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Clermont-Auvergne (ESPE), Université Blaise-Pascal à Clermont-Ferrand. Florence Lévite, enseignante spécialisée, CAPA-SH option D.

² La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a été publiée au Journal officiel du mardi 9 juillet 2013.

³ Nous empruntons ce terme à Perret (2014).

1. Apprendre aux élèves présentant des troubles du développement intellectuel à comprendre un texte résistant

■ *Comprendre un texte : des compétences simultanément requises*

De manière consensuelle, la lecture est aujourd'hui définie comme la capacité à décoder les mots d'un texte, à extraire les informations importantes puis à les relier en un tout cohérent. Toutes les études conduites en sciences cognitives montrent l'influence déterminante de la qualité du décodage sur la compréhension. Insuffisamment automatisé, il représente une opération coûteuse qui prive les élèves d'une part de leurs ressources attentionnelles, au détriment des traitements cognitifs de haut niveau permettant l'accès au sens. De la même manière que la connaissance orthographique des mots accélère leur reconnaissance – donc la vitesse de décodage – les connaissances lexicales facilitent le processus de compréhension : plus le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit (Lane & Allen, 2010 ; Stahl, 2003) ; mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots.

La compréhension est aussi conditionnée par la capacité à extraire les liens logiques et chronologiques qui relient les faits (actions et événements). De multiples recherches (Oakhill, Cain & Bryant, 2003 ; Paris, Lindauer & Cox, 1977 ; van den Broek, 1997) ont montré le rôle central des processus inférentiels et celui des connaissances antérieures du lecteur. Ce dernier doit, en effet, mettre en relation les informations présentes dans le texte de manière éparsée (inférences de liaison) et lier celles-ci avec sa base de connaissances (inférences pragmatiques ou « élaborations », Cook, Limber & O'Brien, 2001). C'est pourquoi, plus il dispose de connaissances sur le sujet traité, plus sa compréhension du texte est riche et plus sa représentation est cohérente. En effet, dans la mesure où la plupart des concepts qui ne sont pas explicitement écrits dans le texte sont présents et accessibles dans sa mémoire, il peut les intégrer dans sa représentation mentale.

Il faut ajouter que, dans la plupart des récits, la compréhension de l'implicite repose sur celle de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leurs affects, de leurs connaissances. La compréhension en lecture nécessite donc que le lecteur identifie et sache nommer leurs sentiments, leur caractère, leurs croyances, mais aussi leurs buts, car ce sont ces derniers qui motivent leurs actions et permettent d'instaurer une hiérarchie entre les événements. Enfin, la compréhension requiert premièrement la mise en œuvre de nombreuses stratégies (extraire l'idée principale, attribuer un sens aux mots inconnus en s'appuyant sur le contexte, résumer le texte, évaluer sa compréhension...) et deuxièmement leur régulation en cours et en fin d'activité (Goigoux & Cèbe, 2013).

Reste à savoir si, compte tenu des troubles des fonctions cognitives inhérentes aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, il est possible de leur apprendre à les maîtriser toutes.

■ *Des potentiels des élèves à leurs besoins pédagogiques et didactiques particuliers*

Il est admis que les enfants présentant des TDI accusent un retard de développement langagier dont la cause a longtemps été attribuée au seul handicap cognitif. On ne compte plus les travaux établissant une corrélation entre le niveau d'efficacité cognitive et le langage. Mais cette explication « circulaire » (Vernon, 1976) est aujourd'hui contestée pour deux raisons :

- 1) on constate une variabilité intra-individuelle (Van Herwegen *et al.*, 2011) dans les différentes composantes du langage, certaines se développant plus rapidement ou plus lentement que ce que le niveau intellectuel de l'enfant pourrait laisser prédire (Van der Schuit *et al.*, 2011). En revanche, chez tous, le niveau du langage en réception est bien supérieur à celui du langage en production ;

- 2) on observe une forte variabilité interindividuelle : à niveau d'efficience équivalente ou à syndrome identique, les enfants avec des TDI peuvent avoir de bien meilleures compétences que leurs congénères, certains ayant même un niveau de vocabulaire supérieur à celui d'enfants au développement typique de même âge mental (Rondal, 2001 ; Facon *et al.*, 2002).

Les enfants avec des TDI sont susceptibles d'éprouver des difficultés variables dans le développement de toutes les compétences listées ci-dessus (Mason & Hagaman, 2012 ; Næss *et al.*, 2012 ; Steele *et al.*, 2013), mais ils présentent toujours un retard plus important en compréhension qu'en décodage (Rynders, 1997, cité par Kim *et al.*, 2008). On sait également que si la compréhension littérale est peu affectée, il en va tout autrement pour la compréhension inférentielle (Groen *et al.*, 2006), notamment celle des états mentaux des personnages (Abbeduto *et al.*, 2007).

En tout état de cause, dès que les tâches requièrent la mise en œuvre consciente de stratégies et un haut niveau de contrôle, leurs performances sont altérées (Kavale & Forness, 1999). Ce déficit de stratégies touche à la fois la mobilisation des connaissances antérieures sur le sujet traité par l'auteur, le tri des informations importantes, le résumé des idées-clés, et la capacité à questionner et évaluer sa compréhension (Klinger *et al.*, 2010).

On pourrait ici conclure que ces élèves souffrent d'un déficit spécifique en compréhension et qu'il est vain de chercher à enseigner les compétences qui la sous-tendent. Toutefois, comme l'écrivent Courbois et Paour (2007), « *on ne doit pas interpréter un constat de différence à même âge mental comme l'indicateur d'un déficit spécifique avant d'évaluer sa robustesse en faisant varier la tâche (consignes, ou modalités de réponse, par exemple) et en présentant des aides ou même un véritable apprentissage.* » (p. 389). Mais qu'en est-il des pratiques d'enseignement qui leur sont habituellement proposées ?

2. Pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture en classes spécialisées

S'appuyant sur l'observation régulière de quatorze enseignants spécialisés, Vaughn, Moody et Schumm (1998) concluent que ceux-ci lisent très régulièrement des textes à leurs élèves puis leur posent des questions factuelles et littérales mais que l'enseignement explicite des stratégies requises pour comprendre est le grand absent de leur pédagogie. Une décennie plus tard, Klinger *et al.* (2010) aboutissent au même constat : parmi les quarante-et-un maîtres qui composent leur échantillon, très peu enseignent la compréhension. Quand ils le font c'est essentiellement pour demander à leurs élèves de faire des hypothèses sur le contenu du texte, mais sans pour autant les inciter à poursuivre le travail sur la validité de celles-ci. Les auteurs notent également que les stratégies de relecture et de mise en liens avec les connaissances antérieures sont plus souvent sollicitées que les compétences de plus haut niveau (trouver l'idée principale, résumer le texte...).

Nos propres observations de terrain aboutissent au même constat. Dans les classes spécialisées, les questionnaires oraux occupent une place disproportionnée au détriment des activités de rappel, de résumé et de reformulation. Rares sont les tâches que les élèves doivent réaliser sans avoir le texte sous les yeux, ce qui exigerait d'eux un effort d'organisation et de mise en mémoire des idées du texte (plutôt que des mots qui le composent), autrement dit la réalisation d'intégrations sémantiques propices à une meilleure compréhension. Les autres tâches que nous avons inventoriées font la part belle aux lectures artificiellement problématiques (lecture puzzle, closure, etc.) au détriment des lectures linéaires et autres démarches dans lesquelles le texte génère lui-même son « espace problème » (Nonnon, 1992).

On ne s'étonnera pas alors des résultats présentés par Byrne (2002, citée par Verucci *et al.*, 2006) révélant que si le décodage se développe tout au long de l'école primaire chez les élèves

avec des TDI, les performances en compréhension restent stables et faibles. C'est pourquoi de nombreux auteurs plaident en faveur d'un enseignement précoce des compétences de compréhension chez les enfants avec des TDI et ce, sans attendre qu'ils aient acquis le décodage (Kim *et al.*, 2008 ; Hugues, 2006 ; Snowling *et al.*, 2008). Ils rencontrent l'adhésion des enseignants spécialisés eux-mêmes qui, selon Klinger *et al.* (2010), déclarent être convaincus de l'importance de cet enseignement. Pourtant, à l'issue de leur travail d'enquête, ces mêmes auteurs concluent qu'il y a un gouffre entre les résultats de la recherche et ce que les enseignants font en pratique. Ils expliquent cet écart par le fait que « *les maîtres ont une compréhension insuffisante de la manière d'enseigner la compréhension ou sont incapables d'incorporer cette compréhension dans leur pratique* » (p.72). Le problème soulevé en 2002 par Duke et Pearson reste donc éminemment d'actualité dans le champ de l'enseignement spécialisé : « *la question centrale qui se pose aujourd'hui aux chercheurs* », écrivaient-ils, « *est celle de savoir comment ils peuvent aider les enseignants à intégrer dans leur pédagogie des tâches cohérentes avec les résultats de la recherche* » (p.233).

Si plusieurs options sont possibles, nous privilégions celle qui consiste à doter les enseignants d'outils pédagogiques et didactiques que nous concevons pour eux et avec eux.

3. Favoriser l'enseignement de la compréhension en classes spécialisées : le rôle de l'outillage

L'enseignement est une activité qui est toujours médiatisée par des instruments didactiques entendus comme des dispositifs techniques utilisés par les maîtres au service des apprentissages de leurs élèves. De la qualité de ces instruments dépend donc, en partie, l'efficacité de l'enseignement. C'est pourquoi nous consacrons une part de notre activité de recherche à tenter de les améliorer en prenant en compte, à la suite de Rabardel (1995), leurs deux composantes : les artefacts (les objets concrets tels que les manuels, les logiciels, les scénarios didactiques, etc.) ; les schèmes d'utilisation (la manière dont les enseignants utilisent ces artefacts).

Notre démarche, que nous qualifions de « conception continuée dans l'usage » (Béguin & Darse, 1998 ; Cèbe & Goigoux, 2007), prend appui sur un ensemble de recherches développées depuis une trentaine d'années dans le champ de l'ergonomie cognitive des situations de conception. Elle comporte six étapes successives :

- 1) une analyse *a priori* du travail des enseignants, des savoirs en jeu dans l'activité de compréhension, des besoins des élèves ;
- 2) la conception d'un premier artefact, le prototype 1 ;
- 3) l'observation en classe et l'analyse, avec les utilisateurs, des usages et des effets du prototype 1 sur les pratiques et les activités des maîtres d'une part, des élèves d'autre part ;
- 4) la conception d'un second prototype qui intègre les changements et les ajouts proposés par les enseignants ;
- 5) l'observation en classe puis l'analyse, avec les utilisateurs, des usages et des effets du prototype 2 ;
- 6) la rédaction de l'outil final.

Cela suppose que les utilisateurs (pour nous les enseignants) soient associés, dès la troisième étape, aux processus mêmes de conception.

C'est cette méthode que nous employons actuellement pour concevoir un outil centré sur l'enseignement de la compréhension à des élèves de trois à huit ans d'âge mental. Plusieurs scénarios sont en cours d'expérimentation dans les classes ordinaires de maternelle et dans des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS).

4. Une expérience exploratoire

■ Objectifs de l'étude

On ne trouve pas, dans la littérature scientifique, d'études démontrant qu'en modifiant l'environnement didactique et pédagogique – en l'adaptant aux besoins éducatifs particuliers des élèves – il est possible d'apprendre aux élèves avec des TDI à comprendre des textes longs et résistants (Tauveron, 1999). Aussi avons-nous mené une expérience pilote (ou exploratoire) visant à répondre à la question suivante : le scénario que nous avons conçu provoque-t-il bien les apprentissages attendus ? Cette étude s'inscrit donc dans l'étape 3 du dispositif de conception décrit ci-dessus.

Compte tenu de son caractère exploratoire et de son objectif, nous n'avons pas constitué de groupe contrôle : nous ne cherchions pas à montrer la supériorité d'un dispositif pédagogique sur un autre, mais nous voulions savoir si les activités proposées dans le prototype 1 permettaient d'atteindre les résultats attendus. Nous avons donc recherché les effets sur deux indicateurs valides et solides de la compréhension textuelle : la qualité du rappel du texte étudié et sa compréhension (Denhière, 1984 ; Fayol, 1983).

■ Méthode

● Contexte et participants

L'étude a été réalisée dans une CLIS implantée dans une école rurale de cycle 2. Elle accueille neuf élèves⁴ (sept garçons et deux filles), âgés de sept à neuf ans (moyenne = 8,3 ans) présentant des troubles des fonctions cognitives. Seuls trois d'entre eux – Alex, Duncan et Valérie – maîtrisent le décodage à des degrés d'efficacité divers. Tous éprouvent des difficultés dans le domaine de la langue même si celles-ci sont de plusieurs ordres : difficultés articulatoires et syntaxiques, prononciation défectueuse, pauvreté du lexique en production, difficultés à prendre la parole. Enzo maîtrise encore mal le langage oral et communique essentiellement en se servant de gestes ou de supports visuels. Célia, Joris et Arnaud ne réussissent pas à exprimer ce qu'ils pensent, n'ayant ni le lexique nécessaire ni une articulation compréhensible. Pour les deux premiers, ces difficultés se soldent généralement par l'abandon de la communication (« tant pis », « pas grave »...) quand, chez Arnaud, le sentiment de ne pas être compris provoque plutôt une réaction violente. Ken parle d'une voix à peine audible et monocorde, avec des temps de pause tels qu'il perd le fil de sa pensée et ne peut aller au bout de l'échange. À l'inverse, Duncan ne peut réguler son flot de paroles et ses énoncés sont souvent hors sujet. Il faut préciser qu'Arnaud ne vient en classe qu'à mi-temps, Duncan, à deux tiers de temps. Ils n'ont donc pas pu participer à toutes les séances d'enseignement. L'enseignante chargée de la classe (second auteur de cet article) a sept années d'ancienneté dans le métier et débute dans l'enseignement spécialisé (un an d'expérience).

● Protocole de recherche

a) Tâche de rappel d'une histoire entendue, en pré et post-test

Cette épreuve vise à évaluer les compétences de rappel de récit. Avant le début de la mise en œuvre du scénario, l'enseignante a annoncé à ses élèves qu'ils allaient entendre une nouvelle histoire – *Gruffalo* (Donaldson et Scheffler, 2013) – qu'ils devraient ensuite raconter seuls et sans aide. Elle a d'abord lu l'album, sans montrer ni la couverture ni les illustrations. Dans un second temps, elle l'a raconté en « traduisant » les mots et les expressions difficiles puis elle a rempli tous les « blancs » laissés par l'auteur en explicitant ce que ce dernier avait volontairement laissé implicite. Enfin, elle a relu le texte, toujours sans montrer les illustrations. Les élèves ont ensuite été évalués, individuellement dans une classe attenante, pendant que l'auxiliaire de vie scolaire s'occupait des autres. Les productions verbales ont été enregistrées et transcrites. La même épreuve de rappel a été administrée en post-test à propos du même album. Elle a été passée dans les mêmes conditions. Pour coder les productions, nous avons d'abord réalisé une analyse

⁴ Afin de respecter l'anonymat des élèves, tous les prénoms utilisés dans cet article sont des prénoms fictifs.

du contenu du texte afin d'extraire l'ensemble des propositions sémantiques qui constitue le récit (ou microstructure). Cette analyse prédictive du récit a abouti à une liste de soixante-sept propositions constituant la base du récit (Denhière, 1984) avec laquelle nous avons comparé les rappels des élèves. Sachant que la qualité de la narration s'avère plus prédictive de la compréhension que la quantité d'événements rappelés (Reese *et al.*, 2010), nous avons ensuite groupé ces propositions afin d'extraire l'organisation hiérarchique des idées principales – ou macrostructure du texte (Kintsch, 1974 ; Kintsch & Van Dijk, 1975) – soit douze propositions qui forment une unité cohérente.

b) Questionnaire de compréhension inférentielle

Plusieurs études montrent que le fait que les élèves soient capables de raconter un texte permet de déduire qu'ils l'ont bien compris (pour une revue, voir Reese *et al.*, 2010). Mais, contrairement aux recherches dont il est question ici qui évaluent les compétences narratives sans les avoir enseignées, nous allouons, dans notre étude, beaucoup de temps d'enseignement à la mémorisation du texte et à l'enseignement des compétences narratives. On pourrait donc interpréter toute amélioration des performances en rappel (quantité et qualité) comme la marque d'un apprentissage quasi par cœur du texte qui n'attesterait en rien une meilleure compréhension. C'est pourquoi nous avons proposé en post-test un questionnaire visant à évaluer si, au-delà de la maîtrise du schéma narratif, les élèves étaient aussi devenus maîtres du schéma actanciel (Dumortier & Dispy, 2006), autrement dit s'ils avaient compris les intentions des personnages et s'ils avaient bien produit les inférences causales nécessaires pour comprendre ce texte.

Les élèves ont dû répondre à vingt-deux questions portant sur ce que le texte ne dit pas explicitement, mais qu'ils pouvaient déduire moyennant :

- 1) la mise en lien d'informations éparses dans le texte (par exemple, pourquoi la souris est-elle surprise de rencontrer le Gruffalo ?)
- 2) le recours à leurs propres connaissances sur la psychologie « humaine » et à leur « théorie de l'esprit » pour inférer les états mentaux des personnages (par exemple, pourquoi le renard a-t-il peur du Gruffalo alors qu'il ne l'a jamais vu ?)
- 3) la production d'inférences causales (par exemple, à cause de quoi, de qui, le Gruffalo croit-il que la souris est dangereuse ?).

Comme nous l'avons déjà évoqué, plusieurs études montrent que si la compréhension littérale est peu affectée chez les élèves qui nous préoccupent, il en va tout autrement de la compréhension inférentielle (Groen *et al.*, 2006), notamment celle des états mentaux des personnages (Abbeduto *et al.*, 2007). C'est donc tout à fait intentionnellement que nous n'avons pas proposé ce questionnaire en pré-test de manière à ne pas mettre inutilement les élèves face à des difficultés. Les questions inférentielles ont toutes été posées individuellement à l'oral et nous avons transcrit les réponses.

■ **Le scénario pédagogique**

Ce scénario est le fruit d'un travail collaboratif qui a associé le chercheur et l'enseignante⁵ de la CLIS qui l'a ensuite testé avec ses élèves.

• *Un album étudié, un scénario pédagogique et trois priorités*

Le scénario poursuit trois priorités qui ont été définies en fonction des éclairages conceptuels sur la compréhension de récit. Basé sur l'étude d'un album de jeunesse, *Gruffalo*, il vise l'acquisition de différentes compétences impliquées dans la production et la compréhension du langage oral et écrit au travers de :

⁵ Florence Lévite, second auteur de cet article.

- 1) la construction des compétences narratives en réception qui permettent de fabriquer une représentation mentale cohérente et organisée de l'ensemble du texte (Cain & Oakhill, 2004) et en production qui, elles, permettent de le raconter (Blanc, 2010 ; Schisler *et al.*, 2010) ;
- 2) la production d'inférences : a) l'explicitation systématique de l'implicite pour apprendre aux élèves à lire entre les lignes et à remplir les « blancs » laissés par l'auteur (Oakhill, Cain & Bryant, 2003 ; Paris, Lindauer & Cox, 1977) ; b) l'étude minutieuse des états mentaux des personnages : leurs mobiles, leurs systèmes de valeur, leurs affects, leurs connaissances (Blanc, 2010 ; Deleau, 2007 ; Van den Broek, 1989) ;
- 3) les compétences lexicales : mots et expressions (Anderson *et al.*, 1977 ; Beck, McKeown & Kucan, 2013 ; Stahl & Fairbanks, 2006).

- *Analyse a priori de l'album Gruffalo selon ses dimensions en complexité*

Une petite souris rencontre successivement trois animaux qui veulent la croquer. Pour se défendre, elle invente, un ami imaginaire, le Gruffalo, dont elle fait une description si terrible que les trois prédateurs s'enfuient. C'est alors qu'elle tombe sur un Gruffalo en tout point conforme à sa description qui la menace à son tour. Redoublant d'ingéniosité, la souris invente une nouvelle ruse qui lui permet de se sauver. Si l'usage systématique de rimes et la répétition à l'identique des épisodes facilitent la mémorisation, ce texte comporte plusieurs difficultés : de très nombreux implicites touchant les états mentaux successifs des personnages, un nombre important de mots et expressions rares, une syntaxe complexe mais aussi l'apparition du Gruffalo qui devient bel et bien « réel » et qui présente toutes les caractéristiques que la souris avait imaginées.

- ***Description du scénario pédagogique mis en œuvre***

Le scénario compte dix-huit séances finalisées par un objectif : apprendre aux élèves à raconter tout seuls une histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas.

Construire collectivement une première représentation (séances 1 à 4) : ces quatre séances visent un même objectif : faire prendre conscience aux élèves qu'ils peuvent utiliser les mots du texte et leurs connaissances pour fabriquer un dessin animé dans leur tête (une représentation mentale).

Étudier le texte et mémoriser l'ordre des événements (séances 5 et 6) : la séance 5 est consacrée à l'étude des rimes et des assonances qui constituent une aide pour se souvenir du texte. La séance 6 porte sur la mise en correspondance du texte et des images et à l'explicitation des procédures à mobiliser pour les ranger dans l'ordre fixé par l'auteur.

Apprendre à opérer, pas à pas, une intégration sémantique (séances 7 et 8) : l'enseignante fait ici réaliser un exercice très particulier que nous avons intitulé « reformulations en cascades » (Goigoux & Cèbe, 2009). Après avoir relu la première page, elle demande à un élève de la reformuler dans ses propres mots (R1). Ensuite, elle relit et fait reformuler la deuxième page (R2) elle invite un autre élève à reformuler l'ensemble (R1 + R2) et ainsi de suite jusqu'à la fin (R1 + R2 + R3 + Rn). Elle fait systématiquement constater aux élèves que leurs énoncés ne sont pas identiques à ceux du texte, mais expriment bien la même idée. Elle valorise le fait qu'ils ont parfois ajouté du texte pour mieux se faire comprendre (par exemple « Le serpent i veut le manger, mais la souris elle dit un mensonge de Gruffalo pour qu'elle se fait pas manger »).

Produire des inférences, expliciter l'implicite, s'interroger sur les buts des personnages (séances 9 à 12) : dans ces séances, l'enseignante centre l'attention des élèves sur l'implicite contenu dans le texte et les pousse à inférer les buts des personnages en recourant à leurs expériences personnelles et à leurs connaissances de la psychologie humaine pour imaginer ce que les personnages pensent et ressentent aux différents moments de l'histoire. Elle les incite ensuite à chercher à expliquer les causes des actions successives des personnages et leurs conséquences.

Apprendre à raconter (séances 12 à 18) : les tâches d'enseignement proposées poursuivent trois objectifs : donner un autre but à la lecture (apprendre à raconter) ; stabiliser les connaissances en mémoire ; développer les compétences langagières sur le versant du lexique, de la syntaxe, de l'organisation du discours et du langage d'évocation. Par là, on cherche à apprendre aux élèves à utiliser leur représentation mentale (et leurs souvenirs) pour mettre en mots un récit cohérent. Réalisée de manière systématique, cette activité est un bon moyen pour développer des compétences syntaxiques et lexicales (Corrigan, 2010 ; Sénéchal *et al.*, 2008). Les tâches proposées allient narrations collectives et individuelles, avec un support concret grandeur nature puis miniaturisé⁶, avec un fort guidage de l'enseignante, puis des aides ponctuelles. Plusieurs activités sont successivement organisées :

- 1) les élèves fabriquent le décor « grandeur nature » de la forêt et des masques représentant les différents personnages puis jouent l'histoire dans la salle de motricité (chacun jouant un personnage) ;
- 2) ils réalisent une maquette et reçoivent des cartes représentant les personnages pour s'exercer à raconter l'histoire ensemble, dans la classe ;
- 3) ils visionnent le dessin animé (sans le son) et doivent ensuite, collectivement, produire la bande-son ;
- 4) ils construisent un matériel « transportable » (format papier) pour s'entraîner seuls, et pouvoir ensuite raconter l'histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas (parents, éducateurs...).

■ **Résultats :** **effets du scénario pédagogique sur la compréhension du récit**

Cette étude exploratoire visait à évaluer si le scénario pédagogique décrit ci-dessus permettait bien aux élèves avec des TDI de comprendre le texte étudié et de le raconter sans aide.

• *Qualité du rappel*

La qualité du rappel a été évaluée en comptabilisant, en pré et post-tests, le nombre de propositions sémantiques rappelées (microstructure) et le nombre d'événements macrostructurels contenus dans leurs narrations.

a) *Rappel des éléments microstructurels*

Tableau 1 - Éléments microstructurels rappelés en pré et post-test (maxi = 67)

Élève	Nombre d'éléments microstructurels rappelés au pré-test	Nombre d'éléments microstructurels rappelés au post-test
Ken	3	24
Duncan	5	27
Célia	3	29
Arnaud	5	37
Joris	4	41
Ylan	12	55
Alex	26	62
Valérie	3	63
Enzo	5	63

En pré-test, et donc après avoir entendu trois fois la même histoire, sept élèves sur neuf rappellent un nombre limité d'informations (en général, le nom des personnages). À la fin de

⁶ On trouve chez Glenberg *et al.* (2007), Glenberg (2011) et Berenhaus *et al.* (2014) de quoi justifier théoriquement ce dispositif quand on travaille avec des élèves qui éprouvent des difficultés de compréhension.

l'intervention, quatre élèves restituent la quasi-totalité des propositions, deux, plus de la moitié, et trois, un tiers.

b) Rappel des événements macrostructurels

Maîtrise du schéma narratif

Tableau 2 - Éléments macro-structurels rappelés en pré et post-test (maxi = 12)

Élève	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test	Nombre d'éléments macrostructurels rappelés au post-test
Ken	2	10
Duncan	0	11
Célia	0	10
Arnaud	1	9
Joris	0	12
Ylan	0	12
Alex	10	12
Valérie	0	12
Enzo	1	12

Après l'intervention, les neuf élèves sont capables de relater les événements principaux du récit, y compris ceux qui n'ont rappelé qu'un tiers des propositions (Kenzo, Duncan et Célia). Mais ont-ils saisi l'implicite du texte ? Au-delà de la qualité de leur schéma narratif, sont-ils également devenus maîtres du schéma actanciel (Dumortier & Dispy, 2006), autrement dit ont-ils compris les intentions des personnages et ont-ils produit des inférences causales ?

Compréhension de l'implicite (états mentaux des personnages, inférences causales)

Tableau 3 - Score obtenu au questionnaire (score maxi = 22)

Élève	Score au questionnaire de compréhension (maxi = 22)
Ken	17
Duncan	17
Célia	12
Arnaud	8
Joris	20
Ylan	16
Alex	22
Valérie	19
Enzo	22

Sept élèves ont un score égal ou supérieur à seize, résultat qui atteste d'une bonne compréhension des informations implicites contenues dans le texte (relations de causalités et états mentaux des personnages).

5. Discussion

Dans cet article, nous rapportons les données d'une étude pilote qui examine les effets d'une intervention pédagogique centrée sur l'amélioration de la compréhension chez des élèves avec des TDI.

■ *Des résultats encourageants*

Au départ, sept élèves sur les neuf qui composent notre échantillon ne réussissaient qu'à citer le nom des personnages dans la tâche de rappel. Les données du post-test autorisent à penser que les pratiques d'enseignement mises en œuvre répondent bien à leurs besoins puisque tous ont progressé. On notera que, pour deux d'entre eux (Valérie et Enzo), les bénéfices sont conséquents puisqu'ils passent de la seule désignation des personnages en pré-test au récit de la quasi-totalité des propositions en post-test.

Précisément, l'amélioration touche d'abord la mémoire de l'histoire (le nombre de propositions rappelées) qui est un bon indicateur des compétences narratives chez les jeunes enfants. Mais à l'école élémentaire, il apparaît que ce sont les capacités à présenter les personnages, à intégrer des informations temporelles, causales et spatiales dans leurs récits (Reese *et al.*, 2010) qui corrélient le plus avec la qualité de la compréhension. Or, nos résultats suggèrent que les élèves ont également progressé dans ce domaine puisqu'ils rappellent au moins neuf événements de la macrostructure sur les douze recensés *a priori*.

On observe aussi que sept élèves sur neuf répondent correctement à plus de seize questions sur les vingt-deux que compte le questionnaire évaluant la production d'inférences. Ce résultat confirme celui de Norbury et Bishop (2003) montrant que les élèves dont les difficultés langagières sont importantes – et chez lesquels les capacités inférentielles émergent relativement tard – ont besoin d'un étayage fort pour mettre en œuvre un raisonnement inférentiel. On peut donc soutenir que l'intervention a bien permis de produire de telles inférences. Ce résultat est intéressant quand on sait que la compréhension d'histoires entendues est un précurseur de la compréhension en lecture (Kendeou *et al.*, 2009).

Ajoutons enfin qu'au-delà des compétences visées, nous avons observé que cette intervention a eu des répercussions positives sur les attitudes des élèves face à la lecture : un sentiment de compétence redoré, un regain de confiance et un réel enthousiasme.

■ *Quelques facteurs explicatifs*

Tentons à présent de lister les quatre raisons qui pourraient expliquer les effets positifs observés.

• *Une pédagogie « multimodale »*

Considérant avec d'autres (Clot, 2004) que le développement est une affaire de « répétitions sans répétition », nous avons opté pour des séances d'enseignement qui multiplient les entrées cognitives et sensorielles : écoute du texte écrit, analyse des illustrations, visionnage du dessin animé, fabrication du décor, théâtralisations... Autant d'activités qui, pour être traitées, sollicitent des modes de traitements différents et qui, à ce titre, sont susceptibles d'améliorer la compréhension du texte étudié. Mais, parce que les élèves présentant des TDI ont, plus encore que les enfants au développement typique, des difficultés d'attention partagée, nous avons pris soin de présenter ces différentes sources d'information de manière séquentielle et non simultanée afin de favoriser leur traitement en profondeur. C'est pour cette raison, par exemple, que nous n'avons montré le dessin animé aux élèves qu'après un travail approfondi sur le sens du texte (reformulations, enseignement du lexique, mémorisation de l'ordre des événements et réflexion sur les états mentaux successifs des personnages), mais sans le son : charge à eux de sonoriser le film en recourant à leurs connaissances.

- *Un enseignement explicite*

Notre scénario s'appuie sur une planification rigoureuse des contenus, cohérente avec nos analyses de l'activité de compréhension de texte et des besoins particuliers des élèves. Les élèves avec des TDI présentent une caractéristique commune, celle de ne pas savoir tirer spontanément profit de leurs expériences et de leurs interactions avec l'environnement physique et social pour apprendre et comprendre (Paour *et al.*, 2009). La simple pratique répétée de la lecture ne suffit donc pas pour faire connaître à tous (et leur apprendre à utiliser à bon escient) les procédures et les stratégies qu'utilisent les lecteurs confirmés. Ils ont donc besoin d'un enseignement explicite des connaissances, des stratégies et des compétences requises par la compréhension. L'étude menée par Connor, Morrison et Petrella (2004) nous permet aussi de justifier ce parti pris puisqu'elle démontre que les élèves de CE2 moyens ou faibles en début d'année scolaire progressent plus dans les classes où l'enseignement de la compréhension est réalisé de manière explicite. Dans notre scénario, six temps sont proposés aux élèves : 1) présentation des apprentissages visés, 2) exposition des problèmes à résoudre et des procédures (utiles à la compréhension), 3) pratiques fortement dirigées et guidées (application de ces procédures dans le traitement de plusieurs tâches différentes sous le contrôle de l'enseignante), 4) pratiques autonomes (applications, entraînements) supervisées par l'enseignante, 5) synthèses collectives, 6) révisions régulières.

- *Des séances menées en collectif*

Nous savons que ce choix n'est pas l'usage en contexte spécialisé, les maîtres ayant plutôt tendance à privilégier une pédagogie individualisée ou par groupes de niveaux jugeant que ces organisations sociales permettent seules de répondre aux besoins singuliers de leurs élèves. Or, selon nous, il faut renoncer à cette conception qui inscrit les pratiques dans une logique de réponse individuelle que nous contestons pour plusieurs raisons :

- 1) elle invalide le projet d'une école inclusive ;
- 2) en vouant *a priori* toute entreprise collective à l'échec, elle fait du métier d'enseignant spécialisé un métier impossible (Cèbe, 2006) ;
- 3) elle conduit à réduire considérablement le temps d'enseignement alloué à chacun quand, pour pouvoir s'occuper d'un élève ou d'un petit groupe en particulier, elle oblige les enseignants à proposer beaucoup de fiches et de tâches trop simples.

Si nous plaidons pour un enseignement collectif, c'est parce que cette option nous paraît non seulement possible, mais nécessaire. Possible, parce que l'existence de besoins particuliers communs à plusieurs enfants est ce qui fonde la possibilité d'un parcours de scolarisation dans une classe, donc dans un collectif ; nécessaire si l'on ne veut pas réduire l'offre d'enseignement. En 2006, Cuilleret observait, en effet, que les élèves de CP bénéficiaient en moyenne de huit à dix heures d'enseignement de la lecture par semaine quand, dans les établissements spécialisés, l'horaire proposé à des élèves de même âge était réduit de moitié.

Plus récemment, le rapport de l'Inspection générale (2011) fait apparaître que si le cadre horaire affiché pour l'enseignement du français dans les CLIS n'est pas très différent de celui des classes du cycle 2, il est loin de correspondre au temps d'enseignement dont chaque élève bénéficie réellement⁷. Or les élèves avec des TDI ont besoin de plus d'enseignement et de plus de temps pour consolider leurs apprentissages (Cavallini *et al.*, 2010). La recherche d'Allor *et al.* (2010) met en évidence qu'à pratiques d'enseignement identiques, ils mettent deux fois plus de temps à apprendre les contenus enseignés que les faibles lecteurs sans TDI.

⁷ Les absences liées aux soins et aux aides diverses peuvent atteindre trois ou quatre heures par semaine, pour des élèves considérés comme scolarisés à temps plein.

- *Un long travail sur un texte « résistant »*

Un travail intensif et global, sur la durée, est en outre inévitable : l'adaptation des séances aux besoins particuliers des élèves engendre une multiplication des activités, et un travail sur la durée qui conduit à limiter le nombre d'albums travaillés sur une année.

On notera enfin que le texte proposé n'a pas été choisi pour des critères thématiques ou esthétiques ou parce qu'il devrait plaire aux enfants et les motiver. Il l'a été sur un tout autre critère : sa « résistance » à une compréhension trop superficielle ou trop immédiate. Il nous semble, en effet, que si l'on veut que les élèves prennent conscience que la compréhension est le fruit d'un travail, qu'elle exige un effort, conscient et réfléchi, il faut que les textes soient suffisamment riches et complexes. Cette complexité globale permet, en outre, d'ajuster les objectifs assignés à chacun à partir de leurs compétences initiales, de prévoir une marge de progression et de gérer ainsi l'hétérogénéité des élèves.

- *Limites et prolongements de l'étude*

En commençant cette étude, nous ne prétendons en aucun cas améliorer les compétences à comprendre de manière générale et n'attendons pas d'effets de transfert d'une intervention si brève, et ce pour trois raisons :

- 1) chez tous les enfants, y compris ceux au développement typique, la construction des stratégies qui sous-tendent une compréhension efficace réclame du temps et de l'enseignement ;
- 2) si les élèves avec des TDI doivent bénéficier de pratiques d'enseignement adaptées à leurs besoins, ils ont aussi besoin de plus de temps et plus de répétitions pour maîtriser les contenus enseignés ;
- 3) le transfert des compétences et connaissances acquises est toujours problématique chez les élèves avec des TDI (Vaughn, Gersten & Chard, 2000).

Or il nous semble que, dans le champ de l'enseignement, y compris spécialisé, chercheurs et enseignants sont souvent trop pressés d'aller chercher des effets de transfert, sans s'être assurés que les compétences et les connaissances enseignées étaient solidement acquises. Dès lors on comprendra pourquoi nous avons choisi des épreuves très proches des tâches qui ont présidé à l'enseignement.

Ceci dit, il nous reste à présent à construire et à proposer aux élèves d'autres scénarios puis à évaluer s'ils provoquent bien les effets attendus en termes d'amélioration globale des compétences requises pour comprendre. Il nous faudra ensuite mener une étude expérimentale dans laquelle nous chercherons à comparer les effets de nos propositions pédagogiques et didactiques avec d'autres.

Conclusion

Pour conclure, nous dirons, comme Allor et *al.* (2010) avant nous, que si l'on veut que les élèves avec des TDI maîtrisent les compétences simultanément requises pour comprendre, il faut leur proposer une intervention précoce, explicite et intensive sur une longue période. Bref, si les maîtres spécialisés veulent pouvoir observer des progrès stables et durables, ils doivent mettre en œuvre des pratiques d'enseignement particulières et faire preuve de persévérance.

Toutefois les résultats présentés dans cet article nous paraissent de nature à pouvoir encourager les maîtres à se lancer dans l'aventure et à les inciter à enseigner les compétences qui sous-tendent la compréhension sans attendre que le décodage soit acquis.

Bibliographie

- ABBEDUTO L., WARREN S. F. & CONNERS F. A. (2007). Language development in Down syndrome: from the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, n°13, p.247-261.
- ALLOR J. H., MATHES P. G., ROBERTS J. K., JONES F. G. & CHAMPLIN T. M. (2010). Teaching Students with Moderate Intellectual Disabilities to Read: An Experimental Examination of a Comprehensive Reading Intervention. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, n°45(1), p.3-22.
- ANDERSON R. C., REYNOLDS R. E., SCHALLERT D. L. & GOETZ E. T. (1977). Frameworks for comprehending discourses. *American Educational Research Journal*, n°14, p.367-381.
- BECK I. L., MCKEOWN M. G. & KUCAN L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- BEGUIN P. & CERF M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *@ctivité*, 1.1., <http://www.activites.org/v1n1/beguिन.pdf>.
- BERENHAUS M., OAKHILL J. & RUSTED J. (2014). When kids act out: a comparison of embodied methods to improve children's memory for a story. *Journal of Research in Reading*. Volume 00, Issue 00, p.1-13.
- BIANCO M. (2014). *Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture*. www.education.gouv.fr/csp/
- BLANC N. (2010). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- CAIN K. & OAKHILL J. V. (2004). Reading comprehension difficulties. In T. Nunes & P. Bryant (Éds), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 313-338). Dordrecht : Kluwer Academic Press.
- CAVALLINI F., BERARDO F. & PERINI S (2010). Mental retardation and reading rate: effects of precision teaching. *Life Span and Disability*, XIII(1), p.87-101.
- CEBE S. (2006). Pas de métacognition sans cognition : le rôle de l'explicitation dans la construction des connaissances. In G. Toupiol (Éd), *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (pp. 185-204). Paris : Retz.
- CEBE S. & GOIGOUX R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, les ratés de l'apprentissage de la lecture*, n°35, p.185-206.
- CEBE S. & GOIGOUX R. (2009). *Lector et Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- CLOT Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de Psychologie*, n°57(1), p.469, 501.
- CONNOR C. M., MORRISON F. J. & PETRELLA J. N. (2004). Effective Reading Comprehension Instruction: Examining Child x Instruction Interactions. *Journal of educational psychology*, n°96(4), p.682-698.
- CORRIGAN R. (2011). Effects of pre-service teachers' receptive vocabulary knowledge on their interactive read-alouds with elementary school students. *Reading and Writing*, n°24, p.749-771
- COURBOIS Y. & PAOUR J.-L. (2007). Le retard mental. In J. Lautrey (Éd.), *Psychologie du développement et de l'éducation* (pp. 377-406). Paris : Presses Universitaires de France.
- CUILLERET M. (2007). *Trisomie 21 et handicaps génétiques associés*. Paris : Masson.
- DELEAU M. (2007). Le développement de la « théorie de l'esprit ». In J. Lautrey & J. (Éd.), *Psychologie du développement et de l'éducation* (pp. 87-116). Paris : Presses Universitaires de France.
- DENHIÈRE G. (Éd.) 1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- DONALDSON J. & SCHEFFLER A. (2013). *Gruffalo*. Paris : Gallimard Jeunesse.

- DUKE N. & PEARSON P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp.205-242). Newark, DE : International Reading Association.
- DUMORTIER J.-L. & DISPY M. (2006). *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire ce qu'ils ont compris. Le récit de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- FACON B., FACON-BOLLENGIER T. & GRUBAR J.-C. (2002). Chronological age, receptive vocabulary, and syntax comprehension in children and adolescents with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, n°107, p.91-98.
- FAYOL M. (1983). L'acquisition du récit : un bilan des recherches. *Revue française de pédagogie*, n°62, p.65-82.
- GLENBERG A. M., BROWN M. & LEVIN J. R. (2007). Enhancing comprehension in small reading groups using a manipulation strategy. *Contemporary Educational Psychology*, n°32, p.389-399.
- GLENBERG A. M. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, n°4(1), p.5-18.
- GOIGOUX R. & CEBE S. (2013). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- GROEN M., LAWS G., NATION K., BISHOP D. (2006). A case of exceptional reading accuracy in a child with Down syndrome: underlying skills and the relation to reading comprehension. *Cognitive Neuropsychology*, n°23, p.1190-1214.
- HUGUES J. (2006). Teaching reading skills to children with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, n°6(2), p.62-65.
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011). *Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) en 2010*. Rapport n°2011-104. http://media.education.gouv.fr/file/2011/53/8/2011-104-IGEN_215538.pdf.
- KAVALE K. A. & FORNESS S. R. (1999). *Efficacy of special education and related services*. Washington : AAMR.
- KENDEOU P., VAN DEN BROEK P., WHITE M. J. & LYNCH J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, n°101(4), p.765.
- KIM O., KENDEOU P., VAN DEN BROEK P., WHITE M.-J. & KREMER K. (2008). Cat, Rat, and Rugsrats: Narrative Comprehension in Young Children with Down Syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, n°20, p.337-351.
- KINTSCH W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, N. J. : Erlbaum.
- KINTSCH W. & VAN DIJK T. A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages*, n°40, p.98-116.
- KLINGER J. K., URBACH J., GOLOS D., BROWNELL M. & MENON S. (2010). Teaching reading in the 21st century: a glimpse at how special education promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, n°33, p.59-74.
- LANE H. B. & ALLEN S. (2010). The Vocabulary-Rich Classroom: Modeling Sophisticated Word Use to Promote Word Consciousness and Vocabulary Growth. *The Reading Teacher*, n°63(5), p.362-370.
- MASON L. H. & HAGAMAN J. (2012). Highlights in reading comprehension intervention research for students with learning disabilities. In B. Wong & D. L. Butler *Learning about learning disabilities* (pp.191-215). London : Academic Press.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel hors série n°3. <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>.
- NÆSS K. A. B., MELBY-LERVAG M., HULME C., & LYSTER S. A. H. (2012). Reading skills in children with Down syndrome: a meta-analytic review. *Research in Developmental Disabilities*, n°33, p.737-747.

- NONNON E. (1992) Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes. *Recherches*, n°17, p.97-132
- NORBURY C. F. & BISHOP D. V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, n°38(3), p.287-313.
- OAKHILL J. V., CAIN K. & BRYANT P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and cognitive processes*, volume 18, 4, p.443-468.
- PAOUR J.-L., BAILLEUX C., & PERRET P. (2009). Pour une pratique constructiviste de la remédiation cognitive. *Développements*, n°3, p.5-14.
- PAOUR J.-L. (2010). *Une conception constructiviste du retard mental : intervenir pour comprendre, comprendre pour intervenir*. Éditions Universitaires Européennes : Saarbrücken, Germany.
- PARIS S. G., LINDAUER B. K. & COX G. L. (1977). The development of inferential comprehension. *Child Development*, n°48, p.1728-1733.
- PERRET P. (2014). Psychologie des troubles du développement intellectuel. In M. Jover (Ed.), *Psychologie et handicap* (pp.31-55). Aix-en-Provence : PUP.
- RABARDEL P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- REESE E, SUGGATE S., LONG J. & SCHAUGHENCY E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, n°23, p.627-644.
- RONDAL J. A. (2001). Language in mental retardation: Individual and syndromic differences, and neurogenetic variation. *Swiss Journal of Psychology*, n°60(3), p.161-178.
- SENECHAL M., PAGAN S., LEVER R., & OUELLETTE G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, n°19(1), p.27-44.
- SCHISLER R., JOSEPH L. M., KONRAD M. & ALBER MORGAN S. (2010). Comparison of the effectiveness and efficiency of oral and written retellings and passage review as strategies for comprehending text. *Psychology in the Schools*, n°47(2), p.135-152.
- SNOWLING M. J., NASH H. M. & HENDERSON L. M. (2008). The development of literacy skills in children with Down syndrome: Implications for intervention ». *Down Syndrome Research and Practice*, www.down-syndrome.org/research, p.62-67.
- STAHL S. A. (2003). How Words Are Learned Incrementally Over. *American Educator*, n°22, p.18-19.
- STAHL S. A. & FAIRBANKS M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, n°56, p.72-110.
- STEELE A., SCERIF G., CORNISH K. & KARMILOFF-SMITH A. (2013). Learning to read in Williams syndrome et Down syndrome: syndrome-specific precursors and developmental trajectories. *The journal of child psychology and psychiatry*, n°54(7), p.754-762.
- TAUVERON C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte résistant au texte proliférant. *Repères*, n°19, p.9-38.
- VAN DEN BROEK P. W. (1997). Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. In P. W. Broek, P. van den Bauer & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events* (pp.321-342). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- VAN DER SCHUIT M., SEGERS E., VAN BALKOM A. & VERHOEVEN L (2011). How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, n°32(5), p.1884-1894.
- VAN HERWEGEN J., RUNDBLAD G., DAVELAAR E. J. & ANNAZ D. (2011), Variability and standardized test

profiles in typically developing children and children with Williams Syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, n°29, p.883-894.

VAUGHN S., MOODY S. & SCHUMM J. S. (1998). Broken promises: Reading instruction in the ressource room. *Exceptional Children*, n°64(2), p.211-226.

VAUGHN S., GERSTEN R. & CHARD D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research synthesis. *Exceptional Children*, n°67, p.99-114.

VERNON P. E. (1976). The development of cognitive process. In V. Hamilton & P. Vernon (Eds), *Development of Intelligence* (pp.507-541). London : Academic Press.

VERUCCI L., MENGHINI D. & VICARI S. (2006). Reading skills and phonological awareness acquisition in Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, n°50(7), p.477-491.

Enseignement de la géométrie à des élèves dyspraxiques visuospatiaux inclus en classe ordinaire

Édith Petitfour¹

Résumé

Les méthodes d'enseignement de la géométrie plane, qui s'appuient sur des constructions instrumentées avec règle, équerre, compas, et sur une perception fine des figures, sont productrices d'échecs pour les élèves dyspraxiques visuospatiaux. À partir de nos observations en classe, lors de séances de géométrie, de dix élèves dyspraxiques visuospatiaux de CM2 et de sixième, inclus en classe ordinaire, nous présentons tout d'abord les difficultés et obstacles auxquels ils sont confrontés, et qui entravent leurs apprentissages. Nous cherchons ensuite à déterminer si le recours à un environnement numérique pourrait permettre de favoriser les apprentissages pour ces élèves. Nous analysons enfin différents types d'aides apportées à ces élèves dans différents dispositifs de travail dans l'environnement papier-crayon afin de dégager celles qui pourraient être judicieuses pour leur permettre de progresser.

La dyspraxie peut être définie comme un trouble de la planification spatiale et temporelle de l'action intentionnelle et finalisée, qui se traduit par une anomalie de la réalisation gestuelle. En dépit d'un apprentissage habituel, l'enfant dyspraxique ne parvient pas à une réalisation automatisée et harmonieuse du geste, et ce, en l'absence d'une déficience mentale et de troubles moteurs ou sensoriels (Mazeau, 2008). Les apprentissages géométriques peuvent donc sembler irréalisables pour des élèves dyspraxiques, maladroits dans l'accomplissement de leurs gestes, si l'enseignement qu'ils reçoivent fait appel à un travail avec des objets matériels. C'est le cas à l'école primaire et en début de collège dans des travaux où sont manipulées des formes et dans les problèmes de construction avec les instruments de géométrie. Les activités d'enseignement qui exploitent le tracé instrumenté nous laissent augurer des difficultés importantes pour ces élèves, plus encore s'ils ont des troubles visuospatiaux, lorsque les activités s'appuient sur une approche perceptive des figures.

Dans cet article, nous nous intéressons à l'enseignement de la géométrie plane à des élèves dyspraxiques visuospatiaux inclus en classe ordinaire lors de la transition école primaire - collège. Dans un premier temps, nous présentons les difficultés et obstacles rencontrés par ces élèves dans des activités de géométrie réalisées dans l'environnement papier-crayon, en lien avec leur handicap. Nous étudions ensuite un travail dans un environnement numérique comme voie de recours, en exposant quelques potentialités ainsi que quelques contraintes qui entravent la mise en œuvre sur le terrain. Nous catégorisons enfin les aides qui peuvent être apportées à ces élèves à partir d'analyses du fonctionnement de différents dispositifs de travail dans l'environnement papier-crayon mis en place dans des classes où nous avons mené nos observations.

1. Activité géométrique d'élèves dyspraxiques visuospatiaux inclus en classe ordinaire

Les activités géométriques qui nécessitent des manipulations de matériels sont source de grandes difficultés et d'échecs pour les élèves dyspraxiques visuospatiaux. De nos observations de l'activité autonome de tels élèves confrontés aux mêmes types de tâches de construction

¹ Doctorante en didactique des mathématiques, Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR), Université de Paris Diderot.

instrumentée, et dans les mêmes conditions que les élèves standards, nous avons relevé plusieurs facteurs qui font obstacle à la réussite de leurs travaux et à leurs apprentissages. Ces facteurs sont liés à leur handicap et non à des connaissances géométriques qui ne seraient pas encore acquises.

Nos observations ont été effectuées durant la période 2011-2013, lors de séances de géométrie, sur dix élèves dyspraxiques visuospatiaux inclus en classe ordinaire : deux dans une même classe de cours moyen deuxième année (CM2) et huit en sixième dont quatre issus d'une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Les huit élèves de sixième étaient répartis dans quatre classes dont deux avaient le même enseignant. Parmi les dix élèves, une seule ne bénéficiait pas de l'aide d'un auxiliaire de vie scolaire (AVS). Nous avons enregistré onze séances en classe avec cette élève et pris des notes de nos observations. Un élève de sixième a été filmé pendant sept séances et une élève de CM2 pendant deux séances. Pour les autres élèves, nous avons pris des notes lors de nos observations durant une séance. Nous avons eu également un entretien avec chacun des quatre enseignants. Nous présentons ci-après les manifestations communes, constatées en géométrie, des troubles spécifiques des apprentissages de ces élèves et en donnons un éclairage en nous appuyant sur des travaux en sciences cognitives.

■ ***Production de l'élève dyspraxique en géométrie et interprétations***

Les tracés réalisés par l'élève dyspraxique sont rarement jugés satisfaisants par l'enseignant mais également par l'élève lui-même. Très souvent, sa production se présente sur un fond d'essais mal gommés, avec des écarts perceptibles à l'œil nu au niveau de la mesure des longueurs ou des angles et avec des imprécisions au niveau des relations d'incidence (par exemple, les points sont un peu à côté des lignes sur lesquelles ils devraient être). Ainsi, le résultat obtenu est brouillon et n'est pas exploitable comme support pour des vérifications de propriétés géométriques, pour l'émission de conjectures ou pour le raisonnement. Il laisse à supposer de la précipitation, de la négligence, un manque d'attention ou d'application : c'est ce type de remarques que l'élève reçoit constamment alors que ses productions lui demandent généralement beaucoup plus de temps qu'aux autres élèves. Le résultat peut aussi laisser penser à l'enseignant, lorsqu'il n'a pas vu l'élève construire avec ses instruments, qu'une technique incorrecte a été mise en œuvre, alors que cela peut ne pas être le cas. Plusieurs facteurs, imputables au handicap de ces élèves, concourent à cela.

■ ***Troubles praxiques et conséquences sur les productions***

Tout d'abord, ces élèves font preuve d'une extrême maladresse dans la manipulation de leurs instruments de géométrie. Elle se manifeste par une gestuelle saccadée, sans modulation, avec un freinage tardif, et également par une coopération malhabile des mains. Cela conduit à des positionnements d'instruments très approximatifs (règle mal ajustée sur un segment à prolonger), à des appuis mal dosés (la règle bouge car l'appui de la main qui trace est plus fort que celui de la main qui maintient la règle), et à des tenues d'instruments inadaptées (doigts qui dépassent du bord de la règle le long duquel il faut tracer).

Par ailleurs, l'élève dyspraxique semble dépourvu de tout sens pratique dans la manipulation des outils scolaires, par exemple lorsqu'il gomme sans maintenir son support, ou alors en maintenant sa règle sur le trait qu'il essaie d'effacer. Il est capable de surinvestir les conseils qui lui sont donnés comme pour ce qui est de tracer avec un crayon bien aiguisé, taillant et retaillant son crayon très fréquemment et sur une durée démultipliée, parce que la mine casse sans cesse, se coince dans le taille-crayon, parce que le taille-crayon se renverse, etc.

Ces difficultés manipulatoires de l'élève trouvent leur origine dans ses troubles praxiques qui le placent dans une incapacité à programmer, puis à contrôler et ajuster en temps réel des séquences de gestes qui répondent à ses intentions. Les coordinations gestuelles ne se mettent pas en place dans les délais habituels pour l'élève, ou sinon, d'une façon déficitaire et inefficace, alors qu'il a bénéficié d'un enseignement habituel (Mazeau & Le Lostec, 2010). Ainsi, l'enfant dyspraxique conçoit bien les gestes, mais il n'arrive ni à les organiser ni à les exécuter en

concordance avec son intention. Ces difficultés apparaissent naturellement pour tout élève lors de l'apprentissage des gestes spécifiques à la manipulation des instruments : utilisation d'une règle pour relier deux points en cours primaire (CP), du compas pour tracer un cercle en cours élémentaire deuxième année (CE2), etc. Généralement, ces gestes appris deviennent automatisés après un certain nombre d'entraînements et peuvent être réalisés ensuite avec succès, sans nécessité d'une grande attention et sans fatigue. Pour les élèves dyspraxiques, il n'en est rien : « *Ils ne peuvent réaliser facilement ni "routiniser" des traitements de "bas niveau" (sensorimoteurs, gestuels et spatiaux), traitements qui font normalement l'objet d'une acquisition implicite puis d'une automatisation chez les enfants tout-venant.* » (Mazeau & Le Lostec, 2010, p.21)

Cette absence d'automatisation constitue un handicap caché pour ces élèves alors en incapacité de réussir une double tâche. Par exemple, une tâche telle que relier deux points à la règle, complexe pour tout élève de CP en phase d'apprentissage, mais banale et routinière pour un élève standard de fin d'école primaire ou de collège, nécessitera tout au long de la scolarité de l'élève dyspraxique un contrôle volontaire extrêmement coûteux dans l'organisation des différentes actions à exécuter pour aboutir au tracé escompté. Pendant que l'élève cherchera à placer sa règle un peu en dessous des deux points pour tenir compte de l'épaisseur de la mine de son crayon, à la maintenir d'une main, doigts écartés en pattes d'araignée bien répartis sur la règle, sans dépasser sur le bord, à tracer de l'autre main, en démarrant d'un point et allant vers l'autre, en appuyant assez fort sur le crayon pour laisser une trace le long de la règle, mais pas trop pour qu'elle ne bouge pas, il ne sera pas en mesure d'écouter et de comprendre ce que pourra être en train d'expliquer l'enseignant.

À ces troubles du geste, qui compromettent fortement la précision de la construction instrumentée, viennent s'ajouter des troubles de l'organisation spatiale, qui constituent des obstacles souvent inaperçus des enseignants.

■ **Troubles de l'organisation spatiale et conséquences sur les productions**

Un défaut d'organisation conduit fréquemment l'élève à ne pas disposer de façon rapide en classe de son matériel : son activité se réduit alors soit à ne pas savoir comment se le procurer et à attendre, soit à le chercher pendant plusieurs minutes, de façon désordonnée, en retournant toutes ses affaires dans son sac ou sur la table. Pendant ce temps, les autres élèves réalisent leur construction si bien qu'un décalage se crée entre l'activité de la classe et celle de l'élève dyspraxique. Les explications qui font suite sont perdues pour l'élève dyspraxique s'il décide de faire la construction une fois son matériel trouvé, puisqu'il ne peut à la fois être concentré sur la manipulation des instruments et écouter l'enseignant. Ou alors elles lui sont moins accessibles, s'il décide d'écouter et de ne pas faire la construction, puisqu'elles se réfèrent à des techniques et raisonnements qu'il n'a pas eu l'occasion d'élaborer.

Un défaut d'organisation conduit aussi à des constructions sur des supports instables avec comme conséquence un tracé échoué : échoué parce que la « règle bouge » lorsqu'elle est en déséquilibre sur le grand cahier d'exercices posé sur une table encombrée d'affaires ; échoué parce que « l'équerre bascule » lorsqu'elle est moitié sur le bas du cahier, moitié dans le vide ; échoué parce que le « compas dérape » lorsque le support est une feuille de papier posée sur la table dans laquelle la pointe du compas n'a pas d'accroche, etc.

Des difficultés dans la représentation spatiale pour certains, des troubles visuospatiaux pour d'autres, empêchent également toute anticipation d'une occupation rationnelle de l'espace de la feuille de papier pour les constructions de figures. Les tracés devront être refaits parce qu'il faudrait sinon « sortir de la feuille » pour les terminer ou alors parce qu'ils se chevaucheraient avec d'autres figures ou avec du texte. Lorsqu'aucune contrainte de dimension n'est donnée, les tracés peuvent être démesurés, peu lisibles lorsqu'ils sont trop grands ou lorsqu'ils sont trop petits ou encore avec des codages (égalité de longueur, angles droits, noms d'objets géométriques) disproportionnés par rapport à la figure.

Les troubles visuospatiaux conduisent aussi à une appréhension non fiable des figures.

« *Les yeux ne peuvent pas explorer la figure, ou le modèle, de façon cohérente et régulière. Ils "sautent" sans logique d'un endroit à un autre, se posant à plusieurs reprises sur certains secteurs et en ignorant d'autres, sans percevoir l'ensemble ni l'organisation spatiale des diverses parties.* » (Mazeau & Crouail, 2009, p.60)

Une bonne perception des objets géométriques et de leurs propriétés est donc compromise par ces anomalies du regard. La prise de repères sur support quadrillé l'est également, et tout autant l'évaluation du degré de précision d'une construction, un tracé pouvant être estimé précis alors qu'il ne l'est pas, et non précis alors qu'il est acceptable.

■ **Conséquences sur les apprentissages géométriques**

Les difficultés que nous venons de présenter pour ces élèves dyspraxiques visuospatiaux ont des conséquences néfastes sur leurs apprentissages géométriques. Que leur technique de construction soit géométriquement correcte ou non, ils se focalisent uniquement sur la recherche de la précision du résultat final, encouragés aussi à cela par les remarques de l'enseignant sur leur production. Ainsi, certains élèves semblent obnubilés par la recherche d'une précision rarement atteinte malgré leurs efforts. Leurs tracés ne sont jamais réussis du premier coup et sont à tout instant gommés et refaits pour l'une ou l'autre des raisons exposées précédemment. Ces états de fait les conduisent à être plus lents que les autres dans la réalisation des mêmes tâches. Ils épuisent plus rapidement leurs ressources attentionnelles sur des tâches de « bas niveau », automatisées pour les autres élèves. Ils sont alors plus fatigables qu'eux et donc moins disponibles pour exercer leur raisonnement alors que leur compétence à ce niveau est préservée.

Tout cela porte à penser que tout tracé dans l'environnement papier-crayon, avec le matériel scolaire classique de géométrie, est à proscrire des méthodes d'enseignement aux élèves dyspraxiques, si aucune aide spécifique ne leur est apportée en classe. Ne serait-il pas finalement plus judicieux de dispenser ces élèves d'un enseignement en géométrie au regard de leur incapacité ?

2. **Quelle alternative pour permettre des apprentissages en géométrie à des élèves dyspraxiques visuospatiaux ?**

■ **Pourquoi enseigner la géométrie à des élèves dyspraxiques visuospatiaux ?**

Ce choix de ne pas enseigner la géométrie à des élèves en grande difficulté scolaire, et donc en particulier à des élèves dyspraxiques, est un choix que nous avons souvent vu adopté par des enseignants à l'école primaire. Ceux-ci privilégient en effet pour ces élèves un enseignement en mathématiques dans les domaines de la numération et des opérations : abandon de la géométrie au profit d'apprentissages qui semblent pour certains plus essentiels pour contribuer à rendre l'élève autonome dans sa vie quotidienne, par exemple lorsqu'il devra faire des achats ou lorsque plus tard, il aura un budget à gérer. Un des élèves dyspraxiques dont nous avons étudié les travaux en mathématiques tout au long de sa scolarité, n'a, par exemple, plus fait d'activités géométriques à l'école primaire après le CP quand il a suivi une scolarité partagée entre classe ordinaire et Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS) en mathématiques avec un enseignant spécialisé.

Nous souhaitons proposer une voie de recours à l'évitement, parce qu'il nous semble important de ne pas priver ces élèves des apports que pourraient avoir pour eux des apprentissages en géométrie, à savoir en particulier tout ce qui concerne le développement du raisonnement, compétence préservée, rappelons-le, chez l'élève dyspraxique, tout comme le sont la mémoire et

le langage. La géométrie, en effet, offre très tôt dans la scolarité un champ riche de problèmes permettant de s'initier à l'activité de démonstration : partir de prémisses, émettre des conjectures, faire des déductions en fonction de ce que l'on sait. Elle permet aussi de développer la rigueur et l'esprit critique. De plus, des raisonnements complexes, non algorithmisables, peuvent être abordés assez tôt dans la scolarité, ce qui n'est pas le cas dans le domaine numérique (Perrin-Glorian & Salin, 2010). Enfin, les objets sur lesquels s'élaborent les démarches de recherche, les figures géométriques, sont plus accessibles que n'importe quel terrain des sciences expérimentales, à condition que les troubles spatiaux soient pris en compte dans l'enseignement.

La construction instrumentée dans laquelle les élèves sont défailants est un réel obstacle au développement du raisonnement qui est visé. Pourtant, la manipulation des instruments n'est pas un but en soi : ce n'est qu'un moyen utilisé dans l'enseignement pour conduire à une conceptualisation des notions géométriques.

« *L'enfant dyspraxique est ainsi très souvent mis en difficulté par la méthode d'enseignement, les procédures préconisées et/ou le matériel pédagogique utilisé (et non par les connaissances ou le concept à acquérir).* » (Mazeau & Le Lostec, 2010, p.9)

■ **Préconisations institutionnelles**

Si le dessin instrumenté prend une grande place dans l'enseignement de la géométrie à l'école primaire et en début de collège, c'est aussi parce que cette méthode d'enseignement est encouragée par les programmes officiels. Par exemple, dans les commentaires du programme de sixième relatifs à la symétrie axiale (BO Spécial n°6 du 28 août 2008), il est précisé que « *dans la continuité du travail entrepris à l'école élémentaire, les activités s'appuient encore sur un travail expérimental (pliage, papier calque) permettant d'obtenir un inventaire abondant de figures simples à partir desquelles sont dégagées les propriétés de conservation de la symétrie axiale.* » Des situations de pliage d'une feuille de papier suivant une ligne droite puis découpage ou décalquage de formes pour travailler la notion de symétrie axiale sont par exemple proposées. Ces manipulations laissent progressivement place au tracé avec les instruments usuels de géométrie. La capacité à les utiliser avec précision fait partie des injonctions institutionnelles : une des compétences attendues à la fin du CM2 dans le deuxième palier pour la maîtrise du socle commun est que l'élève soit « *capable d'utiliser la règle, l'équerre et le compas pour vérifier la nature de figures planes usuelles et les construire avec soin et précision* » (BO n°3, 19 juin 2008, Hors-Série). L'importance de leur maniement dans les apprentissages est également soulignée. En effet, dans les programmes du collège (BO Spécial n°6 du 28 août 2008), il est stipulé que « *les constructions géométriques, avec leurs instruments traditionnels – règle, équerre, compas, rapporteur – aussi bien qu'avec un logiciel de géométrie, constituent une étape essentielle à la compréhension des situations géométriques.* »

Ainsi les directives institutionnelles promeuvent un travail expérimental ainsi que l'usage des instruments de géométrie pour apprendre. En vue de déterminer des moyens de contourner le dessin instrumenté, sans perdre les apports nécessaires aux apprentissages géométriques, nous avons étudié ce qu'il pouvait apporter.

■ **Quels sont les apports de la construction instrumentée dans les apprentissages ?**

Une *construction géométrique instrumentée* consiste en la réalisation par le sujet d'*objets de l'espace graphique* à l'aide d'instruments, dans un environnement papier-crayon ou dans un environnement numérique. La trace graphique obtenue représente des *objets géométriques* qui sont des objets idéaux, théoriques, résultant d'une construction de l'esprit (Houdement, 2007). Par exemple, un trait droit, objet graphique obtenu par un tracé au crayon le long d'une règle, représente une droite, objet géométrique que l'on conçoit comme une ligne sans épaisseur, infinie, formée de points alignés.

Dans l'approche instrumentale de Rabardel (1995), les instruments jouent un rôle fondamental dans l'élaboration et la production de connaissances. Un *instrument* est défini comme le produit de l'utilisation par le sujet d'un *artefact*, objet matériel ou symbolique avec des caractéristiques spécifiques permettant d'assurer l'accomplissement de buts spécifiques. L'artefact devient un instrument au cours d'un processus de *genèse instrumentale*, révélé par des schèmes d'utilisation activés par le sujet, résultant d'une construction propre du sujet ou de schèmes sociaux d'utilisation, et consistant en un ensemble d'actions organisées pour réaliser la tâche. La genèse instrumentale consiste en un double processus d'évolution des relations sujet-artefact :

- l'*instrumentalisation*, où les diverses potentialités de l'artefact sont progressivement découvertes par le sujet, éventuellement transformées, voire « détournées » : l'usager adapte l'artefact à ses habitudes de travail ;
- l'*instrumentation*, relative à l'émergence et à l'évolution des schèmes pour la réalisation d'un type de tâches : les contraintes de l'artefact contribuent à structurer l'action de l'usager.

Par exemple, le compas, objet matériel, est un artefact que l'on peut utiliser pour tracer un cercle dont le centre et un point sont donnés. Le compas devient un instrument lorsque sont élaborées et mises en œuvre les actions suivantes : piquer la pointe du compas sur le centre, écartier l'autre branche jusqu'à placer la mine sur le point donné du cercle, puis faire tourner le compas d'un tour autour de la pointe en laissant une trace avec la mine, tout en conservant l'écartement des branches. Des connaissances relatives au cercle peuvent alors se développer à travers les interactions de l'élève avec le compas comme « un cercle est entièrement déterminé par son centre et l'un de ses points » ou bien « les points du cercle sont à la même distance de son centre ». Ainsi, le compas, et de la même façon l'équerre, la règle et le rapporteur, sont porteurs de *connaissances géométriques* et ont un impact sur l'activité cognitive d'un élève qui en fait usage dans une construction instrumentée. L'utilisation des instruments pour réaliser une construction mène donc à la mise en œuvre de techniques qui mobilisent des connaissances relatives à des concepts géométriques dans les raisonnements sous-jacents qui conduisent les *actions techniques* de l'élève. Les connaissances émergent ainsi de l'action sur un milieu matériel.

Par ailleurs, le maniement des instruments nécessite des savoir-faire pratiques, liés aux aspects matériels des artefacts et aux conditions effectives de leur manipulation. L'habileté à tenir compte de ces différents facteurs et à les optimiser pour permettre la réussite des tracés est indispensable à l'obtention d'une production précise. Dans l'exemple précédent, la manipulation du compas sera facilitée si l'on veille à avoir un support qui laisse pénétrer suffisamment sa pointe afin qu'elle ne glisse pas au cours du tracé et si l'on tient compte de l'épaisseur de la mine en réalisant des ajustements pour que la ligne passe bien par le point voulu. Il faudra aussi régler la hauteur de la mine, tourner le compas en le tenant par le haut, de la main dominante, et en exerçant une pression plus forte sur la pointe que sur la mine, tout en ayant l'autre main à plat sur le support pour qu'il ne bouge pas. Tous ces savoir-faire, qui ne mettent aucunement en jeu des concepts géométriques, engendrent des *actions manipulatoires* et sollicitent des *connaissances pratiques*, plus souvent acquises en situation de façon implicite et par l'expérience, en faisant appel au bon sens, que par un enseignement explicite.

Dans la réalisation d'une construction géométrique, les actions manipulatoires et les actions techniques sont fortement imbriquées et contribuent ensemble à la réussite de la production graphique. Lorsqu'une inadéquation entre ce qui était visé et ce qui est obtenu comme trace graphique apparaît, cela peut être imputé à des erreurs au niveau de la technique mise en œuvre ou à des erreurs d'ordre manipulatoire. Ainsi un tracé effectué avec précision offre des rétroactions sur la validité de la technique employée, celle-ci peut être à coup sûr remise en cause lorsque la production diffère de celle attendue. Un tracé précis donne aussi la possibilité de contrôler avec les instruments des propriétés géométriques déduites de celles qui ont été injectées pour obtenir la production. Et enfin, il favorise l'émission de conjectures dans des situations de démonstrations.

Nous faisons l'hypothèse que seules les actions techniques sont essentielles et que les actions manipulatoires ne sont d'aucun apport au niveau de la conceptualisation en géométrie. L'idéal serait donc de supprimer, ou tout au moins de minimiser, les aspects purement manipulatoires présents dans la réalisation des constructions instrumentées. Un travail dans un environnement numérique plutôt que dans l'environnement papier-crayon ne pourrait-il pas permettre cet allègement ?

■ **Environnement numérique**

● **Intérêts et limites**

Un travail dans un environnement numérique semblerait plus accessible aux élèves dyspraxiques et donc plus propice aux apprentissages. Les activités géométriques peuvent en effet être réalisées avec un logiciel qui intègre des instruments virtuels de mesure et de tracé, elles peuvent aussi être effectuées avec un logiciel de géométrie dynamique. Ce dernier permet de tracer des figures géométriques à partir de différents outils (point, droite parallèle, milieu, etc.), et offre la possibilité de déplacer des éléments de base avec la souris, en laissant invariantes les propriétés géométriques données dans la construction et celles qui en découlent. Ces deux types de logiciel présentent différents intérêts compensatoires à des manifestations du handicap. Tout d'abord, les aptitudes motrices requises se réduisent à des manipulations de commandes au clavier de l'ordinateur ou à la souris. Les divers gestes de motricité fine ainsi que la coordination bimanuelle sollicités dans l'environnement papier-crayon sont remplacés par un unique geste de clic avec l'index et par un déplacement de la souris. Les tracés peuvent alors être réalisés plus rapidement, facilement effacés et refaits si besoin, le résultat restant soigné. Ensuite, la planification des tâches à réaliser à l'écran est facilitée puisque les actions à effectuer sont nécessairement successives. Enfin, les objets graphiques peuvent être facilement agrandis, colorés, épaissis ou cachés, ce qui permet des tracés lisibles, et ce qui peut favoriser par exemple la focalisation du regard sur des éléments graphiques. La verticalité de l'écran offre aussi un confort dans le balayage visuel et la prise de repères, notamment lorsque l'élève doit passer de la lecture du tableau de la classe à celle de son écran. L'instrument virtuel, lui, a l'avantage non seulement de pouvoir être placé de façon progressive dans la position souhaitée, mais aussi de rester fixe en l'absence de commande. Par exemple pour le tracé de la perpendiculaire à une droite passant par un point, l'équerre virtuelle pourra d'abord être placée avec un côté de l'angle droit sur la droite, par glissement puis pivotement, et elle pourra ensuite être déplacée tout en conservant son orientation, par glissement, jusqu'à ce que l'autre côté de l'angle droit soit sur le point. L'équerre restera alors dans cette position pendant le tracé de la perpendiculaire avec le crayon virtuel.

Un temps de prise en main des différentes fonctionnalités des logiciels est évidemment nécessaire, de même que sont à prendre en compte des contraintes qui n'existent pas dans l'environnement papier-crayon. Ainsi, lorsqu'un instrument virtuel doit sortir partiellement de la zone de travail, il n'est déplaçable que si le pointeur est mis sur un endroit de la partie de l'instrument qui restera visible à l'écran, d'où la nécessité d'anticiper ou alors celle de faire plusieurs essais. Autre illustration avec un logiciel de géométrie dynamique où un point d'intersection n'existe que s'il a été créé : par exemple, en plus d'avoir tracé deux droites sécantes, il faudra penser à créer leur point d'intersection avec le logiciel, alors que cette action n'a pas lieu d'être dans l'environnement papier-crayon.

Les techniques de construction avec les outils matériels ou les outils virtuels qui les imitent (comme ceux de Mathenpoche²) ne sont pas exactement transposables d'un environnement à l'autre. Par exemple, un élève peut instrumentaliser le crayon numérique s'il exploite le fait que des lignes droites peuvent être tracées sans règle : la technique de prolongement d'un segment en est alors modifiée. Autre exemple avec le tracé d'une droite parallèle à une droite donnée : on peut la tracer par un simple glissement de la règle virtuelle, alors que cette technique n'est pas valide dans l'environnement papier-crayon où la conservation de l'orientation de la règle doit être contrôlée avec l'équerre. Ainsi, une technique par tâtonnement dans l'environnement papier-crayon ne l'est plus dans l'environnement numérique. Cette conservation de l'orientation de

² <http://mathenpoche.sesamath.net>

l'instrument par le logiciel, nécessaire à la construction, peut passer inaperçue pour l'élève puisqu'il ne la met pas en jeu de façon volontaire, ni ne la prend en charge. Les techniques de construction avec le logiciel de géométrie dynamique diffèrent totalement des techniques de construction aux instruments. Avec le logiciel, la trace graphique d'un objet géométrique s'obtient à partir de la sélection de ses éléments caractéristiques : pour obtenir la parallèle à une droite passant par un point, il suffira de sélectionner l'outil « droite parallèle » en cliquant sur son icône, puis de cliquer sur la droite donnée et sur le point. Ce ne sont pas des instruments matériels ou leurs représentations imagées qui sont ici manipulés, mais des icônes et des termes écrits du langage géométrique et il faut prendre en compte explicitement les droites et les points.

- *Réticences et obstacles*

Sur le terrain, un travail dans un environnement numérique ne semble pas si aisé à mettre en place. Les élèves dyspraxiques que nous avons observés possédaient tous un ordinateur portable, alloué par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) comme un des moyens de compensation de leur handicap. Pourtant, neuf d'entre eux ne l'utilisaient pas en géométrie, et le dernier l'utilisait très peu.

Différentes raisons, exprimées par les professeurs de ces élèves, et confortées par l'expression d'autres enseignants lors de formation sur « Les troubles des apprentissages et leur prise en compte pédagogique », apportent quelques éclairages sur leurs réticences. Parmi les quatre enseignants des élèves observés, deux ne perçoivent pas l'importance des difficultés éprouvées par l'élève dyspraxique, élève parmi d'autres avec son handicap invisible, ses productions n'étant pas plus ratées que celles d'autres élèves de la classe, non soigneux ou trop pressés. Par ailleurs, les quatre enseignants évoquent des contraintes institutionnelles : la nécessité d'évaluer les compétences du socle commun, de respecter les programmes officiels, mais aussi de préparer leurs élèves aux évaluations nationales, où figurent des constructions instrumentées et où le manque de soin et de précision est pénalisé, que ce soit dans les évaluations nationales de CM2 ou dans les épreuves du Diplôme National du Brevet. Ainsi, ces enseignants se trouvent en porte-à-faux dans la conception de leurs évaluations par rapport aux exigences des programmes officiels, ou par souci d'équité vis-à-vis des autres élèves. Ils sont aussi gênés parce qu'ils ne connaissent pas exactement les adaptations qui seront accordées à l'élève handicapé : ils choisissent donc de s'appuyer sur l'hypothèse la plus défavorable concernant les aménagements d'examen pour éviter les mauvaises surprises ce jour-là.

Un seul des quatre enseignants s'est montré vraiment opposé à l'utilisation de logiciels de géométrie comme moyen de substitution à la construction avec des instruments matériels, par conviction de l'importance de la maîtrise d'un savoir-faire avec les instruments dans la vie courante, pour des tâches de bricolage par exemple. Cet enseignant estime que la classe de sixième offre une dernière occasion aux élèves d'acquérir ces compétences, y compris à l'élève dyspraxique. Les trois autres enseignants, non catégoriquement opposés à ce que l'élève dyspraxique utilise aussi des outils numériques en géométrie, ne l'intègrent pas pour autant dans leur pratique. Les obstacles qui apparaissent inévitablement les conduisent à l'abandon de cette idée. Il faut en effet nécessairement prendre en compte le fait que ce que font les autres élèves dans l'environnement papier-crayon n'est pas transférable tel quel à l'environnement numérique. Ensuite, le temps de prise en main du logiciel n'est pas à négliger et savoir qui a la charge d'accompagner l'élève dyspraxique dans cette prise en main n'est pas toujours clairement défini. Nous avons vu parfois cette tâche laissée à l'AVS ou à l'ergothérapeute dans des séances privées de rééducation ; cependant l'un et l'autre ne sont pas toujours à l'aise par rapport aux connaissances mathématiques en jeu et on peut se demander aussi s'il est pertinent de dissocier ces dernières de la prise en main du logiciel. En outre, l'élève ne peut évidemment pas retirer le bénéfice de l'allègement des tâches pratiques de façon immédiate. Il semblera au départ moins performant que s'il prenait ses instruments, ce qui peut le conduire à abandonner s'il n'est pas encouragé à persévérer. L'apprentissage à l'usage du logiciel en rééducation sera vain si le travail n'est pas réinvesti au fur et à mesure en classe. Cela ne pourra être si l'utilisation en classe est conditionnée par l'attente d'une efficacité immédiate.

D'autres obstacles peuvent encore surgir et contribuer à dissuader de l'utilisation de l'outil informatique (droits d'utilisation de tel logiciel, dysfonctionnements informatiques). Un ultime obstacle, crucial, peut provenir de l'élève dyspraxique lui-même, il peut être réticent à utiliser en classe son ordinateur, peut-être parce qu'il est un signe de « l'élève différent ». Ce choix est encouragé par l'enseignant lorsqu'il privilégie la socialisation de l'élève plus que ses apprentissages et donc l'idée « de faire comme tout le monde pour être comme tout le monde ». Nous faisons l'hypothèse que les outils numériques ont un potentiel d'aide pour les élèves dyspraxiques parce qu'ils réduisent les aspects manipulatoires convoqués dans la construction instrumentée. Cependant, vu les résistances et obstacles que nous venons de décrire et que nous avons rencontrés lors de nos observations, nous n'avons que très peu de données quant à l'intégration de l'outil informatique en classe comme moyen d'enseignement de la géométrie pour les élèves dyspraxiques visuospatiaux. Notre recherche s'est donc tournée sur les aides apportées à ces élèves par un tiers (l'enseignant, l'AVS ou un pair) dans l'environnement papier-crayon.

3. Analyse des aides apportées à des élèves dyspraxiques visuospatiaux dans des activités géométriques de construction instrumentée

■ Cadre théorique

Les élèves dyspraxiques ont des difficultés dans la manipulation des instruments mais leurs capacités langagières sont préservées, c'est pourquoi il nous paraît important d'étudier les relations entre langage et gestes liés aux figures dans la conceptualisation en géométrie.

Afin d'analyser les processus d'apprentissage en géométrie d'élèves dyspraxiques dans des activités de construction instrumentée, nous avons emprunté à Arzarello (2006) la notion de *faisceau sémiotique*. Il le définit comme une collection d'ensembles sémiotiques et de relations entre ces ensembles, un ensemble sémiotique étant constitué :

- a) de signes produits par différentes actions ayant un caractère intentionnel telles que parler, écrire, dessiner, faire des gestes, manipuler un artefact ;
- b) de modes de production et de transformation de ces signes ;
- c) de relations entre les signes et leurs significations.

Arzarello (2006) considère que les processus d'apprentissage se produisent d'une façon multimodale dans un faisceau sémiotique en développement dynamique. Une *analyse synchronique* permet l'étude des relations entre les différents ensembles sémiotiques activés simultanément par le sujet ; une *analyse diachronique* permet l'étude des relations entre les différents ensembles sémiotiques activés dans des moments successifs par le sujet.

Nous avons cherché à déterminer l'impact des ressources sémiotiques sur les apprentissages d'élèves dyspraxiques en étudiant plus particulièrement les faisceaux sémiotiques de gestes, de discours, du couple artefact-instrument et des traces graphiques.

Nous avons défini différentes catégories de gestes, en nous appuyant à la fois sur la typologie des gestes communicatifs de McNeill (1992) et sur nos observations de productions de gestes réalisés en classe en lien avec l'activité géométrique. McNeill (1992) précise que les gestes jouent un rôle non seulement dans la communication, mais aussi dans le processus de conceptualisation. Il distingue les gestes de structuration du discours, comme les *gestes de battements* rythmant le discours ou les *gestes cohésifs* liant des parties du discours, des gestes propositionnels. Ces derniers ont une composante principale imagée et sont dits *iconiques* s'il existe une relation de ressemblance avec le contenu de la parole, *métaphoriques* s'ils présentent un contenu imagé d'une idée abstraite, *déictiques* s'ils se réfèrent à un objet, un événement ou un lieu indiqué par pointage du doigt. Nous nommons *gestes mathématiques* les gestes réalisés dans l'air ou sur un support, porteurs d'une signification en lien avec les mathématiques. Ces

gestes peuvent évoquer un objet, une propriété ou une relation géométrique. Ils peuvent aussi mettre en lien l'instrument et la trace graphique. Nous considérons ainsi les *gestes déictiques* lorsqu'un pointage ou un parcours d'objets géométriques ou graphiques, ou encore un parcours de parties d'instruments, est réalisé ; les *gestes mimétiques* lorsqu'est effectué un mime de manipulation d'instrument, avec ou sans l'instrument ; et enfin les *gestes iconiques* qui expriment une propriété mathématique. Ces derniers peuvent être parfois considérés comme des gestes pivots (Bartolini Bussi & Mariotti, 2008). Par exemple, la propriété d'égalité de longueurs peut être évoquée par l'écartement pouce-index de la main qui se déplace ; ce geste avec le pouce et l'index peut être aussi associé à l'image d'un compas avec les branches écartées.

Nous avons considéré différentes catégories de langage. Le *langage géométrique* est relatif aux objets, relations ou propriétés géométriques, il relève de la langue mathématique (Laborde, 1982) constituée d'éléments d'écriture symbolique, de termes lexicaux ayant un sens spécifique en mathématiques et de tournures syntaxiques privilégiées. Le *langage courant* est le langage usuel, il est constitué de termes de la langue naturelle. Nous appelons *langage technique* un langage qui permet de décrire les actions techniques et qui évoque donc les relations entre les artefacts et les objets graphiques ou géométriques.

■ **Aides apportées à des élèves dyspraxiques visuospatiaux**

Les élèves dyspraxiques ne peuvent seuls réaliser correctement les figures dans le temps imparti en classe, c'est pourquoi nous avons cherché à étudier la nature des aides pour dégager celles qui pourraient favoriser les apprentissages conceptuels.

• *Cadre d'analyse*

Nous appelons aide toute intervention du tiers produisant l'effet escompté. Nous considérons aussi les interventions non nécessaires comme des aides. En effet, quand l'aide est donnée avant que l'élève n'en ait manifesté le besoin, on ne peut pas savoir de façon certaine s'il aurait pu s'en passer, de plus, certaines aides, notamment celles via le langage, peuvent avoir des effets à long terme. Nous distinguons deux types d'aide se divisant chacun en deux catégories en fonction de leur visée.

Les aides du premier type ont pour finalité l'obtention d'un objet graphique précis et soigné. Elles sont rattachées uniquement à des connaissances pratiques. Elles peuvent avoir une visée manipulatoire, relative à des actions corporelles à réaliser sur les artefacts, ou une visée organisationnelle dont le but est de mettre l'élève dans de bonnes conditions d'obtention de l'objet graphique. Nous parlerons d'*aide manipulatoire* et d'*aide organisationnelle*.

Les aides du second type ont pour finalité la mise en œuvre de techniques de construction faisant appel à des connaissances géométriques portées par les instruments, plutôt que des techniques de construction par tâtonnement qui s'appuient sur la perception visuelle. Elles sont rattachées à des connaissances géométriques. Elles peuvent avoir une visée technico-figurale, relative aux actions techniques à réaliser avec les artefacts pour obtenir les objets graphiques représentant d'objets géométriques, ou viser à définir un objet géométrique ou la trace graphique qu'elle représente. Nous parlerons d'*aide technique* et d'*aide géométrique*.

Nous avons analysé les aides apportées à trois des élèves dyspraxiques observés, dans des types de tâches de construction instrumentée dans l'environnement papier-crayon. Les distinctions des différents types d'aide que nous avons été amenée à faire ont été affinées par nos observations. Notre étude porte sur différents dispositifs de travail en dyade : un élève de sixième avec l'AVS et ce même élève avec l'enseignant, une élève de sixième avec l'enseignant et cette même élève avec un pair lorsqu'elle était en CM2, et enfin une élève de CM2 avec un pair. Leurs interactions au sein de la dyade ont été filmées.

- *Résultats*

Nous présentons ici les différentes aides que nous avons pu observer, avec quelques illustrations. Elles sont classées en fonction des catégories définies précédemment.

Les *aides manipulatoires* visent à compenser les troubles praxiques de l'élève et se présentent sous forme :

- d'actions manipulatoires, comme le maintien de la règle ou de l'équerre pendant que l'élève trace le long, la tenue du support pendant que l'élève trace un cercle avec son compas, l'ajustement de la règle ou de l'équerre sur une ligne ou sur un point, etc.
- d'actions techniques effectuées en suivant les instructions de l'élève dyspraxique, données dans un langage courant, technique ou géométrique et accompagné ou non de gestes déictiques, iconiques ou mimétiques, comme un tracé suite à l'instruction « Prends ton compas à l'écartement de 12 cm, en piquant sur I, trace l'arc de cercle » ou suite à « Tu fais la même longueur que celui-là [parcours du segment avec l'index], tu vas piquer là [pointage] avec le compas, et hop [geste mimétique de l'utilisation du compas] », etc.
- de conseils ou d'instructions, donnés dans un langage oral et parfois accompagnés de gestes déictiques : « Tu vas repasser bien fort dessus avec ton crayon de papier », « Tu vois mieux la mine de ton compas ? », « Tiens-le en haut, ton compas », « N'appuie pas de trop », « T'essaies de ne pas bouger », « Si tu poses ta main par dessus, tu vas avoir du mal à voir si tu longes bien le segment », etc.

Les *aides organisationnelles* visent à compenser les troubles de l'organisation de l'élève. Elles se présentent sous forme :

- d'actions réalisées pour lui : l'instrument qu'il souhaite utiliser lui est donné, l'espace graphique de tracé lui est délimité, etc.
- d'actions périphériques à l'action instrumentée principale comme gommer les tracés ratés, tailler un crayon, « apprêter » un compas en mettant un crayon, etc.
- de conseils méthodologiques ou pratiques : « Sors un peu plus la mine. Ta mine est trop petite, il faut que tu la changes », « Tu vas trop vite, il faut que tu voies ce que tu fais », « Descends ton cahier », « Enlève ton cahier, c'est pas plat, tu ne vas pas faire un tracé propre », « Mets une pochette en dessous pour que ça glisse un peu moins quand tu fais ton tracé », etc.
- d'un questionnement non inducteur sur les actions à effectuer : « Qu'est-ce qu'il doit y avoir ? », « Qu'est-ce qu'il faut faire ? », « Tu commences par quoi maintenant ? », etc.

Les *aides techniques* sont relatives aux relations entre les objets géométriques ou graphiques et les artefacts. Elles se présentent sous forme :

- d'actions techniques, comme le positionnement de la règle sur un segment à prolonger ou le positionnement le long d'une règle de l'équerre que l'élève n'a plus qu'à coulisser, comme des positionnements d'instrument suivis du tracé, réalisés à la place de l'élève, etc.
- d'instructions décrivant les actions à effectuer avec les artefacts pour obtenir les tracés, données dans un langage technique, suppléé parfois par des gestes déictiques, iconiques ou mimétiques : « On pointe sur l'axe de symétrie [pointage du point avec l'index], la distance de ce point à M [pointage], [l'élève prend l'écartement avec son compas], et tu le reportes de l'autre côté [déplacement de l'écartement pouce-index] », « Tu piques ici [pointage], tu traces et tu t'arrêtes là, stop, stop ! », etc.

Les *aides géométriques* évoquent les objets graphiques ou géométriques, leurs propriétés, ainsi que des relations entre ces objets. Elles se présentent sous la forme :

- d'énoncés dans un langage courant, géométrique ou mixte : « Il faut qu'on ait la même distance de la droite aux points », « T'appelles le point d'intersection E », etc.
- de gestes déictiques : geste de parcours avec l'index de l'objet à considérer (la droite, le segment, le cercle) : le parcours est souvent effectué plusieurs fois, l'allongement de la durée du geste en favorise la perception ; geste de pointage de l'objet avec l'index qui permet de le mettre en évidence.

- de gestes iconiques ou de gestes mimétiques comme les deux mains côte à côte, paumes vers le haut, avec l'une qui vient se refermer sur l'autre, ceci évoquant le pliage, la superposition de figures après retournement ou la notion de symétrie axiale.
- de traces graphiques comme le surlignage des éléments à prendre en compte dans la construction.

Les aides manipulatoires et organisationnelles permettent de compenser le handicap de l'élève dyspraxique sans empiéter sur son autonomie de penser et de raisonner. Les aides techniques et géométriques lui permettent, comme à tout autre élève, de s'approprier progressivement les connaissances géométriques visées. Il n'est pas facile de trouver un équilibre qui préserve les apprentissages conceptuels dans les aides apportées, que ce soit par l'enseignant, par un pair ou par l'AVS. En effet, l'enseignant peut se focaliser sur des aides manipulatoires, ce qui minimisera l'importance de l'objet mathématique d'apprentissage pour l'élève. Une relation dissymétrique peut aussi s'instaurer au sein de la dyade élève dyspraxique - élève standard au détriment de l'élève dyspraxique qui se sous-investira dans la réflexion. Et enfin, l'AVS peut être tenté de donner des aides du second type à l'élève avec la même intensité et dans la durée, notamment s'il recherche la réussite immédiate, en ne laissant pas de place à l'erreur. Cela peut s'expliquer par sa volonté d'accompagner l'élève pour qu'il soit en phase avec le temps didactique de la classe, ou bien par un manque de discernement des finalités des différentes aides, s'il ne maîtrise pas l'enjeu des savoirs mathématiques enseignés ou s'il ne dispose pas d'un temps de concertation avec l'enseignant.

Conclusion

Notre étude a mis en évidence les difficultés et obstacles auxquels sont confrontés des élèves dyspraxiques visuospatiaux, scolarisés en classe de CM2 ou de sixième ordinaire, relativement à un enseignement dans le domaine de la géométrie plane, lorsqu'ils ne bénéficient d'aucune aide. Nous avons présenté et analysé quelques pistes susceptibles de favoriser les apprentissages, comme l'utilisation de logiciels de géométrie ou l'apport d'une aide humaine, en pointant différentes résistances ou limites qui ne permettraient pas la mise en œuvre du dispositif ou l'atteinte de l'objectif poursuivi.

Les apprentissages en géométrie pour les élèves dyspraxiques visuospatiaux nous semblent possibles si l'enseignement qu'ils reçoivent prend appui sur leurs compétences préservées, à savoir les compétences auditivo verbales, mnésiques et le raisonnement, et s'ils sont libérés de toutes les tâches praxiques et organisationnelles. Il nous semble donc pertinent de développer, dans les aides manipulatoires que nous avons présentées, les actions techniques réalisées par un tiers, actions guidées par des instructions données par l'élève dyspraxique, à l'aide d'un langage technique précis, au plus proche de la manipulation technique des instruments, le langage pouvant être accompagné de gestes mathématiques. Nous faisons l'hypothèse que l'élève dyspraxique visuospatial pourra ainsi entrer dans un processus de conceptualisation en géométrie. C'est cette hypothèse que nous cherchons à vérifier dans notre travail de thèse.

Bibliographie

ARZARELLO F. (2006), « Semiosis as multimodal process », *RELIME* Numéro spécial, p.267-299.

BARTOLINI BUSSI M.G. & MARIOTTI M.A. (2008), *Semiotic mediation in the mathematics classroom: artifacts and signs after a Vygotskian perspective*, L. English, M. Bartolini Bussi, G. Jones, R. Lesh, & D. Tirosh (éd.), *Handbook of International Research in Mathematics Education, second revised edition*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ., p.746-805.

HOUEMENT C. (2007), « À la recherche d'une cohérence entre géométrie de l'école et géométrie du collège », *Repères IREM*, n°67, p.69-84.

LABORDE C. (1982), *Langue naturelle et écriture symbolique Deux codes en interaction dans l'enseignement mathématique*, Thèse en didactique des mathématiques DE.

MAZEAU M. (2008), *Conduite du bilan neuropsychologique chez l'enfant*, Paris, Elsevier Masson.

MAZEAU M. & GROUAIL A. (2009), *Rééduquer dyscalculie et dyspraxie. Méthode pratique pour l'enseignement des mathématiques*, Paris, Elsevier Masson.

MAZEAU M. & LE LOSTEC C. (2010), *L'enfant dyspraxique et les apprentissages. Coordonner les actions thérapeutiques et scolaires*, Paris, Elsevier Masson.

MCNEILL D. (1992), *Hand and Mind: What gestures reveal about thought*, Chicago, Chicago University Press.

PERRIN-GLORIAN M.-J. & SALIN M.-H. (2010), « Didactique de la géométrie. Peut-on commencer à faire le point ? », *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques de 2009*, Paris, AREM & IREM, p.47-81

RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

Entre classe d'inclusion¹ et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée

Godefroy Lansade²

Résumé

Cette recherche s'appuie sur une observation ethnographique menée auprès d'un groupe d'adolescents et jeunes adultes, reconnus en situation de handicap, scolarisés au sein d'un dispositif Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire d'un lycée professionnel (ULIS). Elle interroge et analyse l'expérience que ces élèves rattachés à ce dispositif ont de l'inclusion scolaire. Après avoir rappelé quelques-uns des grands moments de l'inclusion scolaire dans l'enseignement secondaire et défini ce paradigme selon trois dimensions – physique, sociale et épistémique – nous verrons en quoi ce dispositif se distingue d'une classe. L'étude montre que le fait d'être rattachés simultanément à une classe d'inclusion et au dispositif peut entraîner des situations paradoxales inattendues. L'ULIS apparaît dès lors comme un dispositif inopérant ou contre-productif au regard des enjeux affichés en terme d'inclusion.

Implantées au sein des collèges et des lycées, les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) sont des dispositifs collectifs permettant la scolarisation des élèves en situation de handicap ou atteints de maladies invalidantes. La circulaire³ qui en institue l'organisation précise que ces dispositifs représentent une « des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour ces élèves » et constituent une « réponse adaptée aux besoins de certains élèves en situation de handicap présentant des troubles des fonctions cognitives, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices (dont les troubles dyspraxiques), des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou encore des troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante) »⁴.

Le présent article a pour objet de rendre compte de quelques conséquences paradoxales qui sous-tendent la mise en œuvre de la politique publique d'inclusion scolaire s'actualisant dans et par le dispositif ULIS d'un lycée d'enseignement professionnel. Une approche ethnographique, attentive à l'ordinaire du fonctionnement d'une ULIS permet d'une part de montrer l'inclusion scolaire en « train de se faire » et d'autre part, dévoile les multiples façons dont les individus composent avec ses diverses dimensions et se constituent eux-mêmes par ces multiples processus. Le concept d'expérience, proposé par Dubet dans le champ de l'éducation, est ici très utile : « La manière dont les acteurs individuels ou collectifs combinent les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire. [...] D'une part, elle est un travail des individus qui construisent une identité, une cohérence et un sens, dans un ensemble social qui n'en possède pas a priori [...] mais d'autre part, les logiques de l'action⁵ qui se combinent dans l'expérience n'appartiennent pas aux individus ; elles correspondent aux éléments du système scolaire et sont imposées aux acteurs comme épreuves qu'ils ne choisissent pas. » (1996, p.62). Elle se présente telle une tension entre la subjectivité des acteurs et un ensemble de mécanismes

¹ J'entends par *classe d'inclusion*, une classe de lycée, dite ordinaire, au sein de laquelle est inclus un élève rattaché à l'ULIS.

² Doctorant en anthropologie, Centre Norbert Elias, EHESS Marseille, Centre d'Analyse des Processus en Éducation et en Formation (CAPEF), Université de Nice Sophia-Antipolis.

³ Circulaire du 18/06/2010 intitulée « Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré ».

⁴ Les élèves au centre de la réflexion de cet article présentent des troubles des fonctions cognitives. Cette catégorisation propre à l'Éducation Nationale s'est substituée à celle de *handicap mental* avec la circulaire du 21/02/2001 instituant les UPI. La dénomination retenue à l'époque était *Troubles importants des fonctions cognitives* devenue en 2010 *Troubles des fonctions cognitives*.

⁵ L'auteur rapproche les « logiques de l'action » des « fonctions » essentielles du système scolaire que sont la *socialisation*, la *distribution des compétences et l'éducation*. Il parlera lui d'*intégration*, de *stratégie* et de *subjectivation* (Dubet, 1996, p.63-64).

objectifs : « *Si chacun construit lui-même son expérience sociale, il n'empêche qu'il ne la bâtit qu'avec des matériaux "objectifs" et qui ne lui appartiennent pas. Les élèves ne définissent ni les relations des cultures familiales et de la culture scolaire, ni les utilités sociales objectives attachées à leurs études, ni les connaissances scolaires et les méthodes pédagogiques. Mais ce sont eux qui doivent combiner ces divers éléments.* » (Dubet, 1996, p.17). Si la subjectivité des lycéens rattachés à l'ULIS est l'objet central de cette étude, il n'en demeure pas moins que le poids des structures sociales, les attentes du législateur, celles du coordonnateur de l'ULIS, des enseignants du lycée, des parents d'élèves, le rôle de l'auxiliaire de vie scolaire, des pairs et, bien sûr, des élèves eux-mêmes, contribuent à définir et à infléchir les cadres de leurs expériences scolaires. Il s'agit donc de trajets singuliers mais « en situation ». C'est la raison pour laquelle cette enquête a été menée *dans* mais aussi *hors* du dispositif, dans les lieux non pédagogiques, espaces encore peu investigués dans le champ de la recherche portant sur la scolarisation de lycéens en situation de handicap⁶. Il s'est agi de saisir les expériences des élèves dans les « fragments » de *configurations sociales* qui les informent auxquelles nous avons pu avoir accès. Cher à Norbert Elias, le concept de *configuration* est « *fondamentalement lié à une anthropologie de l'interdépendance humaine, qui considère les individus avant tout comme des êtres sociaux pris dans des relations d'interdépendance* » (Lahire, 1995, p.37). Il offre un moyen de demeurer sensible au poids du passé dans le présent, aux contraintes, aux pesanteurs mais aussi aux régularités qui déterminent non des règles mais des choix circonstanciels toujours à même d'être réévalués par les acteurs eux-mêmes.

Après une brève présentation du terrain d'enquête et de la démarche de recueil de données, je reviendrai sur l'apparition du paradigme d'*inclusion* dans la législation française et la manière dont il a été mis en acte, entre autres, par la création des Unités Pédagogiques d'Intégration devenues par la suite ULIS. Je m'attacherai ensuite à définir la nature du dispositif ULIS au regard de ce avec quoi il est souvent confondu : une classe. Enfin, il s'agira de voir en quoi ce dispositif, par sa nature même et les modalités de son fonctionnement, peut entraîner des situations paradoxales inattendues au regard de l'inclusion dont il est censé favoriser la mise en œuvre.

1. Recueil des données et terrain de recherche

Le recours à la démarche ethnographique permet d'atteindre un grain d'analyse suffisamment fin pour entrer dans des aspects souvent non perçus de l'expérience scolaire des adolescents et jeunes adultes scolarisés en ULIS. On peut ainsi découvrir « *la relative hétérogénéité de ce que l'on imagine homogène* » (Lahire, 1995, p.37). La réduction d'échelle d'observation que permet la proximité ethnographique représente ainsi une voie d'accès à des niveaux de réalité souvent réduits, par des niveaux d'analyse de type macrosociologique, à leur rationalité affichée. C'est pourquoi nous utilisons une « *conceptualisation basse* » (Bensa, 2010, p.82), qui conserve des traces du terrain, des conduites des acteurs et des discours locaux. Le temps long de l'enquête de terrain, tel que je l'ai vécu, oblige néanmoins à sans cesse réajuster ce que l'on écrit de ce que l'on observe d'une réalité par essence mouvante et toujours hétérogène. Le concept d'*expérience*, qui reviendra souvent dans la suite de ce texte, s'appuie donc sur « *la vertu heuristique des concepts ouverts [...], provisoires, ce qui ne veut pas dire vagues, approximatifs ou confus* » (Bourdieu, 1987, p.54). On comprend alors que l'objet de recherche n'est pas défini *a priori* mais qu'il se construit par un travail d'élaboration et de réélaboration au cours de la recherche.

Trois grandes formes de productions de données ont été convoquées lors de cette étude : *l'observation participante* (par immersion prolongée dans des espaces de la vie quotidienne des lycéens comme la cour, la cafétéria, le foyer, etc.), des *entretiens formels*⁷ et *conversations informelles* avec les élèves, des parents d'élèves, le coordonnateur de l'ULIS, l'auxiliaire de vie

⁶ Et plus particulièrement, dans le cas présent, pour des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives.

⁷ Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique et sémantique à la fois avec une attention particulière portée à l'énonciation et au contexte de celle-ci.

scolaire, l'enseignant référent, des professeurs du lycée mais aussi des tuteurs de stage, etc., enfin la collecte de *sources écrites* telles que les bilans et rapports d'inclusion et de stages, des projets d'orientation professionnelle, etc. J'ai assisté à des réunions institutionnelles (équipes de suivi de scolarisation, équipes pluridisciplinaires d'évaluation, équipe éducative, conseils de classe, réunions de rentrée, réunions de parents, etc.) Les observations ont été recueillies sur une durée de trois années scolaires. La première année, à raison de deux journées ou demi-journées par semaine, la seconde année, à raison de trois à quatre fois par semaine, la troisième année de manière plus ponctuelle, deux à trois fois par mois. Cette enquête a été conduite au sein d'un lycée professionnel d'une ville moyenne de province auprès d'une vingtaine d'adolescents et jeunes adultes de seize à vingt ans, tous administrativement reconnus handicapés par la CDAPH⁸.

2. De l'inclusion en droit à l'inclusion en acte

À l'image de nombreux pays européens, la France a fait le choix de l'*inclusion* comme nouveau paradigme pour penser la scolarisation des enfants, adolescents et jeunes adultes en situation de handicap. Engagée à l'échelle de la société tout entière, et non du seul système éducatif, cette évolution s'inscrit dans un mouvement entrepris maintenant depuis plus d'une vingtaine d'années au sein duquel l'inclusion constitue « *un des objectifs promus en 1994 par la déclaration de Salamanque, des règles pour l'égalisation des chances promulguées par l'ONU la même année, de la charte du Luxembourg promulguée en 1996 par l'Union européenne dans le cadre de l'agenda de Lisbonne pour évaluer les politiques publiques* » (Ebersold, 2009, p.71). L'UNESCO, dont l'éducation pour tous est une des préoccupations majeures, emploie préférentiellement les termes d'*éducation pour l'inclusion* plutôt que d'*éducation inclusive*, l'école n'étant pas considérée comme une fin en soi. Si le terme d'inclusion ne figure pas nommément dans la loi du 11 février 2005⁹, il n'en demeure pas moins que celui de *scolarisation* – employé dans son versant scolaire – engage à aller dans ce sens. Tout enfant ou adolescent reconnu en situation de handicap se voit en effet reconnu le *droit* de fréquenter son établissement scolaire de *référence*¹⁰. L'intention inclusive européenne s'est vu, avec la loi du 11 février 2005, transformer en acte législatif. Plus récemment, le terme d'inclusion a fait son apparition dans l'article 2 de la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* du 9 juillet 2013 qui impose au service public de l'éducation de « *veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* ». En droit, l'inclusion scolaire est à présent le principe de base de l'éducation pour tous. Shakespeare et Watson énoncent clairement les conséquences à attendre de la prise en compte du paradigme d'*inclusion* en lieu et place de celui d'*intégration* : « *L'inclusion est considérée comme un concept plus approprié que celui d'intégration : cette dernière implique que la société ne change pas, mais que l'individu est normalisé ou, autrement dit, inséré ; l'inclusion implique que les barrières n'existent pas à l'origine, et que les systèmes sont conçus explicitement pour satisfaire tout le monde.* » (1998, p.74). Le passage d'une logique d'*intégration* à une logique d'*inclusion* implique dès lors que l'appartenance de tous les élèves à la communauté scolaire, sur la base d'un droit égal, ne peut souffrir aucune condition. L'école inclusive, pour tous et pour chacun, ayant comme mission de s'adapter à la diversité du public qu'elle accueille et non l'inverse. Ce n'est plus aux élèves en situation de handicap de montrer qu'ils sont capables de s'adapter aux conditions dites ordinaires de scolarité, mais de faire en sorte que ces dernières répondent à l'ensemble des élèves sans distinction aucune.

■ *L'inclusion dans l'enseignement secondaire*

S'agissant des seuls élèves présentant des troubles des fonctions cognitives, les UPI, qui ont vu le jour en 1995, ont à l'époque ouvert le chemin du collège et du lycée à ces élèves qui jusque

⁸ Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées.

⁹ Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

¹⁰ L'établissement le plus proche du domicile de l'élève.

là en étaient exclus¹¹. Néanmoins, au cours de l'année 1998-1999, la mission conjointe des inspections générales de l'Éducation nationale et des Affaires sociales souligne la mise en oeuvre hésitante de ce dispositif se traduisant par une insuffisance des possibilités d'accueil, des disparités géographiques importantes et la persistance de discontinuité éducative avec le primaire. Dès la fin de l'année 1999¹², un plan de relance – nommé Handiscol – est alors engagé en faveur de la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap. Suivra une nouvelle circulaire en date du 21 février 2001 intitulée « *Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des UPI* »¹³. L'orientation générale de ce texte réaffirme que « *la scolarisation en milieu ordinaire représente pour les élèves handicapés de meilleures chances de réussite scolaire et d'épanouissement personnel. Elle constitue une étape déterminante pour l'intégration sociale et professionnelle* ». En 2003¹⁴, le ministre de l'Éducation nationale de l'époque lance un plan quinquennal prévoyant la création de deux cents UPI par an. Ce dernier arrivé à échéance et entre-temps la loi du 11 février 2005 entrée en vigueur, le législateur ne cessera de soutenir la création de dispositifs ULIS sur l'ensemble du territoire national. L'état des lieux réalisé au début de l'année 2011 témoigne de la confiance accordée dans ce dispositif dont le nombre est en constante progression : « *L'implantation de ces unités d'intégration est organisée de façon à ne laisser aucun territoire hors d'accès des élèves, en tenant compte des contraintes raisonnables de transport. En 2010-2011, l'effort portera en priorité sur des ouvertures en lycées professionnels [...] À la rentrée 2006 : 1 009 unités pédagogiques d'intégration, rentrée 2010 : plus de 2 000 unités localisées pour l'inclusion scolaire* »¹⁵.

■ **L'inclusion scolaire : un paradigme à trois dimensions**

Que les ULIS aient permis à des élèves en situation de handicap de franchir les portes du lycée est incontestable. Il n'en reste pas moins que ces modalités de scolarisation restent à interroger. Bien que nécessaire, une approche *quantitative* de l'inclusion scolaire ne peut rendre compte de l'expérience qu'en font les personnes concernées. C'est donc par l'étude de l'expérience scolaire des élèves rattachés à une ULIS que j'ai souhaité interroger l'inclusion scolaire en tant que logique d'action. Pour cela, je distinguerai trois dimensions du concept d'inclusion à la fois complémentaires et en constante interdépendance. La première, que je qualifierai de dimension *physique*, se caractérise par le droit reconnu aux adolescents en situation de handicap de poursuivre leur parcours scolaire, sans rupture, au sein d'un lycée. La loi du 11 février 2005, la circulaire sur les ULIS et la loi du 9 juillet 2013 en assurent le cadrage. La proximité spatiale n'impliquant pas *de facto* la mixité, la dimension *sociale*, comme relation d'interaction avec les pairs, représente la deuxième dimension. La troisième dimension, que je nomme *épistémique*, correspond quant à elle à l'appropriation des objets de connaissance portés par l'institution éducative. L'entrecroisement de ces trois dimensions constitue le dispositif déterminant les marges d'actions des élèves et induit ainsi les expériences. L'inclusion *physique* représentant un moyen de l'inclusion *sociale* ; l'inclusion *épistémique*, une condition de la scolarisation et un moyen de socialisation.

3. L'ULIS : classe ou dispositif ?

L'usage qui est fait du terme de dispositif par le législateur reste très imprécis. À la suite de Beuscart et Peerbaye, on peut penser qu'il s'agit d'« *un terme de langage commun, impliquant un engagement théorique minimal, qui sert à désigner de façon souple et ouverte ce qui organise l'activité humaine dans différents domaines tout en laissant à son utilisateur le soin d'apporter des précisions complémentaires* » (2006, p.3). Contraignant par le fait qu'il représente

¹¹ Quelques expériences d'intégration dans le secondaire existaient avant cette date mais à titre expérimental.

¹² Circulaire du 19 novembre 1999.

¹³ Circulaire qui s'inscrit dans le cadre du plan d'accès à l'autonomie des personnes handicapées annoncé par le gouvernement de l'époque en janvier 2000.

¹⁴ Notons que 2003 fut aussi l'Année européenne des personnes handicapées.

¹⁵ Site du Ministère de l'Éducation nationale (2011), <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>

un moyen d'atteindre les fins définies par le législateur, il reste à la fois souple et évolutif dans le but de laisser aux acteurs une marge de manœuvre suffisante pour s'adapter aux exigences et contraintes du contexte dans lequel ils évoluent. C'est sans doute la raison pour laquelle il est rappelé que l'ULIS doit être distinguée d'une classe. La circulaire de 1995 sur les UPI insistait déjà à l'époque sur cette distinction : « *Souple et évolutif, ce dispositif se fonde sur l'alternance de regroupements pédagogiques spécifiques d'élèves handicapés et de périodes d'intégration dans des classes ordinaires [...] ces dispositifs ne pouvant constituer des structures à part* ». Précision à nouveau rappelée dans la circulaire de 2001 : « *Ces unités ne constituent pas une "filière" mais bien un dispositif ouvert sur l'établissement scolaire, même lorsqu'il s'avère opportun de prévoir, pour certaines activités, le regroupement des élèves concernés* ». Cette évolution préfigure ainsi le passage du paradigme d'intégration à celui d'inclusion. Jusqu'à la récente circulaire sur les ULIS, les élèves étaient administrativement inscrits au sein du dispositif comme on pouvait l'être dans n'importe quelle autre classe. Depuis 2010, la loi impose qu'ils le soient désormais dans une classe dite « *ordinaire* » qui devient leur classe de référence. L'ULIS n'étant alors qu'un dispositif d'accompagnement à l'inclusion. Les élèves sont dès lors nommément inscrits dans des classes de CAP dits « *réservés* » ou « *prioritaires* »¹⁶. Par ce renversement des points de vue et des pratiques, l'intention du législateur est de faire de l'inclusion en milieu ordinaire un point de départ et non un idéal à atteindre. Le but étant de ne pas voir apparaître de nouveaux « *exclus de l'intérieur* » (Bourdieu & Champagne, 1992) lorsque par la diversité des parcours qu'elle propose, l'École, garde désormais en son sein, mais non sans risque, ceux qu'auparavant, elle expulsait ou à qui elle refusait l'accès. L'enjeu à présent pour les élèves est de parvenir à se maintenir en classe ordinaire, auquel cas ils rejoindront partiellement, voire pour certains totalement, le dispositif ULIS¹⁷. C'est bien la dimension *physique* de l'inclusion qui se voit ici non seulement rappelée, mais repensée à travers la nature même du dispositif. L'ambition étant de faire de l'ULIS autre chose qu'une classe close sur elle-même sans que les élèves n'aient aucune chance réelle de fréquenter ou rejoindre un cursus commun. Néanmoins, tous les acteurs que j'ai pu interroger parlent de la *classe* ULIS et non du *dispositif* ULIS, ou à défaut, de « *l'ULIS* » ou encore « *des ULIS* ». Le terme de dispositif n'étant jamais prononcé. La classe est un des éléments bien intégrés par tous de la *forme scolaire* traditionnelle (Vincent, 1980). Quel que soit leur temps de présence au sein du dispositif, l'ULIS est reconnue, par les membres de la communauté éducative et par les autres lycéens, comme étant *la* classe de référence « *des ULIS* ». Voici ce qu'en dit Marc, le coordonnateur de l'ULIS :

« *C'est quoi l'ULIS pour toi ?*¹⁸

(hésite) C'est un dispositif, ce n'est plus une classe. Nous on met ça en avant régulièrement pour (cherche ses mots) qu'il y ait de l'inclusion avant tout. Qu'on ne pense pas la classe, enfin (il se reprend) le dispositif, comme une classe (rires)! [...]. Pour moi, c'est une classe ! » [...]

C'est une distinction que tu as faite au cours de la réunion de parents, tu as dit « c'est un dispositif et pas une classe ».

J'ai expliqué aux parents que ça devrait ! Je leur ai expliqué quel était le cadre légal, j'ai bien dit quelle était ma marge à moi et je l'assume.

Tu as dit aux parents que ce qui était important pour toi c'est que ça fonctionne encore comme une classe.

Oui et je l'assume ! Ça ne va pas dans l'esprit de la loi mais tant pis ! [...] En l'état actuel des choses j'ai déjà quatre élèves qui sont déjà pas inclus et je vais pas les inclure pour les inclure et les mettre dans des situations difficilement gérables et vivables [...]

Je ne comprends pas très bien, dispositif, ça voudrait dire qu'ils (les élèves de l'ULIS) seraient inscrits dans une classe (ordinaire) ?

Légalement, l'ULIS, en fait, ça devient une espèce de tremplin ou de filet de sécurité pour des élèves qui sont des élèves comme les autres finalement, porteurs de handicap, donc qui ont un PPS¹⁹ mais qui appartiennent à une classe uniquement et il y a un dispositif qui est là pour faire un peu relais, pour arrondir les angles on va dire... Moi ça me fait penser à ce qu'on peut faire

¹⁶ Les élèves admis au sein de ces formations sont majoritairement issus de SEGPA et d'ULIS collège.

¹⁷ Aussi paradoxal que cela puisse paraître, des élèves sont inscrits dans une classe qu'ils ne fréquentent plus mais ne peuvent être inscrits au sein de l'ULIS qui n'existe plus en tant qu'entité administrative.

¹⁸ Les extraits soulignés correspondent à mes interventions.

¹⁹ Projet Personnalisé de Scolarisation.

quand on est dans un service de soins qu'on suit des élèves. Un relais... Un relais qu'on n'appelle plus classe, mais là c'est pas moi, c'est un dispositif ! »

Le coordonnateur est un enseignant de formation pour qui la classe fait partie des éléments qui fondent son identité professionnelle ; d'où la difficulté de Marc à considérer le dispositif comme étant d'une autre nature. La comparaison qu'il fait entre l'ULIS et un service de soins laisse toutefois entendre qu'il en reconnaît sa spécificité comme soutien à l'inclusion en classe ordinaire. S'il ne remet pas en cause l'inclusion dans sa dimension *physique*, il doute de sa systématicité et de sa pertinence dans ses dimensions *sociale* et *épistémique* à l'égard de certains élèves qui, au sortir d'ULIS collège, ne seraient pas prêts pour une inclusion en classe ordinaire. C'est la raison pour laquelle il dit continuer à faire fonctionner le dispositif comme une classe au sein de laquelle les élèves sont scolarisés quasiment à temps plein, bien qu'inscrits administrativement dans une classe de CAP. Dès lors, ce point de vue, qui mériterait d'être plus amplement problématisé²⁰, vient conforter celui de l'ensemble des membres de la communauté éducative, pour qui l'ULIS est géographiquement et symboliquement repérée comme une classe : une salle lui est réservée, un enseignant et une auxiliaire de vie scolaire (AVS) y sont affectés. Ceci explique, en partie, que les élèves, bien qu'inclus prioritairement en classe de CAP, restent avant tout des élèves de « la classe ULIS ». Le coordonnateur et l'AVS étant considérés comme les seuls référents des élèves et « spécialistes » du handicap.

4. Un dispositif ambigu par nature

■ *Le poids du marquage institutionnel*

Étiquetée négativement, l'ULIS participe de certains ratés d'inclusion, notamment dans son versant social. Le dispositif prend la forme d'une *classe-stigmate* qui place les élèves en position de « *discrédités* » (Goffman, 1975). « *On nous a dit dès le début de l'année c'est une classe spéciale (hésite) et c'est le mot spécial et l'étiquette ULIS qui fait qu'on a un autre regard sur eux.* » (Julie, Terminale TBCP). « *C'est l'étiquette Ulis qui fait qu'on dit : "c'est des mongols". C'est un peu tout le monde dans le lycée qui a cette image-là [...] Ils ont fait de leur classe une identité. Ils se sont identifiés à une classe et je trouve que c'est pas forcément bien... parce qu'ils se sont pas identifiés en tant que... j'ai l'impression qu'ils se sont pas trouvés en tant que personne à part entière en fait, j'ai vraiment l'impression qu'ils s'identifient à une classe, à une étiquette* » (Paul, Terminale TBCP). Ces propos témoignent du statut dépréciant avec lequel les élèves rattachés à l'ULIS doivent composer. Bien que certains d'entre eux, « *discréditables* », essaient de cacher cette affiliation, leurs absences régulières de la classe d'inclusion rendent vaines toutes tentatives de dissimulation. C'est pour des raisons analogues que la plupart des élèves refusent d'être accompagnés par l'AVS, véritable « *symbole stigmate* » (Goffman, 1975, p.59), qui laisse supposer, révèle ou consacre une différence jugée sous les traits négatifs de l'écart et du manque. Certains préfèrent vivre des situations d'échec dans les classes d'inclusion que d'être accompagnés. « *Léa ne veut plus que je l'accompagne. Elle m'a dit : "Je veux plus aller en inclusion si tu viens !" Elle m'a dit que c'était pas contre moi mais qu'elle voulait se débrouiller toute seule. Elle est en grande difficulté, il y a peu de chance qu'elle y parvienne seule, mais je respecte son choix.* » (Line, AVS). Théo quant à lui me confie avoir trouvé une solution pour s'en sortir en mathématiques : « *Je m'suis mis à côté d'un intello pour avoir les réponses (rire)* ». Lya et Noa, dans la même classe d'inclusion, ont refusé d'être accompagnés par l'AVS, mais ont fait le choix de l'entraide : « *Des fois on n'arrive pas trop à suivre. J'ai galéré pour faire le classeur, j'arrivais plus à suivre, je savais pas où il fallait ranger... alors je regardais sur Lya et elle aussi des fois regardait sur moi* » (Noa). Les élèves ont parfois recours à des stratégies de « *survie* » – plus ou moins régulières – pour éviter de décrocher et ne pas avoir à exprimer leurs difficultés auprès des enseignants. Demander de l'aide c'est prendre le risque d'attirer l'attention sur soi, rappeler et légitimer le bien-fondé de son appartenance à l'ULIS :

²⁰ La décision de Marc est bien entendu contingente de la manière dont est considérée l'inclusion scolaire des élèves présentant les plus grosses difficultés d'apprentissage et/ou de communication. L'accessibilité des classes ordinaires de CAP, est un facteur qui influe considérablement sur les conditions d'inclusion des élèves en situation de handicap. C'est d'ailleurs ce qui contraint Marc à prendre des décisions allant à l'encontre de l'inclusion telle que pensée par le législateur.

« *C'est trop la honte de demander. Y vont dire retourne en ULIS !* » (Noa). Il serait toutefois réducteur de penser que l'appartenance au dispositif ULIS soit le facteur explicatif majeur de l'insuccès des « *contacts mixtes* » (Goffman, 1975) avec les lycéens des classes d'inclusion. Si certains élèves d'ULIS ne parviennent pas à s'affilier à leur classe d'inclusion c'est en partie dû à des difficultés communicationnelles : « *Ils font partie du lycée, on y prête plus attention, mais on voit qu'ils sont un peu en décalé (hésite). Ils ont des comportements pas comme nous quand ils se mettent à courir dans la cour... Ils sont encore un peu gamins, ils sont un peu jeunes dans leurs têtes. Ils sont dans leur bulle ! (rire). Karim ça va, les filles ça va aussi. Y'en a on dirait qu'ils sont pas de ce monde ! Karim c'est pas la même chose, ils ont tous un problème différent. Y'en a qu'étaient plus ouverts que d'autres, je pensais qu'on allait plus parler avec eux, on nous avait prévenu mais y'avait aucun rapport ! Nous, on pose des questions mais ils répondent pas...* » (Eve, Terminale TBCP). Les incohérences de l'expression, la mise à mal de certaines conventions sociales ou la mauvaise interprétation des « cadres de l'interaction » (Goffman, 1991) mettent celles-ci en péril. La faillite de l'interaction lors des contacts mixtes conduit alors non à l'exclusion mais plutôt à « l'évitement » (Goffman, 1974) de la rencontre.

■ **Entre présence et absence**

L'alternance entre *classe d'inclusion* et ULIS, propre à chaque élève, s'organise entre des temps de *regroupements* au sein de l'ULIS et des temps *d'inclusion* dans la classe correspondant à leur « choix » professionnel²¹. L'emploi du temps est ainsi partagé entre les temps d'ateliers, les savoirs associés (cours théoriques en lien avec la pratique professionnelle), les enseignements généraux et les temps de *regroupement* au sein de l'ULIS. À cela viennent s'ajouter, sur le temps scolaire, des prises en charge rééducative et/ou thérapeutique. Le coordonnateur partage alors son temps entre la poursuite des apprentissages fondamentaux et le suivi des enseignements dispensés dans les classes d'inclusion afin d'éviter le « décrochage » des élèves qui viendraient à ne plus pouvoir en suivre le rythme. Cette répartition évolue au gré des progrès, difficultés ou bifurcations d'orientation professionnelle de chacun des élèves. À n'en pas douter, on voit dans ce fonctionnement un moyen d'apporter des réponses au plus près des besoins éducatifs particuliers des élèves. Néanmoins, l'enchevêtrement de ces différentes temporalités – dans des espaces physiques distincts – n'est pas sans entraîner des répercussions sur les dimensions sociale et épistémique de l'inclusion. Les élèves se trouvent en effet pris dans ce qui pourrait s'apparenter à une sorte « *d'ubiquité impossible* » (Sayad, 1999). Ne pouvant pour la plupart suivre une inclusion pleine et entière dans une classe de CAP, ils oscillent entre *présence* et *absence* dans chacune des deux classes ; toujours en quête de ce qui a pu se dérouler en leur absence. Cette alternative d'égal intérêt pour les élèves les place face à un dilemme dans lequel faire un choix entraînera de fait des conséquences négatives. Sur le plan de la dimension épistémique, le choix d'une inclusion totale dans une classe de CAP les priverait de l'enseignement des savoirs fondamentaux qui pour la plupart leur fait défaut, mais s'avèrent indispensables pour aborder ceux dispensés en CAP. À l'inverse, le choix d'une scolarisation exclusive en ULIS empêcherait toute possibilité de formation professionnelle et irait à l'encontre du paradigme *d'inclusion* dans ses dimensions physique et sociale. « *Ça m'embrouille, j'sais plus où j'en suis !* » avoue Léa partagée entre l'ULIS et sa classe de CAP. Paul, lui, verbalisera ce que beaucoup vivent sans jamais le verbaliser de manière aussi explicite : « *Quand j'arrive [de retour de la classe d'inclusion] les autres travaillent sur quelque chose et moi j'y comprends rien parce que j'ai été absent alors j'sais pas où ils en sont !* » Noé décrochera lui dès le premier trimestre et finira par annoncer au coordonnateur qu'il ne souhaite plus retourner dans sa classe d'inclusion qu'il nommera « *d'exclusion* ». Il fera le choix de rester à temps plein en ULIS. Après que Marc l'ait repris sur le terme en lui précisant qu'il ne s'agit pas d'une classe d'exclusion mais d'inclusion ; Noé reprendra à son tour le coordonnateur : « *Non, c'est bien une classe d'exclusion, c'est mon pire cauchemar, je comprends rien !* » À l'heure où il est souvent rappelé qu'une scolarité pleinement investie est une scolarité à laquelle on donne du sens, les élèves qui ont été nos interlocuteurs ont vécu l'alternance ULIS/classe d'inclusion comme vide de sens. Tant en termes de signification – pourquoi être scolarisé sur deux classes à la fois ? – qu'au regard de leur projet d'orientation, par défaut pour certains ou trop précoce pour d'autres. Ces

²¹ Je montre dans mon travail de thèse que les choix faits par les élèves d'ULIS à leur sortie du collège restent dans la grande majorité des cas des choix contraints.

élèves sont en effet amenés à prendre des décisions que la plupart de leurs pairs ne présentant pas de difficultés scolaires sont incapables de prendre, mais dont la poursuite de leur scolarité dans l'enseignement général, en grande partie « indéterminée », leur permet de différer. S'agissant de la dimension sociale, le sentiment d'une affiliation jamais achevée à la classe d'inclusion tient pour partie à l'alternance qui vient d'être évoquée. On pense ici au paradoxe de « double absence » (Sayad, 1999) selon lequel il s'agit de « continuer à être présent en dépit de l'absence », et dans le même temps « ne pas être totalement présent là où on est présent » (p.184). S'identifier et trouver une place au sein de la classe d'inclusion est ainsi rendu problématique par le fonctionnement même du dispositif.

■ **Les revers d'un espace adapté**

Hors de l'ULIS, nous l'avons vu, les élèves sont dans un contrôle permanent de l'information à l'égard de ce qui peut les exposer au discrédit. Le silence, le repli sur soi et la recherche d'une forme d'« invisibilité sociale » (Le Blanc, 2009) deviennent des moyens possibles de se soustraire au regard de l'autre dans les espaces de socialisation mixtes. En revanche, lors des regroupements au sein du dispositif, les taiseux à l'extérieur deviennent loquaces à l'intérieur. Les difficultés d'apprentissage, l'expression et les interactions parfois défailtantes ne sont plus stigmatisées ni stigmatisantes. Tous les élèves se savent en difficulté au regard de la norme scolaire, l'ULIS se présente toutefois comme un espace de « déstigmatisation » (Blanc, 2006, p.223). Le souci de présentation de soi et celui d'autocontrôle se font moins pressants. Loin d'être un groupe homogène, les « effets de contagion » (Goffman, 1975) redoutés par certains élèves, disparaissent au sein du dispositif. La proximité de camarades discrédités ne pose plus problème aux élèves discréditables alors que dans les espaces « partagés », tel que la cour de récréation, ils tendent à prendre leur distance pour ne pas être confondus avec eux, ainsi que le laisse entendre Paul inscrit en ULIS : « On a eu trop la honte hier avec eux, ils se sont comportés comme des gamins dans la cour, alors les autres se sont moqués. Ils ont dix-neuf ans la plupart, mais quand ils rigolent c'est choquant ! En âge mental ils ont deux ans ». Par ailleurs, si on s'attarde sur la dimension épistémique de l'inclusion, au sein de l'ULIS, la norme scolaire s'y fait moins pressante, bien que l'obtention totale ou partielle d'un CAP reste un objectif fréquemment rappelé par le coordonnateur, les évaluations sont essentiellement formatives et le rythme de la classe peu contraint par le respect d'un programme annuel fixé *a priori*. Le propre de l'ULIS étant de s'adapter aux capacités et à l'allure de chacun des élèves, les contenus des programmes officiels restent des repères dont l'acquisition n'est pas pensée de manière linéaire sur la seule année en cours. De plus, au sein du dispositif, le groupe est restreint, au maximum douze élèves²². En fonction des inclusions, il peut être réduit à deux ou trois élèves. Dans les classes d'inclusion, il en est tout autre, c'est dans la majorité des cas aux élèves de s'adapter aux exigences et aux contraintes du milieu dans lequel ils sont inclus, et ce, d'autant plus qu'il s'agit de classes dites « à examen ». Le manque de temps, de formation, la peur de ne pas savoir s'y prendre et la nécessité de préparer un groupe important d'élèves à l'examen du CAP sont les arguments invoqués par les enseignants à Marc lorsque celui-ci tente de « négocier » auprès de ces derniers l'adaptation des contenus de savoirs. Il ressort que les élèves qui parviennent à se maintenir dans leur classe d'inclusion sont ceux qui réussissent à surmonter leurs difficultés, les autres sont progressivement exclus des cours qu'ils ne parviennent pas à suivre et sont ainsi encouragés à rejoindre l'ULIS. Les cadres primaires (Goffman, 1991) de l'expérience scolaire des élèves qui leur permettaient jusqu'à présent de donner du sens aux situations vécues vacillent dès lors qu'ils sont en classe d'inclusion, et ce, malgré la collaboration entre les enseignants de celles-ci et de l'ULIS. Leurs repères ne sont plus les mêmes notamment sur les plans pédagogique et didactique qui tous deux organisent et règlent les actions au sein de la classe (la forme des situations d'enseignement/apprentissage, l'étayage apporté par l'enseignant, la passation des consignes, le rapport à l'erreur, les modalités d'évaluation...). La forme scolaire qui oriente l'expérience des élèves au sein de la classe d'inclusion diffère de celle de l'ULIS. Les erreurs de cadrage affectent alors considérablement leur « compréhension du monde et la place qu'on y trouve et s'y fait » (Blanc, 2006, p.175). L'inclusion des élèves dépend donc de leur capacité à s'adapter en opérant une *modalisation* des cadres primaires définie par

²² En droit, la circulaire cadrant les dispositifs ULIS n°2101-088 du 18/06/210 prévoit que « le nombre d'élèves scolarisés au titre de l'ULIS ne dépasse pas dix », dans les faits, sur le terrain dont il est question ici, l'effectif était de douze élèves.

Goffman comme étant la transformation de ces derniers. Cela dit, cette opération, génératrice de forte incertitude, s'avère bien souvent problématique pour les élèves dont les troubles des fonctions cognitives « actualisent et accentuent "la vulnérabilité fondamentale de l'expérience sociale" (Joseph, 1998) » (Blanc, 2006, p.160). L'ULIS se présente alors comme un milieu plus adapté que les classes d'inclusion censées permettre l'inclusion dans ses dimensions sociale et épistémique. « *La classe [l'ULIS] c'est un peu comme une famille, tous ensemble on est comme une famille* » admet Jean, comme d'ailleurs la majorité des élèves inscrits en ULIS. Le coordonnateur reconnaît à l'égard du dispositif « *qu'il y a [au sein de l'ULIS] quelque chose presque de l'ordre d'un climat familial, y'a deux adultes bien repérés, les élèves les connaissent depuis des années c'est sécurisant... c'est une famille !* » Lors d'une équipe de suivi de scolarisation, un parent d'élève concède que l'ULIS, « *c'est sa famille !* » L'ULIS se présente comme un espace stable, contenant et sécurisant à la fois au sein de laquelle il devient possible d'être *soi-même* sans crainte d'être stigmatisé ou de perdre la face. Aussi surprenante soit l'assimilation du dispositif à une famille, cela peut expliquer en partie les difficultés que les élèves ont à le quitter pour la classe d'inclusion ou bien la facilité avec laquelle ils quittent leur classe d'inclusion pour celui-ci. Il est intéressant par ailleurs de noter que le coordonnateur comme l'AVS tiennent les rôles d'« initiés », devant lesquels les élèves n'ont « *ni à rougir ni à se contrôler car ils savent qu'en dépit de leur déficience ils seront perçus comme quelqu'un d'ordinaire* » (Goffman, 1975, p.41). Lors des entretiens que j'ai pu mener avec les élèves, à la question « Qui est ton professeur principal ? » tous sans exception ont répondu « *Marc* ». Line, l'AVS confirmera cette réponse unanime.

« Lorsqu'ils ont un problème c'est Marc et moi qu'ils viennent voir, ils passent pas par la vie scolaire.

Ils ne s'adressent jamais aux profs des classes d'inclusion ?

Jamais, quand y'a un problème c'est nous qui viennent voir. Quand les élèves vont à la vie scolaire, ils (les surveillants) les renvoient vers nous ou viennent aussitôt nous voir, comme si on pouvait tout régler ! Tu parles, du coup, les élèves ils ont compris, ils viennent directement nous voir ».

Cet attachement très fort au dispositif ne peut toutefois masquer la réalité selon laquelle les groupes sociaux, construits ici sur la distinction « handicapé »/« normal » s'excluent mutuellement ou au mieux s'évitent et « *doivent l'essentiel de leur cohésion à leur pouvoir d'exclusion, c'est-à-dire au sentiment de différence attaché à ceux qui ne sont pas "nous"* » (Hoggart, 1970, p.117).

Conclusion

A mesure que l'institution scolaire tente de s'adapter au plus près de la diversité du public qu'elle accueille, elle court en même temps le risque, par les dispositifs dont elle se pare, de s'engager dans des logiques contradictoires. Le paradigme d'inclusion, dont le législateur a fait un des principes fondateurs de l'éducation pour tous, ne peut alors faire l'économie d'un regard sur ses effets réels et notamment sur les conditions de possibilité de son opérationnalisation. Cette « vue d'en bas » d'un dispositif en particulier, par le biais des *expériences* de ses acteurs et des élèves, avait pour ambition de rendre compte de certaines dimensions cachées – ou du moins invisibles – si l'on s'en tient à une approche seulement quantitative de l'inclusion. Nous l'avons vu, les dimensions sociale et épistémique de l'inclusion sont bien plus complexes à atteindre que la seule, mais indispensable, dimension physique sans laquelle les deux autres ne peuvent toutefois être envisagées. Des questions restent donc sans réponse : comment des lycéens présentant des troubles des fonctions cognitives peuvent-ils être pleinement inclus au sein d'une institution qui a maintenant pris ses distances avec l'idée d'un traitement externalisé de la diversité ? Quelle(s) voie(s) d'accessibilité faut-il envisager pour parler d'inclusion scolaire, sans qu'aucune de ses trois dimensions n'en pâtisse ? Enfin, un dispositif comme l'ULIS peut-il devenir autre chose qu'un espace de *liminalité* (Murphy, 1990) dont on sait les risques importants en termes de *désaffiliation* (Castel, 1994) que cela peut faire encourir à ses bénéficiaires ?

Bibliographie

- BENSA A. (2010), *Après Lévi-Strauss : pour une anthropologie à taille humaine*, Paris, Textuel.
- BEUSCART J.-S. & PERRBAYE P. (2006), « Histoires de dispositif », *Terrains & travaux*, volume 2, n°11, p.3-15.
- BLANC A. (2006), *Le handicap ou le désordre des apparences*, Paris, Armand Colin.
- BOURDIEU P. (1987), *Choses dites*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. & CHAMPAGNE P. (1992), « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, volume 91-92, p.71-75.
- CASTEL R. (1994), « La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation », *Cahier de recherche sociologique*, n°22, p.11-27.
- DUBET F. & MARTUCELLI D. (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.
- EBERSOLD S. (2009), Autour du mot « Inclusion », *Recherche et formation*, n°61, p.72-83.
- GOFFMAN E. (1974), *Les rites d'interactions*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E. (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E. (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- HOGGARD R. (1970), *La culture du pauvre*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- LAHIRE B. (1995), *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieu populaires*, Paris, Gallimard Le Seuil, Collection Hautes Études.
- LE BLANC G. (2009), *L'invisibilité sociale*, Paris, Presses Universitaires de Paris, Pratiques théoriques.
- MURPHY R. (1990), *Vivre à corps perdu*, Paris, Plon, Terre Humaine.
- SAYAD A. (1999), *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Le Seuil, Collection Liber.
- SHAKESPEARE T. & WATSON N. (1998), « Perspectives théoriques sur l'enfance handicapée », *Handicaps et inadaptations. Les cahiers du CTNERHI*, n°78, p.71-83, (traduit par J.-F Ravaud & F. Marchand).
- VINCENT G. (1980), *L'école primaire française*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

- DANIELA DIAS DOS ANJOS 106
Clinique de l'activité et formation de maîtres : le rôle de l'intervenant
- GUILLAUME DIETSCH, FABIENNE BRIERE- GUENOUN 117
& CHEIKH TIDIANE WANE
Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile
- BASMA FRANGIEH & NATHALIE GAVENS 132
Les représentations conceptuelles de l'estime de soi et de la motivation chez les enseignants spécialisés
- CHRISTIANE GOHIER, FRANCE JUTRAS, LUC DESAUTELS 144
& PHILIPPE CHAUBET
Les conditions favorisant le développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial
- CATHERINE PACHE-HEBERT, FRANCE JUTRAS 159
& JEAN-HERMAN GUAY
Les attentes des enseignants par rapport aux capacités des élèves à agir au comité des élèves à l'école primaire

Clinique de l'activité et formation de maîtres: le rôle de l'intervenant

Daniela Dias dos Anjos¹

Résumé

Ce texte propose une réflexion sur le rôle de l'intervenant dans l'approche de la clinique de l'activité dans le champ de l'éducation. Pour ce faire, il reprend les principes et démarches de cette méthodologie avant d'analyser les résultats du recours à ce cadre méthodologique dans le contexte d'une intervention réalisée avec des professeurs d'écoles publiques de l'état de Sao Paulo (Brésil). Il étudie aussi les impacts de l'ancrage de l'intervention dans le champ de l'éducation sur l'activité de l'intervenant et sur la réflexion/analyse du professeur sur son propre travail.

Ce texte propose une réflexion sur le rôle de l'intervenant dans l'approche de la clinique de l'activité, dans le contexte des recherches en éducation. Cette perspective prévoit que les professionnels eux-mêmes analysent leur activité sous la médiation de l'intervenant. Des méthodes² indirectes, en présence soit de l'intervenant (autoconfrontation simple), soit de l'intervenant et d'un de ses collègues (autoconfrontation croisée), les invitent à analyser une activité de travail enregistrée en vidéo. La clinique de l'activité considère que des transformations durables ne peuvent prendre place dans le monde du travail que dans la mesure où les travailleurs eux-mêmes assument le premier rôle dans les processus de changement (Clot, 2008).

Cette méthodologie est utilisée dans plusieurs champs : entreprises ferroviaires (Fernandez, 2004 ; Faïta, 1997), hôpitaux (Litim, 2006 ; Roger, 2007), industries automobiles (Quillerou-Grivot, 2011), cabinets d'avocats (Milburn, Kostulski, Salas, 2010), industries de différentes branches d'activités (Scheller, 2010). Ce texte aborde son utilisation dans celui de l'éducation où des transformations radicales manquent pour qu'un enseignement de qualité soit offert de fait aux élèves.

Ladite démocratisation de l'enseignement que nous vivons de nos jours au Brésil, si elle a significativement élargi l'accès à l'école aux couches qui en étaient exclues, ne garantit pas pour autant sa qualité. Des milliers d'élèves ne font que gonfler les statistiques, car ils n'y apprennent rien (Freitas, 2004, 2007, 2012 ; Oliveira & al., 2013).

« De nouvelles formes d'exclusion sont maintenant à l'œuvre au sein de l'enseignement primaire et secondaire. Elles ajournent l'élimination de l'élève et internalisent le processus d'exclusion. Du point de vue de l'évaluation, ces nouvelles formes d'exclusion conduisent à une réduction de l'importance accordée à l'évaluation formelle et ponctuelle de l'élève en salle de classe (en introduisant de nouveaux modes d'organisation scolaire : régime de « progression continue », progression automatique, cycles, etc., et de nouvelles formes d'évaluation informelles) car elles libèrent le flux d'élèves au sein de l'école et conduisent au renforcement du suivi par l'évaluation externe et de l'évaluation de système centralisée [...] »(Freitas, 2007, p.973).

¹ Professeur, Université du Vale do Sapucaí (UNIVAS), Pouso Alegre (Brésil).

² Pour Clot, la méthode fait référence aux procédures de recherche et la méthodologie aux principes, aux fondements des méthodes (Clot, 2008 ; Litim, 2012).

Ces dernières années, la remise en cause de la qualité de cet enseignement n'a fait que s'accroître et, très souvent, ces mauvais résultats sont imputés au travail des professeurs, lesquels ne seraient pas suffisamment compétents pour former leurs élèves de manière « appropriée ». Cette association se retrouve aussi bien dans les médias en général que dans les politiques d'éducation (Freitas, 2012 ; Costa, Dalben & Freitas, 2013 ; Oliveira, 2012).

Ce nouveau contexte éducationnel soulève d'innombrables questions sur le travail enseignant, les formes scolaires et les pratiques enseignantes institutionnalisées tout au long de l'histoire de ce métier (Ferreira, 2010).

Aussi une série de réformes de l'éducation ont-elles été proposées par les gouvernements (aux niveaux fédéral, des états et des villes) (Fernandes, 2010 ; Freitas, 2004 ; Oliveira, 2004) ; des cours de formation continue sont offerts ; des matériels didactiques sont produits et des évaluations externes sont réalisées pour tenter de « contrôler » et « garantir » ladite qualité de l'enseignement (Gatti, Barreto & André, 2011). Néanmoins, ces propositions de changement sont en général externes à l'école. Des spécialistes analysent le travail pour proposer des « solutions » qui, très souvent, du fait de leur éloignement de la réalité, ne sont pas adoptées par les professeurs et, par conséquent, n'obtiennent pas le résultat escompté (Nunes, 2008).

D'ordinaire, ces propositions de changement ignorent la réalité concrète des écoles et des conditions de travail des professeurs. Les demandes des écoles publiques, surtout quand elles sont situées en banlieue, vont bien au-delà de l'activité d'enseigner des contenus disciplinaires. Les enfants soulèvent des questions sur la vie en dehors de l'école, liées à leur contexte de pauvreté et de violence, qui affectent ce qui se réalise (ou non) en salle de classe (Assunção & Oliveira, 2009).

Il existe un réel besoin de dialogue entre la recherche en éducation et la réalité concrète des écoles, entre lesdits « spécialistes » en éducation et les professeurs qui affrontent les dilemmes de cette profession au quotidien.

Il nous semble que la manière dont la méthodologie en clinique de l'activité envisage le travailleur et lui demande d'analyser son propre travail peut contribuer à renouveler les manières de faire des recherches en éducation et à modifier les relations entre école et université.

Cette méthodologie a déjà été utilisée comme instrument de recherche et de formation dans des travaux sur l'éducation (Roger & Ruelland-Roger, 2009 ; Drey, 2008 ; Murta, 2008 ; Espinassy, 2006, entre autres). Toutefois, l'analyse de certains d'entre eux indique que, lorsqu'elle est transposée dans le champ de l'éducation, cette méthode subit certaines adaptations, surtout en fonction de la personne qui conduit l'intervention. Dans le cas de l'éducation, il s'agit très souvent d'un spécialiste de ce domaine et de quelqu'un qui évolue dans le champ de la formation de maîtres. Certains travaux semblent tendre à former, à donner des suggestions plutôt qu'à provoquer des réflexions chez le professionnel.

Ce texte examine les particularités de l'utilisation de cette méthodologie dans le champ de l'éducation à partir de l'analyse d'un travail d'intervention réalisé dans le contexte d'une recherche de doctorat. Il cherche principalement à analyser le rôle de l'intervenant qui mène les dialogues avec les professionnels. Pour ce faire, il présente, dans un premier moment, les principes de la méthodologie en clinique de l'activité. Il aborde ensuite ce que la méthodologie prévoit pour l'intervenant qui conduira les dialogues. Finalement, à partir de fragments d'un travail d'intervention réalisé, il présente une analyse du rôle de l'intervenant en clinique de l'activité en se centrant sur ses spécificités quand il prend place dans le champ de l'éducation.

1. Clinique de l'activité

La clinique de l'activité vise à la transformation de situations de travail en concevant les travailleurs comme des protagonistes de ce changement. Dans les mots d'Yves Clot (2008, p.202) : « *Nous procédons en milieu professionnel à des analyses de l'activité concrète destinées à modifier, à partir de la demande de nos interlocuteurs, des situations réelles de travail dégradées.* »

Cette méthodologie se fonde sur la découverte de nouveaux possibles de l'action à partir de l'idée que l'activité réalisée n'en est qu'une parmi tant d'autres qui auraient pu l'être. Selon Yves Clot (2008), dans le sillage de Lev S. Vygotski, l'homme est plein, à tout instant, de possibilités non réalisées qui, même si elles ne le sont pas, ne cessent d'agir dans la vie psychologique du sujet.

Ces activités empêchées, suspendues, contrariées continuent à avoir des effets et elles doivent être considérées dans l'analyse du travail. Cependant, comme il n'y a là rien de directement observable, des méthodes indirectes d'analyse du travail en clinique de l'activité (autoconfrontation et instruction au sosie) ont été créées. Leur but est de se rapprocher au plus près de ces autres réalisations possibles et de développer de nouveaux objets et destinataires pouvant promouvoir le développement de l'activité et du sujet.

Il s'agit de construire un cadre méthodologique visant à provoquer le développement pour étudier. Dans cette perspective, la transformation n'est pas une conséquence de la compréhension, mais sa condition. Fondée sur la proposition de Vygotski de ce qu'un corps ne montre ce qu'il est que quand il est en mouvement, la clinique de l'activité défend que, pour connaître une activité de travail, il faut la mettre en mouvement (Clot, 2005 ; Roger, 2007), ce qui a lieu grâce à des méthodes en clinique de l'activité invitant les travailleurs à penser l'activité réalisée dans un autre contexte. « *Quand elles se transforment en langage, les activités se réorganisent et se modifient. Le langage grâce auquel le sujet s'adresse à son interlocuteur dans l'échange que constitue le commentaire sur son activité renvoie vers l'objet analysé les effets de cet échange.* » (Clot, 2004, p.149)

Sur les bases des présupposés présentés, une intervention en clinique de l'activité se déroule en trois étapes (Clot, 2008). La première est destinée à composer le collectif de professionnels qui vont participer à la démarche et à définir la problématique et les séquences d'activités à filmer. La deuxième comprend trois phases : enregistrement de la séquence de l'activité ; confrontation du professionnel à la vidéo de son activité en présence de l'intervenant (autoconfrontation simple) ; confrontation de ce même professionnel à cette vidéo en présence de l'intervenant et d'un pair, lequel a aussi été confronté à ses propres images (autoconfrontation croisée). La dernière est celle de la restitution des analyses au collectif élargi.

■ Le rôle de l'intervenant dans l'autoconfrontation

Dans la perspective méthodologique de la clinique de l'activité, l'intervenant joue un rôle important puisqu'il aide le travailleur à développer lui-même sa réflexion. Pour la clinique de l'activité, les travailleurs sont les mieux placés pour réaliser l'analyse du travail et proposer des solutions, car ils vivent leur métier (Clot & Faïta, 2000).

L'objectif n'est pas que l'intervenant interprète la situation, mais que les sujets eux-mêmes le fassent. À la fin de l'intervention, ce qui compte c'est que « *les sujets "observés" dans leur travail par le chercheur puissent devenir des observateurs de leur propre activité.* » (Clot, 2008, p.221).

Selon cette perspective, l'intervenant n'a pas à suggérer ou proposer des pratiques. Son rôle est d'aider les travailleurs, dans leur dialogue entre eux, pour qu'ils puissent trouver de nouvelles

formes d'action, découvrir de nouveaux possibles, augmenter leur pouvoir d'action. Il doit les aider à assumer eux-mêmes cette responsabilité grâce à une réflexion sur leur métier, sur leurs gestes et instruments de travail, et sur les critères de qualité et d'efficacité de leur activité.

Quand elle cherche à expliquer comment l'intervention dans une industrie automobile s'est déroulée, Edwige Quillerou-Grivot (2011) illustre le type de questions devant être posées aux professionnels : « *“Qu'est-ce que tu fais ?”, “Comment tu le fais ?”, “Je ne comprends pas ce qui se passe, peux-tu m'expliquer ?”, “Est-ce que tu peux décrire ce qu'on voit, là (sur la vidéo) ?”* » (p.125).

Jean-Luc Roger et Danielle Ruelland-Roger (2011), qui ont beaucoup travaillé en intervention avec des maîtres, donnent des suggestions pour utiliser cette méthodologie dans le champ de l'éducation : « *Dans la conduite de l'intervention, le rôle de l'intervenant est essentiel afin que tiennent quelques conditions de base : que la singularité des façons de faire et vivre son métier est incontournable ; que cela implique que toutes les pratiques en présence sont égales dans le débat ; que soit éloigné totalement du cadre du travail tout aspect de jugement, d'évaluation, de recherche d'une norme ou de la bonne manière d'enseigner (...).* » (p.12)

2. La mobilisation du cadre méthodologique

Dans cette section, nous analysons le rôle de l'intervenant dans le contexte d'une recherche en éducation. Quelques questions orientent notre analyse : quelles spécificités l'ancrage dans ce champ de connaissance apporte-t-il à l'usage de cette méthodologie et, en particulier, au rôle joué par l'intervenant ? Jusqu'à quel point ce dernier parvient-il à « suivre » les principes de la clinique de l'activité ? Ces spécificités peuvent-elles entraver la proposition de développement de l'activité et du travailleur implicite à cette méthodologie ?

■ Contexte de la recherche

Dans notre recherche de doctorat (Anjos, 2013), qui visait à comprendre comment se déroule la construction de la pratique enseignante en tenant compte de l'histoire des pratiques existantes et des disputes entre théories et méthodes d'enseignement, nous avons développé un travail avec des enseignantes sur les bases des présupposés de la méthodologie en clinique de l'activité.

Pour développer ce travail, nous avons invité des enseignants de deux écoles répondant à ce critère : être professeur des écoles dans des établissements situés en banlieue de Campinas/SP. Nous avons présenté notre projet lors de réunions pédagogiques. Environ vingt professeurs ont été invités et quatre³ ont accepté. Ces enseignantes (toutes étaient des femmes) ont dix ans d'expérience, sont formées par la même université (Université de Campinas – UNICAMP) et ont en moyenne 35 ans.

Notre travail s'est déroulé de septembre 2008 à septembre 2010. Nous avons tenu trois séances d'autoconfrontation intercalées avec des réunions collectives où les sujets discutés dans les analyses des vidéos étaient repris et aidaient à penser à la suite du travail et à définir les chemins pour de nouvelles analyses et de nouveaux découpages.

Les scènes vidéo pour les autoconfrontations ont été montées par l'intervenant compte tenu des discussions précédentes. Des réunions collectives entre les enseignantes et l'intervenant ont eu lieu tout au long de ce processus pour communiquer le travail d'analyse dans les séances d'autoconfrontation simple et croisée, et pour définir conjointement les prochaines scènes à analyser.

³ Avant le début de l'intervention, les enseignantes ont eu accès au projet de recherche et ont reçu des explications sur leur participation à l'intervention. Toutes ont signé un formulaire de consentement libre et éclairé.

Nous présentons ci-dessous des extraits de séances d'autoconfrontations simples réalisées avec deux enseignantes (Irene et Mariana⁴), en nous centrant sur le rôle de l'intervenant auprès des enseignantes.

Ce matériel fait partie de la thèse citée (Anjos, 2013) qui a également eu pour but de réaliser une discussion méthodologique. Après l'intervention, la méthode étant devenue objet d'investigation, nous nous y posons plusieurs questions, notamment celle du rôle de l'intervenant.

Cette analyse a été faite à partir de la reprise des transcriptions des autoconfrontations. Ce matériel a été lu et relu à plusieurs reprises, discuté avec l'équipe de clinique de l'activité et analysé sur la base des textes de la clinique de l'activité (Clot, 2004, 2005, 2008 ; Faïta & Vieira, 2003, entre autres).

■ **Le rôle de l'intervenant en clinique de l'activité dans le champ de l'éducation : entre le « prescrit » et le réel**

Cette section présente des extraits de documents empiriques enregistrés lors de séances d'autoconfrontation se concentrant sur le rôle de l'intervenant dans la conduite des dialogues avec les professionnels. Dans le contexte du travail réalisé, l'intervenant évoluait dans le champ de la formation de maîtres et avait également une expérience en tant que professeur des écoles, métier exercé par les personnes participant à sa recherche.

• *Ancrage de la recherche dans le champ de l'éducation et activité de l'intervenant*

Commençons par des extraits d'une autoconfrontation simple avec une des institutrices participant aux recherches : Irene. La vidéo de l'autoconfrontation montrait une situation de salle de classe où l'enseignante lisait une histoire littéraire à ses élèves et interrompait sa lecture à plusieurs reprises pour faire des commentaires et donner des explications. (I : Irene ; In : Intervenant).

1. *In : Tu fais toujours ça ? Si, en lisant une histoire en classe, tu trouves un élément qui mérite d'être expliqué, tu arrêtes ta lecture pour le clarifier ?*
2. *I : Je le fais pas seulement pour apporter une information aux élèves, mais aussi pour qu'ils comprennent l'histoire.*
3. *In : Mais tu as déjà fait l'expérience en classe de lire sans arrêter la lecture ?*
4. *I : Oui [...] mais je pense que le fait d'interrompre la lecture est un concept que j'ai intériorisé. Je dois toujours interrompre et reprendre ma lecture pour m'assurer de la compréhension de tous. Ça me permet aussi de maîtriser la classe.*
5. *In : Je sais pas. Comme tu l'as dit, dans ce cas-là, il s'agissait de contenus importants que les élèves devraient apprendre. Tu peux avoir cet objectif, mais tu peux avoir aussi l'objectif de lire...*
6. *I : ... pour lire.*
7. *In : Lire pour le plaisir, pour l'histoire, pour la littérature, ça peut être aussi un objectif à atteindre*
8. *I : Je l'ai déjà fait. Mais toujours dans le but de leur demander d'écrire quelque chose sur l'histoire [...]. Nous n'avons jamais lu une histoire juste pour le plaisir.*
9. *In : Est-ce que tu proposes toujours un exercice lié à la lecture ?*
10. *I : Oui, toujours. D'ailleurs, je ne sais pas pourquoi. Nous pouvons donc nous poser la question : est-ce que la lecture proposée par l'enseignante doit être obligatoirement plaisante ? Est-ce qu'il entre dans mes attributions de pratiquer ce type de lecture ? Est-ce que ma lecture ne doit pas viser un projet d'enseignement valable ? Alors...*
11. *In : Oui, peut-être, mais je pense que ça peut être les deux choses à la fois : tu peux, d'une part, avoir un objectif pédagogique d'écriture d'un texte lié à la lecture, comme tu le fais déjà, mais je pense aussi que, d'autre part, la lecture peut avoir un autre but. Tu penses pas ?*

⁴ Les noms sont fictifs.

12. *I : Lire pour lire, pour le plaisir est un objectif pédagogique ? Je me suis jamais posé cette question.*
13. *In : Je crois que oui. Je pense que ça peut l'être... Je pense que la littérature permet d'accomplir ces deux objectifs. Elle peut être un prétexte pour écrire des textes, comme tu le fais déjà, mais je pense qu'elle peut aussi jouer un autre rôle, celui de connaître la façon d'écrire de l'auteur et de prendre du plaisir à lire. Mais je ne sais pas, c'est à toi de voir. (09/11/09)*

Dans cet extrait d'autoconfrontation simple, on voit le rôle de l'intervenant se mélanger à celui d'enseignant et de formateur de maîtres. Les questions et commentaires ont un rapport avec son histoire comme enseignant et sa conception du rôle de la lecture et de la littérature en classe. Il fait des commentaires et répond à des questions plus comme enseignant ou formateur que comme intervenant en clinique de l'activité, comme le montrent les paragraphes 5 et 7, où débute une argumentation en faveur d'une conception de lecture pour le plaisir, et non pas didactique, avec un objectif pédagogique, ce qui se répète aux paragraphes 11 et 13.

Selon la proposition originale de l'autoconfrontation, le rôle de l'intervenant est de soulever des questions, d'aider le travailleur à réaliser l'analyse de son propre travail plutôt que de lui dire comment ou non il doit réaliser une activité donnée. Or, l'intervenant en question est également enseignant et il a ses propres conceptions de la manière de conduire la lecture de littérature en salle de classe.

Même quand l'intervenant n'émet pas clairement son opinion sur ces questions, son expérience antérieure comme enseignant et ses conceptions de la lecture transparaissent également dans les questions posées.

Le fait que l'intervention est ancrée dans le champ de la formation de maîtres semble marquer le rôle de l'intervenant qui la conduit car, en général, il s'agit de quelqu'un qui connaît et étudie le métier et a des conceptions sur les manières dont celui-ci devrait être exercé. Le dialogue avec les professionnels finit par mettre en évidence un désir de « former », d'« enseigner », de suggérer des actions.

Cette marque d'expertise se retrouve dans les textes d'auteurs ayant choisi la méthodologie de l'autoconfrontation pour guider leurs recherches sur l'éducation, comme, par exemple, dans les questions posées par l'intervenant lors d'une autoconfrontation présentée par Claudia Davis et Wanda Aguiar (2010).

« J'ai bien aimé l'idée de travailler l'expression orale...

Pourquoi t'as pas choisi de travailler avec un contenu quelconque du programme ? Comme planter un plant de fleur dans un vase. Tu pourrais accomplir ton objectif et enseigner également des questions liées au sol et à la plantation. [...] Travailler avec des contenus, c'est une manière de mieux faire ce que t'as fait ! Je te suggère de... [...] Pourquoi la classe est-elle rangée comme ça, avec les tables en file ? Ça gêne pas l'interaction... ? » (p.55-56).

Ces questions et commentaires semblent dépasser la proposition de servir de médiateur à la réflexion de l'enseignante et viser à attirer l'attention sur des points spécifiques, sur les manières d'enseigner, outre le fait qu'ils proposent des actions.

L'intervenant qui fait ces suggestions court le risque de tomber dans le rôle d'expert externe qui, du dehors, évalue et suggère de « bonnes pratiques », ce qui peut contredire les principes mêmes de la méthodologie en clinique de l'activité, laquelle vise à contribuer au développement de l'analyse de l'activité par les travailleurs eux-mêmes.

Daniel Faïta et Marcos Vieira (2003) nous mettent en garde contre les effets du métier exercé par la personne qui conduit les autoconfrontations. « *Qu'il soit linguiste, psychologue, philosophe, etc., n'est pas indifférent puisqu'il va faire appel à des ressources dialogiques spécifiques imprimant leur marque au processus auquel il participe.* » (p.133)

Dans leur rapport sur le travail réalisé à l'aide de cette méthodologie avec des professeurs en France, Jean-Luc Roger et Danielle Ruelland-Roger (2009) signalent que, du fait que l'intervenant est un collègue, les dialogues avec les professionnels peuvent être empreints des explications déjà prêtes et ne pas avancer vers des analyses plus profondes des dilemmes affrontés. Entre collègues de profession, de nombreux aspects implicites et certaines connivences peuvent porter préjudice à ce développement. Pourtant, les auteurs affirment également que le partage de la même expérience professionnelle peut aussi aider à alimenter les dialogues et pousser l'intervenant à formuler des questions ou à élaborer des analyses qui ne viendraient pas à l'idée de quelqu'un ne connaissant pas le métier du dedans.

La connaissance du métier de l'intervenant a joué un rôle dans l'adhésion des enseignants à l'intervention aussi bien que dans la facilité à parler de leurs dilemmes professionnels. Exposer son travail quotidien à un tiers n'est pas une tâche aisée dans le contexte de l'enseignement. Il existe une tradition de critique, de dénonciation et de disqualification du travail des enseignants, lesquels reçoivent très souvent des chercheurs dans leurs salles et sont ensuite critiqués sans, la plupart du temps, recevoir le moindre type de retour quant au travail réalisé.

Le fait qu'il s'agisse d'un collègue de profession peut encore mettre les professeurs plus à l'aise dans leurs réflexions, car ils savent qu'ils ne sont pas en présence de quelqu'un du dehors qui va juger leur travail, mais d'un pair qui connaît leurs dilemmes et leurs conflits.

- *Ancrage de la recherche dans le champ de l'éducation et réflexion du travailleur*

Le rapport étroit avec certaines enseignantes, connues dans d'autres contextes (professionnels et personnels), et les affects qui circulaient dans ces relations ont aussi eu une influence sur les dialogues produits. Une autre composition, un autre intervenant, d'autres enseignantes auraient certainement produit d'autres dialogues. Tout énoncé (et la situation d'intervention n'y échappe pas) possède une histoire marquée par les positions sociales que les sujets occupent/ont occupées et par les rapports sociaux et interpersonnels auxquels ils participent. La parole est énoncée par un sujet concret, singulier, historiquement constitué. « *L'homme entre dans le dialogue comme voix intégrale. Il n'y participe pas seulement avec ses pensées, mais encore avec son destin, avec toute son individualité.* » (Bakhtine, 2003, p.349)

Pour analyser cette question, nous reviendrons sur les interventions réalisées avec une de ces enseignantes, Mariana (M).

Lors de la réalisation du travail d'intervention, elle traversait une crise qui la faisait douter de sa manière de travailler. Les analyses réalisées pour sa recherche de master, qu'elle développait également à l'époque, la poussaient à remettre en cause les sens et les effets de son action pédagogique, laquelle se fondait sur une perspective de construction collective du travail avec les enfants et sur les présupposés de l'éducation populaire, surtout dans le sillage de Paulo Freire (1996). Or, plus elle s'analysait, plus elle remettait son travail en question. Et le contexte d'autoconfrontation a également favorisé cette production d'autocritique.

Pendant la première session d'autoconfrontation simple, elle a évoqué cette crise qui lui faisait remettre en question sa manière d'enseigner à lire et à écrire. Cela a surgi lors de l'analyse d'une scène très représentative de ce type de travail (dont elle commençait à douter) : un cours basé sur le jeu de billes qu'elle avait décidé de donner parce beaucoup d'élèves apportaient leurs billes en classe, tous les jours. Plutôt que d'essayer d'enrayer ce mouvement, elle avait préféré s'en servir pour monter un cours où les élèves sachant jouer seraient chargés d'apprendre aux autres. Ensuite, elle leur a distribué quelques exercices qu'elle avait préparés à partir de ce jeu.

M : Au fur et à mesure, je me suis aperçue de certaines choses. J'ai compris le regard que les autres professeurs portaient sur mon travail et leur manière de le juger. [...] Dans le conseil de classe, quels sont les éléments du travail réalisé avec les enfants qui sont évalués ? Comment les enfants ont-ils grandi en tant que groupe ? Qu'est-ce qu'ils ont appris ? Et comment ont-ils

appris à s'organiser lors des activités proposées ? Ces aspects ne sont pas pris en compte par les autres enseignants. De même, comment on a travaillé l'oralité dans ce type d'exercice ? J'ai lu quelques textes aux élèves sur plusieurs jeux joués par des enfants de différentes régions brésiliennes pour qu'ils comprennent un certain nombre de choses : comment les enfants reconnaissent le jeu de billes dans une histoire composée de plusieurs jeux ? Comment ils se situent en tant que joueurs de billes face à tous les autres enfants du Brésil qui jouent au même jeu ? Et quelles sont les origines de ce jeu ? Tout ça n'a pas été évalué. Cette activité n'apparaît même pas... Il y a une pression pour un type de résultat du travail pédagogique...

Je pense que ça vaut la peine si on pense à l'engagement des enfants dans cette activité. Mais, il est inadmissible que les parents continuent à penser que nous n'apprenons pas à lire et à écrire à leurs enfants et que le travail met longtemps à se réaliser...

Théoriquement, nous avons trois ans pour leur apprendre à lire et à écrire, la chose pourrait se faire d'une manière plus sereine, mais les conditions ne sont pas bonnes... il y a trop de pression (du système, de la société, des parents, de l'école, des collègues...) pour que les enfants apprennent à lire avant la fin de l'année scolaire... alors, je me demande : est-ce qu'il faut quand même investir dans un travail différent (tel que celui sur le jeu de billes) privilégiant d'autres savoirs et connaissances, qui ne sont pas réduits à l'enseignement et à la connaissance de la langue écrite ?... Est-ce qu'il ne serait pas plus intéressant pour eux de leur apprendre vraiment à lire avant la fin de l'année scolaire ? Même si cela implique l'utilisation d'une série d'exercices qui n'ont peut-être pas autant de sens pour eux mais qui vont leur permettre d'apprendre à lire ?... (07/04/09)

Elle remettait également en cause la réalisation de son travail en raison de pressions externes (d'autres professeurs, du Secrétariat à l'Éducation, des parents), autant de voix différentes qui semblaient attester son « incompétence ».

La voir se consumer dans ses dilemmes ou y succomber revenait en partie à revivre les dilemmes de l'intervenante lors de son expérience comme enseignante. C'était également souffrir ensemble, parce que si, comme cela semblait imminent, elle renonçait à ce type de pratiques visant une éducation populaire, libertaire, se construisant dans le dialogue avec les enfants, cela signifierait une perte d'espoir, car il se pourrait alors que ces pratiques ne soient pas vraiment réalisables et qu'il n'y ait d'autre choix que de se rendre à celles établies à l'école.

Pour toutes ces raisons, lors des autoconfrontations, l'intervenante finit souvent par défendre son travail. De fait, il essayait de lui faire voir que les choses n'allaient pas « aussi mal » qu'elle le croyait.

In : Ici, après, y a le groupe, t'as montré les images, plusieurs élèves ont parlé... Ils semblaient impliqués, quand ils parlaient, je sais pas si c'est en raison du thème. T'as dit que c'était le bazar, mais après avoir revu la scène, tu continues à le penser ? (...)

M : Je crois toujours que t'es très généreuse, ça alors, t'es la reine de l'édition, toi ! (rires) Là, je trouve qu'y a quelques trucs qui montrent une croissance, dans ces fragments, malgré le désordre. (07/04/09)

Mais les manœuvres de l'intervenante n'ont pas empêché que ses critiques persistent et elles n'ont été réélabores qu'à la fin de l'intervention. Cette expérience a été rapportée dans son mémoire de master (Buciano, 2012). Un des axes analytiques du travail de Mariana a été une des situations étudiées lors d'une de ces séances d'autoconfrontation simple : ce cours basé sur le jeu de billes. Elle y déchiffre la crise qu'elle traversait et indique que le travail d'analyse des autoconfrontations l'a aidée dans son processus de réflexion. Elle présente un extrait de l'autoconfrontation dans son texte :

In : Par exemple, ce jeu de billes... comment évalues-tu cette activité par rapport à ce que tu as dit auparavant ? Faire ce type de travail a pris beaucoup de temps, pourtant c'était en rapport avec une question qui a été posée par les élèves, et c'est grâce à cette question que tu as pu préparer ton cours. Le nombre de choses qu'ils ont pu apprendre et travailler grâce à ça a été très élevé...

M : J'en suis pas sûre...

In : T'es pas sûre ?

M : Je sais pas !

In : Tu crois pas ?

M : Si, mais les parents y croient pas, et les autres profs non plus, je pense qu'y a que S. et moi qui croyons à ce type de travail.

In : Ils pensent qu'il s'agit de temps perdu ?

M : Ils le pensent, je crois...

In : Et toi ?

M : Hein ?

In : Qu'est que t'en penses, toi ?

(07/04/09)

Mariana parle de l'intervenant : « *Il savait que j'étais en crise et il m'a mis le dos au mur : "Tu dis que tu crois en ce travail, mais qu'est-ce que t'en penses, en fin de compte ?"* » Ce commentaire nous renvoie aux réflexions commencées dans la section précédente sur le rôle de l'intervenant dans la méthodologie en clinique de l'activité.

Dans cette situation spécifique, il y avait la connaissance du métier, un partage des présupposés pédagogiques, une connaissance de la crise vécue par l'enseignante. Ces différents aspects pourraient avoir entravé le processus de réflexion sur le travail. Or, dans cette situation, toutes ces conditions (productrices d'affects) ont fini par engendrer une réflexion significative, pour l'enseignante, sur les pourquoi de sa crise.

Notons que ces extraits ne mettent en évidence que la première phase de la méthode : l'autoconfrontation simple. Ensuite, il y a encore eu des autoconfrontations croisées et des discussions avec un collectif élargi. Lors des autoconfrontations croisées, le rôle de l'intervenant est automatiquement redimensionné. La confrontation à l'autre professionnel ouvre la discussion avec le métier, avec le collectif.

L'autoconfrontation simple a permis à Mariana de dialoguer avec le collectif qu'elle a internalisé. Dans la suite du travail, lors des autoconfrontations croisées et de la discussion élargie, elle a pu faire un retour sur comment elle se voyait dans ce collectif et comment celui-ci affectait sa pratique. Dans ce mouvement, elle a pu changer la manière de se voir dans son travail.

L'intervenant en clinique de l'activité : l'aspect clinique

Comme nous l'avons vu, le rôle joué par l'intervenant dans le champ de l'éducation soulève des questions concernant le prescrit de la méthodologie. Comment se dénuder de ses connaissances, savoirs, valeurs ou, tout au moins, les minimiser, lors d'une intervention, pour permettre aux travailleurs eux-mêmes d'analyser leur travail et de trouver des solutions à leurs dilemmes ? Comment éviter la tendance à « donner des leçons » et à suggérer de « bonnes pratiques », si caractéristiques du champ de la formation de maîtres ?

On peut penser ces questions en reprenant l'aspect clinique du rôle de l'intervenant. Edwige Quillerou-Grivot et Yves Clot (2011) proposent l'étude de la « *manière dont les affects de l'intervenant ont parfois été non pas un obstacle mais une ressource pour l'action* ». Ces auteurs considèrent que « *Les affects peuvent ainsi devenir des instruments de travail dans l'intervention, tant ceux des professionnels que de l'intervenant.* » « *Si nous acceptons d'être déstabilisés, dérangés par les affects ressentis durant le travail clinique dans l'entreprise, il nous faut trouver un moyen pour que ces affects élargissent tant le pouvoir d'agir des professionnels de l'entreprise que celui de l'intervenant. [...]* » (p.242)

Certes, il faut essayer de conserver ce cadre et résister à la tendance à former les professionnels, à suggérer de bonnes pratiques. Dans l'intervention que nous présentons ici, on pourrait critiquer cette posture chez l'intervenant, présente surtout dans le premier extrait. Cependant le fait que ce dernier appartient au même champ professionnel importe moins que de savoir comment il va mobiliser ses ressources dans la situation clinique. Comme on l'a également vu, ce partage professionnel peut être productif pour les dialogues professionnels et, par conséquent, pour le développement du métier.

Bibliographie

ALMEIDA L.C., DALBEN A. & FREITAS L.C. (2013), « *O Ideb : limites e ilusões de uma política educacional* », *Educação & Sociedade*, volume 34, n°125, p.1153-1174.

ANJOS D. (2013), *A profissão docente em questão : genero de atividade, genero de discurso e habitus*, Tese (doctorado em educação), São Paulo, FE/unicamp.

ASSUNÇÃO A.A. & OLIVEIRA D.A. (2009), « *Intensificação do trabalho e saúde dos professores* », *Educação e Sociedade*, volume 30, n°107.

BAKHTIN M. (2003), *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes.

BUCIANO M. F. (2012), *Eu seguro sua mão na minha para fazermos juntos o que eu não posso fazer sozinha : narrativa e reflexões da experiência de uma professora no trabalho pedagógico construído em diálogo com seus alunos e alunas*, Campinas, FE/Unicamp.

CLOT Y (2004), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

CLOT Y. (2005), « L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue », *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*, J.P. Bronckart & L. Filliettaz (dir.), Louvain-La-Neuve, Peeters.

CLOT Y. (2008), *Travail et Pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

CLOT Y. & FAÏTA D. (2000), « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n°4, p.7-42.

DAVIS C.L. & AGUIAR W.M.J. (2010), « Docência : pesquisa e intervenção », *Educação*, p.48-57.

DREY R.F. (2008), *Eu nunca me vi, assim, de fora : representações sobre o agir docente através da autoconfrontação*, Dissertação (Mestrado em Linguística), São Leopoldo/RS, Unisinos.

ESPINASSY L. (2006), *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège : les « sous-entendus » du métier*, Thèse de Doctorat, Université Aix-Marseille I - Université de Provence UFR.

FAÏTA D. (1997), « La conduite du TGV : exercices de styles », *Champs visuels*, n°6, p.122-130.

FAÏTA D. & VIEIRA M. (2003), « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée », *DELTA*, volume 19, n°1, p.123-154.

FERNANDES M.J.S. (2010), « As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores », *Educação em revista*, volume 26, n°3, p.75-101.

FERNANDEZ G. (2004), *Développement d'un geste technique. Histoire du freinage en Gare du Nord*, Thèse de doctorat en psychologie, Paris, CNAM.

FERREIRA L.L. (2010), *Relações entre o trabalho e a saúde de professores na educação básica no Brasil : relatório final*, São Paulo, Fundacentro, <http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/relatoriofinal.pdf>, consulté le 16 novembre 2014.

FREIRE P. (1996), *Pedagogia da Autonomia*, São Paulo, Paz e Terra.

FREITAS L.C. (2004), « A avaliação e as reformas dos anos de 1990 : novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação », *Educação & Sociedade*, volume 25, n°86, p.133-170.

FREITAS L.C. (2013), « Os reformadores empresariais da educação : da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação », *Educação & Sociedade*, volume 33, n°119, p.379-404.

FREITAS L.C. (2007), « Eliminação adiada : o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino », *Educação e Sociedade*, volume 28, n°100, p.965-987.

GATTI B.A., BARRETTO E.S.S. & ANDRE M.E.D. (2011), *Políticas docentes no Brasil : um estado da arte*, Brasília, UNESCO.

LITIM M. (2012), « Les méthodes indirectes à l'épreuve de la pratique : questions d'intervention », *Vygotski maintenant*, Y. Clot (dir.), Paris, La Dispute, p.155-174.

LITIM M. (2006), *Les histoires racontées au travail. Métier et activité dans un service de gériatrie*, Thèse de doctorat en psychologie, Paris, CNAM.

MILBURN P., KOSTULSKI K. & SALAS D. (2010), *Les procureurs, entre vocation judiciaire et fonctions politiques*, Paris, Presses Universitaires de France.

MURTA A.M.G. (2008), *Da atividade prescrita ao real da atividade : análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da Clínica da Atividade*, Tese (Doutorado em Educação), São Paulo, PUC/SP.

NUNES D.R.P. (2008), « Teoria, pesquisa e prática em Educação : a formação do professor-pesquisador », *Educação e Pesquisa*, volume 34, n°1, p.97-107.

OLIVEIRA D.A. (2004), « A Reestruturação do Trabalho Docente : precarização e flexibilização », *Educação e Sociedade*, volume 25, n°89, p.1127-1144.

OLIVEIRA D.A. (2012), « Les politiques éducatives au Brésil et leurs effets sur le travail enseignant », *Éducation et Sociétés*, volume 29, p.143-155.

OLIVEIRA R.P., BAUER A., FERREIRA M.P., MINUCI E.G., LISIAUSKAS F., ZIMBARG R., CASSETTARI N., CARVALHO M.X., GALVAO F.V. (2013), « Análise das desigualdades intraescolares no Brasil », *Estudos e Pesquisas Educacionais*, volume 4, p.19-112.

QUILLEROU-GRIVOT E. (2011), *Fonction psychologique et sociale du collectif pour la santé au travail, le cas de l'activité d'opérateurs de montage automobile*, Thèse de doctorat en psychologie, Paris, CNAM.

QUILLEROU-GRIVOT E. & CLOT Y. (2011), « Trois conditions pour une clinique de l'activité en psychologie du travail : le cas d'une intervention dans une entreprise de logistique automobile », *Activités*, volume 10, n°2, p.229-248.

ROGER J.-L. (2007), *Refaire son métier : essais de clinique de l'activité*, Toulouse, Erès.

ROGER J.-L. & RUELLAND-ROGER D. (2009), *Le « travail sur le travail » un instrument d'action personnel et collectif pour les professionnels de l'éducation nationale*, Snes - Syndicat national des enseignants du second degré, Paris.

ROGER J.-L. & RUELLAND-ROGER D. (2011), « Entrevista », *Revista L@el em (Dis-)curso*, volume 4, n°2, (E. Barricelli & D. Anjos, Entrevistadores), p.3-18.

SHELLER L. (2010), « Transformations organisationnelles, conflits générationnels, clinique de l'activité : le cas d'un atelier industriel », *@ctivités*, volume 7, n°1, p.62-74.

SMOLKA A.L.B. (2008), *Projeto Ensino Público FAPESP. Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas : as relações de ensino em foco*, São Paulo, Fapesp.

Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile

Guillaume Dietsch, Fabienne Brière-Guenoun & Cheikh Tidiane Wane¹

Résumé

Cet article a pour objet d'analyser l'impact d'une forme de pratique scolaire innovante du football en éducation physique et sportive (EPS), inspirée des règles du jeu du futsal, sur les apprentissages des élèves en milieu difficile. Pour proposer cette nouvelle forme de pratique du football à l'école, il s'agit aussi de questionner les outils pouvant favoriser les apprentissages des élèves. Les résultats mettent en évidence l'intérêt en milieu difficile d'une co-construction des savoirs à partir de l'utilisation du « débat d'idées » pour induire l'implication des élèves dans les tâches mises à l'étude et favoriser ainsi de réelles transformations de leur activité d'apprentissage. Les résultats mettent en exergue l'intérêt de confronter des élèves issus de milieux dits « difficiles » à une forme spécifique de pratique scolaire en EPS conciliant leur rapport au savoir tout en restant « ambitieux » sur les enjeux d'apprentissage.

La pratique du football scolaire s'inscrit dans une réalité sociale, puisqu'elle dépend pour partie de la manière dont les acteurs perçoivent cette Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) (Cary & Bergez, 2010). Le « football de pied d'immeuble » en milieu citadin analysé par Maxime Travert (1997) montre la prééminence de l'individu sur le collectif. En revanche, pour les « footballeurs ruraux » présentés par Nicolas Rénahy (2005), la pratique du football est marquée par la recherche d'une efficacité collective valorisée au détriment de l'exploit individuel. Ces constats peuvent servir de point de départ à la compréhension des actes des élèves issus d'un milieu difficile citadin, en Éducation Physique et Sportive (EPS) et plus particulièrement dans l'activité football. Aussi, afin de mieux comprendre les comportements d'élèves issus de milieux difficiles, il convient d'étudier de plus près la manière dont se sont construits leurs comportements en lien avec l'environnement dans lequel les élèves ont grandi. Le champ de la sociologie nous permet de différencier les temps et les cadres de la socialisation en séparant la période de socialisation dite « primaire », essentiellement familiale, et la socialisation dite « secondaire », comprenant l'école, les groupes de pairs, etc. (Berger & Luckmann, 1986). La « socialisation primaire » explique le poids de l'origine sociale. Toutefois, d'autres instances de socialisation « secondaire » comme l'école, sont importantes dans la construction et la formation des individus, en milieu difficile également. En effet, en suivant Bernard Lahire (2013, p.17), nous pensons qu'il existe une « *complexification du modèle des déterminations qui pèsent sur chaque individu singulier* ». Aussi, même s'il convient de rester lucide sur les déterminismes sociaux pesant sur des élèves dits « difficiles », l'enseignant se doit de rester ambitieux sur les apprentissages en milieu difficile d'élèves pouvant être des « acteurs pluriels » (Lahire, 1998). Dans cette perspective, le rôle de l'école et de l'EPS est de proposer et confronter les élèves à une expérience socialisatrice différente par rapport à leur socialisation familiale et leurs « codes de banlieue » (Lepoutre, 1997, p.398). Or, la « socialisation primaire », l'histoire familiale et personnelle d'un élève « orienté » par défaut dans un lycée professionnel en Zone Urbaine Sensible (ZUS), comme c'est le cas dans notre étude, le confrontent à une difficulté majeure, « *le plus souvent enfermé dans une logique du faire et guidé par la recherche de la réussite immédiate, il traite les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce*

¹Guillaume Dietsch, professeur agrégé d'EPS, Lycée professionnel Aristide Briand, Le Blanc-Mesnil, et doctorant, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES), Université de Paris Est Créteil. Fabienne Brière-Guenoun, maître de conférences, LIRTES. Cheikh Tidiane Wane, maître de conférences, Laboratoire Édition, Littératures, Langages, Informatique, Arts, Didactique, Discours (ELLIADD), Université de Franche-Comté.

qu'elles leur permettent d'apprendre » (Bautier & Goigoux, 2004, p.90). En effet, les élèves de milieux « difficiles » ont un rapport particulier à l'apprentissage, qui peut entrer en opposition avec celui de l'enseignant. Quelles formes scolaires valoriser en EPS, et notamment en football, pour permettre aux élèves dits « difficiles » de construire de réels apprentissages signifiants ? L'objectif de cette étude est d'interroger l'importation d'une forme de pratique scolaire dérivée du football (le « futsal ») en tant qu'activité emblématique des questions de référence dans l'enseignement de l'EPS. Centrée plus spécifiquement sur les apprentissages effectifs d'élèves issus de milieu difficile, elle vise à questionner les outils pouvant favoriser leurs apprentissages.

1. Cadre théorique et problématique de recherche

■ *Élaboration d'une forme de pratique scolaire du football en EPS*

Alors que le concept de forme scolaire (Vincent, 1994) insiste sur les dimensions institutionnelles et organisationnelles qui caractérisent l'enseignement à l'École² (un espace représenté par la classe, une temporalité planifiée par l'organisation de savoirs à transmettre, des professionnels en charge de cette transmission), Alain Chervel (1998) met en avant la spécificité et l'autonomie de la culture scolaire qui s'accompagne de pratiques d'enseignement innovantes impulsées par les enseignants. Dans la continuité des travaux de Chervel (*op. cit.*) et de Martinand (1989), la centration sur les processus de transposition didactique (Chevallard, 1985) appelle à définir des conditions de pratique visant à reproblématiser pour l'école certains contenus culturels rattachés aux pratiques sociales de référence. En EPS, de nombreux travaux (particulièrement développés dans le domaine professionnel) s'intéressent à l'élaboration de formes de pratiques scolaires dont l'enjeu est de confronter les élèves à des pratiques culturelles signifiantes mais adaptées au contexte scolaire (CEDRE, 2007 ; Dhellemmes, 2006 ; Mascret, 2009 ; Travert & Mascret, 2011). Autrement dit, il s'agit de faire vivre aux élèves l'épaisseur culturelle des activités physiques et sportives, finalité soulignée dans les programmes d'EPS (MEN, 2009), tout en transposant dans le contexte scolaire les savoirs tels qu'ils existent initialement dans la société. Dans cette perspective, Yves Chevallard (1997) met en avant l'importance de réfléchir également aux « formes de l'étude », c'est-à-dire aux modalités didactiques et pédagogiques adaptées à l'étude qu'il considère comme organiquement articulées : « *la neutralité didactique du pédagogique est un mythe* » (Chevallard, 1999, p.108), l'un et l'autre se contraignant mutuellement. Par conséquent, nous désignons par « forme de pratique scolaire » l'adaptation en milieu scolaire d'une pratique sociale de référence – qui s'actualise dans la tâche de référence – assortie des modalités d'étude permettant sa mise en œuvre dans une classe donnée.

En football, la question de la référence renvoie à la manière dont sont prises en compte les dimensions individuelles et collectives de l'activité : alors que le « football de pied d'immeuble » en milieu citadin (Travert, 1997) tend à accorder davantage de poids à l'individu qu'au collectif, la pratique des « footballeurs ruraux » (Rénahey, 2005), valorise la recherche d'une efficacité collective au détriment de l'exploit individuel. L'émergence du futsal, qui permet une transformation de la pratique du football dans les quartiers (Beaud & Guimard, 2014), vise à dépasser ces tensions grâce à des règles bien plus strictes qu'en football comme la règle des « fautes collectives », dans l'« esprit d'éduquer les jeunes adultes, de les responsabiliser et de les rendre solidaires » (Kievits-Boucher, 2006). La règle des « fautes collectives » issue du futsal, amène un pénalty pour l'équipe adverse à la troisième faute collective ou faute cumulée par une équipe sur un temps de jeu de huit minutes. Pour proposer cette nouvelle forme de pratique du football à l'école, il s'agit aussi de questionner les outils pouvant favoriser les apprentissages des élèves. Les travaux issus de la didactique des sports collectifs (Gréhaigne & Deriaz, 2007 ; Gréhaigne & Godbout, 1998 ; Zerai, Rezig & Zhigbi, 2008) montrent l'intérêt d'une prise de distance sur l'action grâce à la construction de « règles d'actions », elle-même permise par le « débat d'idées ». Ce dernier articule des temps moteurs, représentés par l'observation d'une

² Pour Olivier Maulini et Philippe Perrenoud (2005), « *la forme scolaire est d'abord une forme sociale, autrement dit un modèle d'action collective* » (p.149) qui se définit par opposition à des formes non scolaires.

séquence de jeu, et des temps non moteurs, reposant sur l'analyse d'une séquence de jeu par un groupe d'élèves (généralement l'équipe en sport collectif). En sport collectif, deux notions se trouvent au cœur de l'analyse du jeu : d'une part, celle de configuration de jeu, telle qu'elle s'actualise et prend forme dans le rapport de force en cours, d'autre part, celle de situations potentiellement émergentes, mais prédictibles à qui sait « lire » le jeu, et dont les joueurs doivent tirer parti (Gréhaigne, Caty & Marle, 2004). Ces situations « émergentes » sont également appelées « configurations prototypiques » par Gréhaigne (2007, p.60) et permettent une analyse qualitative du jeu en sport collectif. Cette analyse du jeu collectif s'effectue à partir d'une observation croisée de trois indicateurs : le lieu de la récupération (basse, médiane, haute), la modalité de la récupération (en avant de l'Espace de Jeu Effectif (EJE), au milieu de l'EJE, à la périphérie de l'EJE, en arrière de l'EJE) et le choix de jeu adopté (poursuite du jeu par un tir, une conduite de balle, une passe courte au sol, une passe longue).

Selon une option socioconstructiviste, intégrant les fondements d'une analyse perlocutoire des travaux relatifs aux apprentissages coopératifs en EPS, certains travaux montrent l'importance du langage, de la conceptualisation ainsi que l'efficacité de différentes modalités interactives de débat sur les apprentissages effectifs en sport collectif (Darnis, Lafont & Menaut, 2007 ; Darnis & Lafont, 2013). Au-delà, cet outil peut contribuer à la co-construction d'une référence commune dans la classe (Sensevy & Mercier, 2007 ; Schubauer-Leoni, 2008) parce qu'il permet les échanges entre élèves autour de savoirs identifiés. À ce titre, comme développé dans les études de l'action conjointe, il participe de l'aménagement du milieu didactique (mésogenèse) et autorise une distribution des responsabilités entre le professeur et les différents élèves (topogenèse) vis-à-vis de l'avancée des savoirs dans la classe (chronogenèse).

Notons également que, selon Poggi, Musard & Wallian (2007), les modalités d'utilisation du débat d'idées sont corrélées au niveau scolaire et à l'origine sociale de milieux défavorisé et favorisé sans que l'on puisse dire quel est l'usage le plus profitable en termes d'apprentissages. Le débat d'idées échappe ainsi en partie au poids de la variable socioculturelle, ce qui plaide en faveur de son utilisation en milieu difficile.

■ **Débats d'idées et apprentissages en milieu difficile**

Il est couramment admis que l'enseignant d'EPS exerçant en milieu difficile tend à simplifier, voire à réduire, les contenus enseignés ainsi qu'à se centrer sur les savoir-faire sociaux (Monnier & Amade-Escot, 2009). De nombreux travaux se sont ainsi attachés à mettre en évidence les contenus réellement appris ainsi que les pratiques des enseignants (en EPS et dans d'autres disciplines) dans des établissements difficiles (Amade-Escot & Venturini, 2009 ; Debars & Amade-Escot, 2006 ; Monnier & Amade-Escot, 2009 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2009 ; Poggi, Musard & Brière-Guenoun, 2010 ; Van Zanten, 2001). Nous pouvons notamment relever une tendance à sur-ajuster des tâches aux caractéristiques des élèves, des difficultés à les impliquer dans de réels enjeux de savoir ou d'apprentissage au-delà de la simple effectuation des tâches, ou encore une baisse des exigences concernant les contenus des programmes visés (Kherroubi & Rochex, 2004).

Les élèves dits « difficiles » se définissent par un rapport problématique à la règle (Méard & Bertone, 1998) provenant d'une défiance envers l'école notamment, du fait d'une « dévalorisation des grandes institutions symboliques » (Mendras, 2002). Nous pouvons faire l'hypothèse que ce rapport problématique est exacerbé en lycée professionnel, où bon nombre d'élèves de « quartier » ont connu l'échec scolaire et perçoivent ainsi leur orientation comme une condamnation sociale par anticipation « *qui voue au mieux au destin d'ouvrier et au pire à celui de chômeur* » (Beaud, 2003). Pour ces jeunes, l'école ne joue plus le rôle d'ascenseur social, la question du sens devient alors centrale (Dubet & Duru-Bellat, 2000). Pour l'équipe ESCOL et le réseau RESEIDA³, il est nécessaire de mieux comprendre le lien entre le sujet et le savoir, et

³ L'équipe ESCOL (Éducation, Scolarisation), créée en 1987, étudie les inégalités sociales de réussite scolaire et la manière dont elles se construisent. Depuis 2001, l'équipe ESCOL s'inscrit dans le réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), créé à l'initiative d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex, et regroupant des équipes et des chercheurs d'institutions françaises et étrangères et de disciplines différentes

d'amener les élèves de milieu difficile à développer un rapport au savoir signifiant, ce qui revient à leur faire vivre, dans des tâches contextualisées et adaptées, les traits culturels de la pratique sociale de référence. Les auteurs définissent la notion de rapport au savoir comme « *une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir* » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p.29). Ainsi, l'élève valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur attribue, et donc se mobilise ou non pour les apprendre. Les élèves en difficulté entretiennent une relation utilitaire au savoir au détriment d'une appropriation des objets de savoir.

La spécificité de l'EPS au niveau de son environnement de travail présente des contraintes et des ressources pour les apprentissages des élèves. L'enseignement de l'EPS repose sur un espace de travail partagé, qui amène les élèves à se confronter, à coopérer et à interagir. En effet, les élèves ont rarement une position « figée » dans un cours d'EPS, ce qui « *génère beaucoup plus d'interactions entre élèves* » (Garn, Ware & Solmon, 2011, p.86). Les formes collectives de travail utilisées – en groupe, en atelier – (Vors & Gal-Petifaux, 2011 ; Darnis, Lafont & Menaut, 2006) ou encore la logique interne de certaines APSA comme les sports collectifs – coopérer et s'opposer –, amènent les élèves à s'engager, à éprouver et à se confronter, ce qui peut être vecteur de tensions et de conflits (Flavier, 2001). Or, ces conduites représentatives d'élèves dits « difficiles » peuvent s'opposer aux attentes de l'enseignant préférant « *le contrôle des pulsions et de l'usage réglé du corps* » (Lahire, 1995, p.58). Toutefois, nous considérons également cet espace de travail comme une ressource pour les apprentissages d'élèves en milieu difficile (Vors & Gal-Petifaux, 2008). En effet, dans l'optique de former des élèves citoyens et acteurs « *cultivés, lucides, autonomes* », critiques de leur pratique (MEN, 2009) et dans notre étude de l'évolution même du football, une prise de distance semble nécessaire. Un des acquis de la recherche en didactique des sports collectifs à l'école est que, si l'apprentissage d'un jeu ne peut se concevoir sans une pratique importante, il nécessite aussi une prise de distance avec l'immédiateté de cette pratique (Gréhaigne, 1992). L'enjeu est de conceptualiser l'action pour construire des invariants opératoires et des règles d'action, à travers des « *débats d'idées* » (Gréhaigne & Godbout, 1998). Le « *débat d'idées* » correspond à une discussion entre des joueurs d'une même équipe, et consécutive à une séquence de jeu ayant été observée, dont le contenu est analysé et traité par le réseau social de l'équipe. Le débat est une « *discussion organisée, une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier mais qui se déroule dans un cadre préfixé* » (Casetti, Lumbelli & Wolf, 1981, cités par Gréhaigne & Deriaz, 2007). Dans ce cadre, le débat d'idées constitue une pièce centrale d'une conception constructiviste de l'apprentissage des sports collectifs. Il consiste en une discussion destinée à faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe en revenant sur la stratégie prévue et en analysant la tactique appliquée à l'aide d'informations chiffrées prélevées dans la pratique. Le débat d'idées présente des caractéristiques bien précises (Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998). Ainsi, sont en partie prédéterminés la longueur du débat, la durée, le nombre des participants et l'objet de l'échange : il est recommandé qu'il ne dure pas plus de deux minutes (Gréhaigne & Deriaz, 2007) et que l'intervention de l'enseignant soit brève et concise afin de permettre aux élèves de trouver les solutions. L'utilisation du débat d'idées nous semble particulièrement intéressante pour des élèves issus de milieu difficile. Contrairement aux résultats classiquement issus des recherches en sociologie, les effets du débat d'idées ne paraissent pas corrélés de façon significative à l'origine sociale (Poggi, Musard & Wallian, 2007). Dans ce cadre, « *les enfants des milieux défavorisés ne tirent pas plus mal leur épingle du jeu que leurs camarades des catégories sociales plus favorisées* » (Poggi & Moniotte, 2011). Son utilisation semble donc intéressante en termes d'apprentissages pour des élèves issus de milieu difficile, ce qui explique l'intérêt que nous lui attribuons dans le cadre de notre démarche méthodologique.

■ **Approche technologique à visée didactique en milieu difficile**

Notre recherche de type technologique à visée didactique (Bouthier & Durey, 1994) projette de faire vivre aux élèves une expérience collective signifiante tout en favorisant de réels apprentissages. L'approche technologique vise à produire des connaissances utiles à la décision

dans un acte d'enseignement, qui est une activité d'intervention visant à transformer la réalité (Bouthier, 2008). La phase d'élaboration du projet s'appuie sur les différentes productions théoriques et pratiques afin que ce projet soit cohérent et faisable. Puis, la phase de mise en œuvre du projet permet d'expérimenter l'étude, et de tester son efficacité. Enfin, la phase d'évaluation du projet correspond aux résultats obtenus, renvoie à la validation ou l'invalidation des hypothèses du projet initial, et permet de formaliser les conditions d'amélioration du projet. Cette approche nous semble particulièrement intéressante pour présenter les apports et l'impact d'une forme de pratique scolaire sur les apprentissages réels et possibles en milieu difficile du point de vue de sa « *visée transformative* » (Schwartz, 1997).

■ **Problématique et questions de recherche**

Nous cherchons à analyser l'impact d'une forme de pratique scolaire innovante du football – inspirée du futsal, nous la nommons « futsal » – sur les apprentissages d'élèves d'un lycée professionnel situé en ZUS, durant la totalité d'un cycle. Considérant qu'une forme de pratique scolaire se définit à la fois par l'actualisation dans une tâche de référence des traits culturels significatifs de l'APSA et par les modalités d'étude permettant sa mise en œuvre dans une classe donnée (voir cadre théorique), nous souhaitons interroger l'usage et les effets sur les acquisitions des élèves de l'outil particulier qu'est le débat d'idées⁴.

Partant de cet objet d'étude, des questions de recherche émergent : comment les élèves s'emparent-ils du débat d'idées ? Dans quelle mesure le débat d'idée représente-t-il un outil au service des apprentissages des élèves issus de milieu difficile ?

Dans cet article, la focale est mise sur l'analyse de l'outil qu'est le débat d'idées. Les dimensions spécifiques aux configurations de jeu ne sont pas développées mais mobilisées lorsqu'elles s'avèrent nécessaires dans ce cadre.

■ **2. Méthodologie**

Les trois phases caractérisant l'approche technologique à visée didactique (Bouthier & Durey, 1994) sont respectées : la conception du projet, sa mise en œuvre et son évaluation.

■ **Phase de conception du projet**

● **Le contexte d'étude**

Notre projet concerne une classe de dix-huit élèves garçons de Terminale Baccalauréat Professionnel Électrotechnique d'un lycée professionnel situé dans une ZUS et implanté dans une zone urbanisée et socialement défavorisée (Seine-Saint-Denis). C'est un lycée professionnel industriel comprenant très majoritairement des garçons. Les dix-huit élèves de la classe ont tous au minimum un an de retard, dix d'entre eux ont deux ans de retard. Ils peuvent être considérés comme des élèves « difficiles », dans la mesure où ils présentent d'importantes difficultés scolaires et peuvent poser des problèmes de « conduite » ou d'attitude. Ensuite, en nous appuyant sur l'étude de Zotian (2010), nous faisons l'hypothèse que leur rapport à l'activité football reflète les caractéristiques culturelles d'élèves de « quartier » : le rapport à la règle est problématique et l'« exploit individuel » est privilégié (Travert, 1997).

Le projet est mis en œuvre par un enseignant de l'équipe pédagogique d'EPS autour d'un contrat de recherche positionnant clairement celui-ci comme le seul responsable de l'ensemble du cycle. Ce contrat a été proposé par le chercheur et négocié avec l'enseignant. Le rôle de ce dernier est dès lors prépondérant dans la mise en œuvre du projet et relève de l'élaboration des situations d'apprentissage, de l'animation de la séance et du guidage des apprentissages des élèves.

⁴ Précisons que dans le cadre de cette étude nous ne nous focalisons pas sur les modalités communicationnelles langagières telles qu'elles peuvent être caractérisées dans les travaux relatifs à l'apprentissage coopératif (Darnis & Lafont, 2011, 2013) mais uniquement sur leur contenu du point de vue des enjeux de savoirs.

Le protocole d'étude amène les élèves à vivre un cycle de sept leçons de futsal, activité programmée en classe de Terminale dans l'établissement (cycle 3). La première leçon (leçon 1) et la dernière leçon (leçon 7) du cycle ne sont pas retenues dans le cadre du dispositif testé. La première leçon et la dernière leçon sont respectivement des leçons d'évaluation diagnostique et certificative. La leçon 1 permet à l'enseignant de constituer ses trois équipes pour le cycle, ce qui permet ensuite au chercheur d'analyser les conduites des élèves à partir d'équipes stables. La leçon 7 est dédiée à l'évaluation certificative. Au regard de l'enjeu du baccalauréat, nous n'avons pas souhaité pénaliser et « gêner » les élèves lors de leur épreuve avec la présence de notre caméra. Au regard de l'objet d'enseignement retenu et étudié dans le cadre de notre recherche, le projet de cycle est : « *Pour gagner le match, mettre en œuvre une organisation offensive capable de faire évoluer le rapport de force en sa faveur par une occupation permanente de l'espace de jeu (écartement et étagement), face à une défense qui se replie collectivement pour défendre sa cible ou récupérer la balle* » (au regard de la compétence attendue de niveau 4, MEN, 2009). Cet objectif moteur est articulé à un objectif de type méthodologique et social, relatif à l'association de rôles sociaux (observateurs, coarbitres) à une situation réelle de jeu. Lors des leçons, les élèves seront regroupés en trois équipes de six joueurs. Les équipes sont stables durant tout le cycle : homogènes entre elles et hétérogènes en leur sein. Le chercheur a exigé de constituer ainsi les trois équipes, afin de respecter les injonctions institutionnelles, gérer au mieux l'hétérogénéité des élèves de la classe et ne pas fausser les résultats.

- *Le dispositif d'expérimentation*

La situation de référence articule différents temps : 1) une situation réelle de jeu (huit minutes), dont les règles sont celles du football avec intégration de la règle des fautes collectives issue du futsal (pénalty à la troisième faute collective ou faute cumulée par équipe). Deux équipes s'affrontent alors que la troisième occupe les rôles sociaux de coarbitres, d'assistants à la table de marque et d'observateurs ; 2) la réalisation pour chaque équipe d'un débat d'idées (deux minutes maximum) à l'issue de chaque séquence de jeu ; 3) l'organisation de débats au sein du « collectif de la classe » ; 4) un bilan des interventions de chacun au sein de la classe mené par l'enseignant.

Durant les débats d'idées en phase 2 et 3, l'enseignant laisse les élèves autonomes dans les temps d'échanges verbaux. Il intervient successivement au sein de chaque équipe pour relancer éventuellement la discussion. Lors de la phase 4, l'enseignant conduit le débat et synthétise les réponses des élèves afin de les amener progressivement à s'approprier les savoirs.

- **Phase de mise en œuvre du projet**

- *Recueil des données*

Les données recueillies reposent sur l'enregistrement filmé des débats d'idées. Les débats d'idées sont enregistrés par un micro placé sur un élève de chaque groupe pour les phases 2 et 3 et sur l'enseignant d'EPS pour la phase de bilan (phase 4). À partir du recueil de données chiffrées et d'observations de critères, concernant le nombre de fautes collectives, le nombre de contestations (verbales) par équipe, le coarbitrage et le score, les observateurs fournissent aux autres élèves et à l'enseignant des indications leur permettant d'organiser le retour d'informations et de nourrir le débat d'idées. De plus, afin de recueillir les informations échangées lors des débats d'idées, nous nous appuyons sur une catégorisation de réponses élaborée par Cloes, Derome et Bonvoisin (2014), afin de mettre en œuvre un profil de distribution des échanges lors des débats d'idées.

- *Traitement des données*

Le traitement des données vise à mesurer les effets du débat d'idées sur l'organisation collective des joueurs, sur la fréquence des contestations des joueurs à l'encontre des arbitres et des adversaires et sur les apprentissages des rôles sociaux d'arbitre. L'analyse des séquences de

jeu lors de la phase 1 du dispositif a pour objectif de relever et de comparer le nombre de fautes collectives, le nombre de contestations des joueurs et d'observer le comportement des arbitres (annexe 1). L'analyse des débats d'idées lors des phases 2, 3 et 4 du dispositif vise à montrer l'évolution de la durée des échanges, du leadership des débats, des catégories d'informations échangées entre les élèves (arbitrage, problème, solution, amélioration, constat niveau) et l'intervention de l'enseignant. L'analyse des verbatims fait l'objet d'une analyse thématique (Strauss & Corbin, 1990). Cette analyse consiste à identifier, à partir d'une démarche ascendante, l'objet, le sens et les mots significatifs de chaque verbalisation avant de les classer par thèmes.

3. Résultats : phase d'évaluation du projet

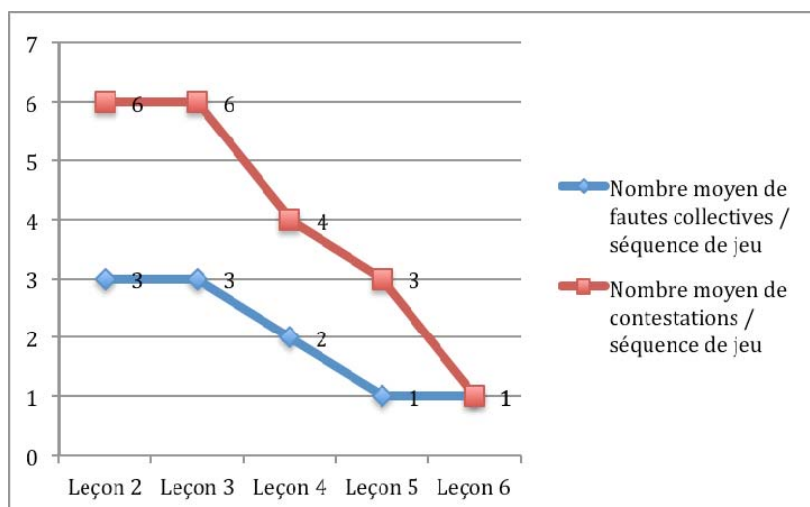
Nous précisons ici que nous ne manipulons pas des variables (comme en psychologie), mais nous analysons des pratiques en contexte avec leurs conditions effectives, conditions qui permettent d'interpréter les résultats au regard de leur contexte. En effet, notre étude s'inscrit dans une approche technologique dont l'enjeu est une description et une compréhension des pratiques ordinaires contrairement à une approche relevant du champ de la psychologie. Ensuite, les données chiffrées sont utilisées comme des indicateurs quantitatifs permettant, par l'articulation avec les indicateurs qualitatifs, d'analyser les débats d'idées et d'approcher au plus près des pratiques des élèves. Les données quantitatives permettent de donner un ordre d'idée des conduites des élèves que les données qualitatives éclairent. Nous présentons la phase d'évaluation du projet en débutant par les résultats concernant l'analyse des séquences de jeu (phase 1), puis ceux issus des débats d'idées (phases 2, 3 et 4).

■ Analyse des séquences de jeu

- Les données relatives aux fautes collectives et aux contestations

Les résultats, rapportés dans la figure 1, montrent une diminution importante du nombre de contestations des joueurs au cours du cycle (6 en moyenne en leçon 2 et 1 en moyenne en leçon 6), ainsi que du nombre de fautes collectives par séquence de jeu (3 en leçon 2 et 1 en leçon 6).

Figure 1 - Évolution du nombre moyen de fautes collectives et du nombre moyen de contestations des joueurs au cours du cycle (moyenne pour l'ensemble des équipes)



- *L'analyse des fiches d'observation relatives à l'arbitrage*

L'analyse des fiches d'observation des deux élèves coarbitres lors des séquences de jeu met en évidence une évolution positive du rôle d'arbitre : alors qu'en début de cycle, les arbitres se tiennent assez loin de l'action, se déplaçant pour certains mais sans anticiper l'action à venir, hésitant dans leurs prises de décision, subissant les contestations des joueurs, en fin de cycle, ils sont plus mobiles, sifflent davantage et aident les joueurs par leurs gestes.

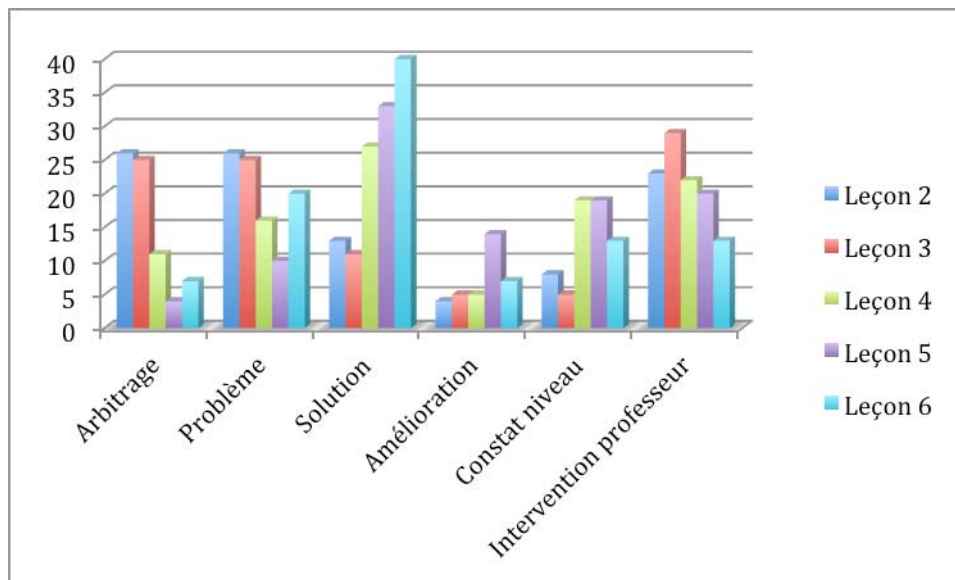
- **Analyse des débats d'idées**

- *Les indicateurs quantitatifs relatifs aux débats d'idées*

L'analyse thématique des verbatims (Strauss & Corbin, 1990) a permis au chercheur d'identifier cinq thématiques – arbitrage, problème, solution, amélioration, constat niveau – reprises dans la figure 2 en fonction des leçons et auxquelles nous ajoutons « l'intervention du professeur ».

Les résultats indiquent qu'il a fallu un temps d'adaptation aux élèves pour s'approprier ce nouvel outil. Ils montrent que la durée des débats d'idées (43 secondes en leçon 2, entre 90 et 109 secondes pour les leçons 4, 5, 6) et le nombre d'élèves prenant la parole au cours des débats (3 élèves en leçon 2 et 6 en leçon 6) augmentent progressivement. Comme l'illustre la figure 2, nous constatons une évolution du type d'informations échangées par les élèves lors des débats d'idées en phases 2 et 3. Ces résultats témoignent d'une construction progressive de la solution par les élèves, ce qui peut permettre à l'enseignant de dévoluer véritablement la responsabilité des apprentissages aux élèves (Sensevy & Mercier, 2007) en ne leur donnant pas de solutions toutes faites.

Figure 2 - Évolution des catégories d'informations échangées par les élèves lors des débats d'idées en phase 2 et 3 au cours du cycle (en %)



- *Les indicateurs qualitatifs : les informations échangées lors des débats d'idées*

Au début du cycle (leçons 2 et 3), les élèves sont principalement centrés sur l'arbitrage (« Ils ne connaissent pas les règles » ; « Les arbitres ne sifflent pas trop les fautes » ; « Le ballon doit être arrêté sur la ligne pour jouer » ; etc.) et les problèmes de jeu (« On ne faisait pas assez tourner le ballon » ; « Il y a des joueurs qui montent trop » ; « Il y a un trou entre l'attaque et la défense »),

chacune de ces catégories représentant environ un quart des échanges (voir tableau 1). Ces catégories font référence aux énoncés de valeurs qui consistent à donner une appréciation positive ou négative aux événements qui se sont déroulés (Leblanc, 2006), qu'il s'agisse de l'arbitrage ou du jeu. En outre, les résultats montrent que la centration des échanges autour des problèmes d'arbitrage et de jeu est corrélée à un nombre important de fautes collectives et de contestations des joueurs. La diminution sensible des fautes collectives et des contestations amène une évolution des débats d'idées des élèves, ce qui permet notamment des apprentissages sociaux.

Tableau 1 - Illustrations des catégories d'informations échangées par les élèves

Catégories d'informations échangées	Illustrations et verbalisations d'élèves
Arbitrage	- « Les arbitres ne sifflent pas trop les fautes ». - « J'ai vu plusieurs mains et l'arbitre n'a pas sifflé ».
Problème	- « Il y a des joueurs qui montent trop ». - « Il y a un trou entre l'attaque et la défense ».
Solution	- « On doit faire coulisser le bloc en défense ». - « Dès qu'il y a une faute collective, tu la signales à la table de marque ».
Amélioration	- « La défense a mieux joué ». - « C'est bien, on a réussi à passer sur les côtés ».
Constat niveau	- « On passe toujours dans l'axe ». - « On a joué en deux rideaux ».
Intervention enseignant	- « À part les problèmes d'arbitrage, comment avez-vous joué ? ». - « Face à cette équipe, comment devez-vous jouer en défense ? ».

Toutefois, au fur et à mesure des leçons, les élèves et les « collectifs » se centrent de plus en plus sur la recherche de solutions, surtout à partir de la leçon 4, cette catégorie représentant près d'un quart des échanges relevés et atteignant près de 40% en fin de cycle. L'analyse du contenu des échanges révèle qu'ils concernent soit le jeu (« Il faut passer sur les côtés » ; « Il faut avoir un soutien et aller plus vite » ; « On doit faire coulisser le bloc en défense » ; etc.), soit l'arbitrage (« Quand il y a une faute de mon côté, laisse-moi m'en charger, sinon tu vas être en retard s'il y a une autre action de ton côté » ; « Dès qu'il y a une faute collective, tu la signales à la table de marque » ; etc.).

En outre, rejoignant ici les résultats de Cloes, Derome & Bonvoisin (2014), les élèves les plus compétents dans l'activité football ont tendance à prendre le leadership des échanges lors des débats d'idées (« En attaque, tu dois faire des passes » ; « Il faut qu'on bloque les côtés face à eux » ; etc.). Il apparaît aussi également que les interventions du professeur, relativement importantes en leçons 1 et 2, diminuent progressivement au fil du cycle. Les résultats témoignent d'une certaine difficulté pour l'enseignant de ne pas intervenir dans les débats organisés pour les élèves, notamment lors des deux premières leçons (« Voyez-vous d'autres choses ? » ; « Ok sur l'arbitrage, mais sur votre jeu ? » ; etc.).

4. Discussion

L'ambition de notre recherche était d'analyser l'impact d'une forme de pratique scolaire innovante en football, nommée « futsal », sur les apprentissages d'élèves issus de milieu difficile en EPS. Rappelons qu'en lien avec la définition adoptée, il s'agissait d'interroger plus particulièrement l'usage et l'impact du débat d'idées en tant que modalité d'étude associée à une tâche de référence considérée comme culturellement significative. Les résultats que nous allons discuter dans cette partie nous permettent d'envisager un certain nombre de connaissances utiles à la décision dans un acte d'enseignement, conformément aux finalités poursuivies par les approches technologiques (Bouthier, 2014).

■ *Les effets du débat d'idées sur les apprentissages en milieu difficile*

L'évolution de la durée des échanges, l'augmentation du nombre d'élèves prenant part au débat et leur centration progressive sur l'élaboration de solutions, favorisent une réflexion collective par rapport au problème posé dans la pratique du jeu. Au regard de l'implication des élèves dans cette étude, nous pouvons penser que la co-élaboration des savoirs et la réflexion sur l'action, initiées par le débat d'idées, représentent une modalité d'étude davantage appropriée aux élèves de milieu difficile qu'une démarche de type « *techno-centrée* » (Nachon, 2004 ; Poggi & al., 2007 2010, 2011 ou 2014). L'option sous-tendue par l'usage du débat d'idées emprunte en effet ses fondements aux approches constructiviste ou socioconstructivistes, selon lesquelles la construction de la connaissance par les élèves serait gage d'implication de leur part et donc d'apprentissage. Cependant, une certaine vigilance s'impose quant aux modalités de sollicitation de l'activité langagière, définie comme une construction collective structurée historiquement par le milieu social (Bronckart, 1996) : la survalorisation des échanges verbaux comme outil d'apprentissage risque en effet de provoquer une exclusion des élèves qui justement ne sont pas à l'aise avec les usages de la langue. Dans le cadre de cette étude, à la suite d'autres auteurs (Darnis, Lafont & Menaut, 2007 ; Gréhaigne, 1999), nous avons cherché à minimiser les effets liés au langage en jouant sur les modalités d'utilisation du débat d'idées, en particulier la constitution des équipes, la durée limitée des débats et l'intégration de ces derniers à un dispositif innovant visant l'implication pratique des élèves, modalités qu'il nous semble important d'affiner dans la perspective de nouvelles études. De la même manière, le niveau de pratique de l'élève dans l'activité football influe sur les interactions et la prise de parole des élèves « spécialistes » (Travert, L'Aoustet & Griffet, 2005) lors des débats d'idées. En effet, les élèves les plus compétents dans l'activité football ont tendance à prendre le leadership des échanges lors des débats.

Il convient enfin de nuancer la généralisation des résultats à l'ensemble des élèves issus de milieux difficiles au regard du contexte de cette étude, qui concerne une classe de Terminale Bac Pro, dont les élèves ont pour perspective proche le baccalauréat, ce qui atteste d'une certaine réussite de leur parcours. Pour autant, en mettant la focale sur l'activité d'apprentissage des élèves dans la mise en œuvre d'une forme de pratique scolaire accordant une large place au débat d'idées, cette étude renseigne sur les manières dont ces élèves peuvent construire un rapport positif aux apprentissages.

■ *L'impact des règles du jeu du futsal sur les apprentissages en milieu difficile*

Les résultats observés montrent que l'instauration de la règle des fautes collectives, corrélée aux temps de débat d'idées, a permis une diminution sensible des contestations des joueurs lors des séquences de jeu. De même, les élèves se sont progressivement engagés dans le débat d'idées pour co-construire une réflexion collective sur les solutions à donner par rapport à un problème posé par l'arbitrage ou par le jeu. De plus, leur engagement dans l'élaboration collective de la réponse par rapport au rôle d'arbitre a permis d'observer une diminution des problèmes liés à l'arbitrage et une réelle amélioration de l'occupation des rôles sociaux correspondant à des apprentissages de type méthodologique.

Cette étude ouvre la voie à une réflexion sur les modalités de construction de savoirs « pour » et « par » le joueur, l'arbitre et l'observateur grâce à l'implication des élèves dans leur pratique et aux processus collaboratifs et réflexifs sollicités.

■ **Une forme de pratique scolaire contextualisée en milieu difficile et référée à des pratiques sociales et culturelles**

L'élaboration d'une forme de pratique scolaire en milieu difficile nécessite une contextualisation de l'analyse des activités des élèves et des pratiques sociales et culturelles qui lui donnent sens. Toutefois, cette nécessaire contextualisation ne doit pas amener l'enseignant à surajuster cette forme de pratique aux caractéristiques des élèves. En effet, l'intérêt de proposer une forme de pratique scolaire en EPS, et notamment en milieu difficile, est d'offrir aux élèves une expérience socialisatrice différente et signifiante par rapport à leur socialisation familiale.

Nous pensons dès lors que le modèle du « futsal », tant dans l'adaptation des règles du jeu que dans l'alternance de temps de pratique et de temps de débat d'idées, permet d'amener les élèves issus de milieu difficile à vivre une expérience signifiante de la pratique sociale de référence et à construire les contenus d'une véritable culture scolaire. En effet, la valorisation du collectif, la limitation des fautes et des contestations, l'implication des élèves dans les rôles sociaux, la co-construction des savoirs, ou encore l'usage de l'outil vidéo sont autant d'arguments en faveur de cette forme de pratique scolaire en EPS.

Enfin, nous considérons que l'enseignement des sports collectifs et notamment du football en classe de Terminale ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le « *temps de concertation* » (MEN, 2009) entre les séquences de jeu, utiles pour permettre aux joueurs d'une même équipe d'ajuster leurs organisations collectives en fonction du jeu adverse, mais également dans l'optique de viser une amélioration positive dans la tenue de rôles sociaux. Notre démarche propose ainsi une co-construction collective des savoirs sur le jeu et sur les rôles sociaux, à travers un débat d'idées ou un temps de concertation en quatre phases (cf. situation de référence).

Conclusion

Notre ambition pour cette recherche consistait à analyser l'impact d'une forme de pratique scolaire originale et innovante en football sur l'implication et les apprentissages d'élèves « citoyens » et « difficiles » en EPS.

L'analyse des résultats met en évidence l'intérêt d'une démarche socioconstructiviste telle que le débat d'idées pour des élèves difficiles dans un sport collectif comme le football. Dans une perspective sociologique, le débat d'idées ne subit ainsi pas complètement la variable socioculturelle. Ce dispositif montre l'intérêt d'une prise en compte du « *contexte social de la pratique didactique* » (Blanchet, 2009). Nous rejoignons ici les fondements de l'approche sociodidactique, postulant le fait qu'en enseignant l'« *ailleurs du didactique* » (Sensevy & Mercier, 2007), nous sommes plus à même de comprendre ce qui s'y joue réellement. Dans ce cadre, la pratique didactique doit être pensée suivant « *le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue de façonner en retour* » (Poggi & Brière-Guenoun, 2014).

Les résultats de notre étude offrent également des pistes de réflexion concernant l'intervention de l'enseignant d'EPS en milieu difficile, au regard de l'élaboration d'une forme de pratique scolaire, des effets du débat d'idées, ou encore de l'implication des élèves dans des rôles sociaux (arbitre, observateur) au service des apprentissages et de la compréhension des règles du jeu. Enfin, les quatre phases de notre dispositif peuvent permettre d'opérationnaliser les « temps de concertation » préconisés entre les séquences de jeu (MEN, 2009) qui, il nous semble, ne sont pas suffisamment exploités par l'enseignant d'EPS.

Au-delà des résultats présentés, notre recherche doit désormais s'enrichir d'une approche croisée entre les effets du débat d'idées et l'impact de règles de jeu afin de mieux comprendre les liens entre « ce qui s'enseigne » et « ce qui s'apprend ».

Bibliographie

AMADE-ESCOT C. & VENTURINI P. (2009), « Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept », *Éducation & Didactique*, n°3(1), p.7- 43.

BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, juillet-août-septembre 2004, p.89-100.

BEAUD S. (2003), *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

BEAUD S. & GUIMARD P. (2014), « L'entrée dans le métier et l'ouverture internationale », *Affreux, riches et méchants ? Un autre regard sur les bleus*, Paris, La Découverte, p.17-43.

BERGER P. & LUCKMANN T. (1986), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

BLANCHET P. (2009), « Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? », *Le français à l'université*, 14-02-2009, mise en ligne le 15 mars 2012, consulté le 20 mai 2013.

BOUTHIER D. & DUREY A. (1994), « Technologie des APS », *Impulsions*, n°1, p.95-124.

BOUTHIER D. (2008), « Technologie des APSA : évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS », *eJRIEPS*, n°15, p.44-59.

BOUTHIER D. (2014), « Approche techno-didactique de l'influence des pratiques sociales sur l'intervention éducative en EPS et en sport », Conférence présentée à la 8e Biennale de l'ARIS *Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport*, Genève, Juillet.

BRONCKART J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

CARY P. & BERGEZ J.L. (2010), « Violence, identité et reconnaissance dans le football en milieu populaire », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 04 février 2010. URL : <http://sociologies.revues.org/3022>.

CASSETTI F., LUMBELLI L. & WOLF M. (1981), « Indagine su alcune regole di genere televisivo », *Ricerche sulla comunicazione. Quaderni semestrali dell'Istituto A. Gemeli Franco Angeli*, n°3, Milan, Ikon, p.11-122.

CEDRE (2007), « Pour une culture scolaire des APSA en EPS », *Revue EPS*, n°328, p.61-68.

CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

CHERVEL A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Berlin.

CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.

CHEVALLARD Y. (1997), « Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique », *Skholê* (7), p.45-64.

CHEVALLARD Y. (1999), « La recherche en didactique et la formation des professeurs : problématiques, concepts, problèmes », *Évolution des pratiques des enseignants, Actes de la X^{ème} Ecole d'été de didactique des mathématiques (Houlgate, 18-21 août 1999)*, p.98-112.

CLOES M., DEROME S. & BONVOISIN P.H. (2014), « Introduction d'approches socioconstructivistes dans le cours d'éducation physique. Avis des acteurs sur l'utilisation de fiches d'observation et du débat d'idées », *eJRIEPS*, n°31, p.27-52.

DARNIS F. & LAFONT L. (2011), « Influence du niveau cognitif sur un apprentissage au choix tactique en dyades symétriques », *eJRIEPS*, n°22, p.4-19.

DARNIS F. & LAFONT L. (2013), « Cooperative learning and dyadic interactions : two modes of knowledge construction in socio constructivist settings for team sport teaching », *Physical Education and Sport Pedagogy*, p.1-15.

DARNIS F., LAFONT L. & MENAUT A. (2006), « Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage en handball », *STAPS*, n°73, p.25-38.

DARNIS F., LAFONT L. & MENAUT A. (2007), « Interactions verbales en situation de co-construction de règles d'action au handball : l'exemple de deux dyades à fonctionnement contrasté », *eJRIEPS*, n°11, p.56-76.

DEBARS C. & AMADE-ESCOT C. (2006), « Enseigner le badminton à une classe de primo arrivants : incidence du contexte ZEP sur la pratique d'intervention » *eJRIEPS*, n°9, p.35-43.

DERIAZ D., POUSSIN B. & GRÉHAIGNE J.-F. (1998), « Les jeux sportifs collectifs à l'école : le débat d'idées », *Revue EP.S.*, n°273, p.80-82.

DHELLEMMES R. (2006), « Formes de pratique scolaires d'APSA : l'émotion, l'espace et... le reste ! », *Les Cahiers du CEDRE*, n°5, p.35-45.

DUBET F. & DURU-BELLAT M. (2000), *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique*, Editions du Seuil.

FLAVIER E. (2001), *Les conflits lors de leçons d'EPS. Dynamique et signification des actions en classe des professeurs et des élèves*, Thèse non publiée, Université de Montpellier I.

GARN A., WARE R.W. & SOLMON M.A. (2011), « Student engagement in high school Physical Education: Do social motivation orientations matter? », *Journal of Teaching in Physical Education*, n°1(30), p.84-98.

GREHAIGNE J.-F. (1992), *L'organisation du jeu en football*, Paris, ACTIO.

GREHAIGNE J.-F. (1999), *L'enseignement des sports collectifs à l'école : conception, construction et évaluation*. Bruxelles, De Boeck.

GREHAIGNE J.-F. (2007), *Configurations du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.

GREHAIGNE J.-F., CATY D. & MARLE P. (2004), « L'apport de la notion de configuration du jeu à la didactique des sports collectifs », *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*, G. Carlier (éd.), Montpellier, AFRAPS, p.167-179.

GREHAIGNE J.-F. & DERIAZ D. (2007), « Le débat d'idées », *Configurations du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, J.-F. Gréhaigne (coord.), Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, p.111-119.

GREHAIGNE J.-F. & GODBOUT P. (1998), « Observation, critical thinking and transformation: Three key elements for a constructivist perspective of the learning process in team sports », *Education for life*, R. Feingold, R. Rees, G. Barrette, L. Fiorentino, S. Virgilio & E. Kowalski (éd.), New York, Adelphi University, p.109-118.

KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2004), « La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations », *Revue française de pédagogie*, n°146, p.115-190.

KIEVITS-BOUCHER R. (2006), *Le futsal* (Version originale du futebol de salão), édition française éditée et publiée par l'UNCFs avec autorisation de la LFFS.

LAHIRE B. (1995), *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil.

LAHIRE B. (1998), *L'homme pluriel*, Paris, Nathan.

LAHIRE B. (2013), *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, Paris, La Découverte.

LEBLANC H. (2006), *Le spectre des styles d'enseignement. Application à l'enseignement de l'éducation physique*, Québec, Les éditions C. & C.

LEPOUTRE D. (1997), *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Éditions Odile Jacob.

MARTINAND J.-L. (1989), « Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques », *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, n°1-2, p.23-35.

MASCRET N. (2009), « Les interactions « joueur - coach » en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficile », *eJRIEPS*, n°16, p.55-72.

MAULINI O. & PERRENOUD P. (2005), « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », *Les formes de l'éducation : variété et variations*, O. Maulini & C. Montandon (éd.), Bruxelles, De Boeck (Raisons éducatives), p.147-168.

MEARD J.A. & BERTONE S. (1998), *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, Paris, PUF.

MENDRAS H. (2002), *La France que je vois*, Paris, Autrement.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2009), Programmes d'EPS pour les classes de lycée professionnel. B.O. spécial n°2 du 19 février.

MONNIER N. & AMADE-ESCOT C. (2009), « L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile », *Revue française de pédagogie*, n°168, p.59-73.

NACHON M. (2004), *Interactions en EPS : le cas du basket-ball. Approche des compétences sémiolinguistiques et construction de savoirs*, thèse de doctorat non publiée, Université de Franche-Comté.

POGGI M.-P. & BRIERE-GUENOUN F. (2014), « Ce qui s'enseigne en milieu difficile : tentative d'articulation des approches sociologique et didactique », *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs*, N. Wallian, M.-P. Poggi & A. Chauvin-Vileno (éd.), Bern, Peter Lang, p.333-364.

POGGI M.-P. & MONIOTTE J. (2011), « Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ? », *Éducation & Didactique*, volume 5, n°1, p.29-44.

POGGI M.-P., MUSARD M. & WALLIAN N. (2007), « Approche sociologique des interlocutions en EPS : le cas du basket-ball », Communication présentée au colloque international du Pôle Nord-Est des IUFM *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves*, Besançon, Mars.

POGGI M.-P., MUSARD M. & BRIÈRE-GUENOUN F. (2010), « *Teaching phys. ed. in disadvantaged high schools : "professional habitus" reconversion and curriculum choices* », Communication présentée à l'AIESEP, La Coruna. Espagne, Octobre.

RENAHY N. (2005), *Les Gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*, Paris, La Découverte.

SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2008), « La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève », *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA*, N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard (éd.), Besançon, PUFC, p.67-86.

SCHWARTZ Y. (1997), *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*, Paris, PUF.

SENSEVY G. & MERCIER A. (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

STRAUSS A. & CORBIN J. (1990), *Basics of qualitative research : grounded theory, procedures and techniques*. Beverly Hills, California, SAGE publications.

TRAVERT M. (1997), « Le "football de pied d'immeuble" : une pratique singulière au cœur d'une cité populaire », *Ethnologie française*, n°XXVII, p.188-196.

TRAVERT M., L'Aoustet O. & GRIFFET J. (2005), « Les élèves et les sports », *Revue EPS*, n°315, p.29-32.

TRAVERT M. & MASCRET N. (2011), *La culture sportive*, Paris, Éditions EP&S.

VAN ZANTEN A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

VINCENT G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

VORS O. & GAL-PETITFAUX N. (2008), « Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS », *Travail et formation en éducation*, n°2.

VORS O. & GAL-PETITFAUX N. (2009), « Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en 'réseau ambition réussite' : entre masquage et ostentation », *eJRIEPS*, n°18, p.156-177.

VORS O. & GAL-PETITFAUX N. (2011), « Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe Réseau Ambition Réussite », *eJRIEPS*, n°22, p.96-115.

ZERAI Z., REZIG M. & ZHIGBI M. (2008), « Débats d'idées et apprentissage chez les filles en sport collectif », *eJRIEPS*, n°13, p.78-93.

ZOTIAN E. (2010), « Les dimensions sociales de la pratique du football chez les garçons de milieux populaires », Actes du colloque *Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/zotian.pdf>, Paris.

Annexe 1 - Fiche d'observation des élèves coarbitres

<i>Déplacements</i>	N1 : Immobile et loin de l'action	N2 : Se déplace en suivant l'action	N3 : Anticipe et est toujours sur l'action
<i>Autorité et Présence</i>	N1 : Se laisse dépasser et siffle rarement	N2 : Hésite dans ses prises de décision	N3 : Affirme ses décisions et gère les conflits
<i>Gestes et Explications</i>	N1 : Aucune explication et erreurs commises	N2 : Indique la faute et le sens de l'action	N3 : Communique et aide les joueurs dans la compréhension du jeu

Les représentations conceptuelles de l'estime de soi et de la motivation chez les enseignants spécialisés

Basma Frangieh & Nathalie Gavens¹

Résumé

Cet article traite du soutien qu'une formation peut apporter à la pratique enseignante, en basant l'échange autour de concepts clés, tels que l'estime de soi et la motivation. L'objectif de cette étude est de recueillir et discuter les représentations conceptuelles que des enseignants spécialisés suivant une formation certifiante (CAPA-SH) se font de ces concepts. La recherche s'est déroulée en trois étapes : le recueil des représentations conceptuelles initiales, les échanges autour des représentations conceptuelles évoquées et les actions éducatives qui peuvent être mises en place en classe pour développer les sentiments de motivation et d'estime de soi auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers. Nos résultats indiquent que les conceptions des enseignants ne sont que partielles et que les actions proposées sont limitées. Cependant, en éclairant les représentations des professionnels, on leur permet d'être plus efficaces dans leur pratique éducative et d'évoluer dans leurs conceptions.

Ce texte fait suite à un travail portant sur les effets de la formation des enseignants dans l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) (Frangieh & Weisser, 2013). Dans cette recherche, des grilles d'observation ont été construites pour identifier les comportements magistraux favorisant les acquis des élèves (la liste complète des indicateurs de nos variables est disponible sur le site de la revue *Recherche et formation*²). Outils de formation et d'autoformation, ces grilles ont également servi d'instruments de mesure de l'évolution des enseignants et des élèves suite à la formation dispensée aux enseignants. Lors de ce travail d'observation, de réflexion et d'analyse de pratique avec les professionnels, la manipulation des concepts nous est apparue différente selon les personnes qui les utilisaient (enseignants ou chercheurs) et un même mot semblait recouvrir pour les enseignants des significations souvent incomplètes par rapport aux conceptions des chercheurs. Nous avons alors souhaité approfondir la compréhension de ces comportements en repérant chez les professionnels, la signification qu'ils accordent à des concepts qu'ils manipulent couramment. Aussi, dans la présente étude, envisageons-nous d'interroger les enseignants sur leurs représentations et leurs actions autour de deux concepts fondamentaux en éducation, l'estime de soi et de la motivation, tout en partant de l'outil de formation déjà élaboré (Frangieh & Weisser, 2013). L'objectif du travail est de relever les représentations que les enseignants d'élèves à BEP se font de ces deux concepts et d'observer quelles actions ils mettent en place au sein de leur classe pour développer la motivation et l'estime de soi. Ces représentations seront ensuite comparées aux définitions scientifiques et indicateurs que nous avons utilisés pour construire les outils méthodologiques de recherche (*ibid.*).

Les représentations dont il est ici question sont des représentations pour l'action : « réseaux de propriétés, de concepts, de savoirs, de savoir-faire, de croyances, de sensations éprouvées, construites, sélectionnées au cours de l'histoire du sujet, à partir de sa formation, de son expérience, et des besoins de l'action » (Weill-Fassina, Rabardel & Dubois, 1993, p.7, cité par Vidal-Gomel & Rogalski, 2007, p.54). En d'autres termes, elles renvoient à l'idée d'un « quelque

¹ Basma Frangieh, attaché temporaire d'enseignement et de recherche, Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation (ACTé), Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand. Nathalie Gavens, maître de conférences, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), Université de Haute Alsace.

² Adresse précise des grilles à paraître : rechercheformation.revues.org/2071

chose » d'ordre cognitif mobilisé par les enseignants dans certaines circonstances, et qui véhicule un contenu ayant trait à l'expérience de l'enseignement (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010, p.86). La pratique enseignante ne comprend pas uniquement l'enseignement en classe, mais également les moments préactifs, interactifs et postactifs « *lors de la phase interactive, soit pendant l'action proprement dite avec les élèves [...] et dans la phase préactive [...] l'anticipation de l'action par l'enseignant et la planification de tout ce qui concerne la gestion de la classe et de la matière...* » (Legendre, 2005, p.1066). De ce fait, la pratique des enseignants est en lien avec leurs représentations. Lave et Wenger (1991) définissent la conceptualisation comme un « *évènement particulier* » rendant compte de « *l'acquisition d'un principe abstrait* » (cité par Vidal-Gomel & Rogalski, 2007, p.57). Que l'action soit située se traduit ici par le fait qu'une « *représentation abstraite est sans signification tant qu'elle ne peut pas être spécifiée pour la situation en cours* » (*ibid.*). Nous soulignons que le terme de « représentation conceptuelle » peut recouvrir des notions sensiblement différentes d'un auteur à l'autre. Suite aux définitions citées, dans le cadre de cet article, la représentation conceptuelle est définie comme étant le savoir théorique des enseignants stocké en mémoire à long terme, qui est verbalisé par le sujet et mis en place au niveau du savoir pratique. C'est le rapport entre le savoir et son élaboration.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, ce travail porte sur la comparaison entre les représentations conceptuelles des professionnels et les définitions scientifiques des deux concepts de « la motivation » et « l'estime de soi ». Nous avons choisi de réfléchir sur ces concepts parce qu'ils sont en lien étroit et parce qu'ils sont considérés aussi bien dans la littérature que chez les enseignants, comme deux aspects fondamentaux de l'engagement dans l'apprentissage. Par ailleurs, lors de notre précédente recherche, nous avons constaté que ces derniers, bien que très largement employés par les enseignants, ne semblaient pas renvoyer aux mêmes représentations. C'est la raison pour laquelle, ce travail a pour objectif de recueillir les représentations conceptuelles et les actions liées à ces deux concepts afin de les comparer aux définitions issues de la recherche.

Nous identifierons dans un premier temps la place de la motivation et de l'estime de soi en contexte scolaire. Il paraît indispensable, en effet, de préciser quelques distinctions notionnelles et terminologies, dont certaines peuvent paraître élémentaires, mais dont on s'aperçoit, à la lecture de la littérature contemporaine, que les ignorances conduisent souvent à des malentendus (Denis & Dubois, 1976). Nous rendrons ensuite compte du dispositif que nous avons élaboré afin de recueillir les représentations conceptuelles des enseignants concernés par la prise en charge d'élèves à BEP. Nous présenterons enfin une analyse comparative entre les représentations conceptuelles des enseignants et la théorie en question.

1. État de l'art

La motivation et l'estime de soi en contexte scolaire

Dans cette étude, nous nous appuyons sur la psychologie sociale, « *un domaine qui étudie les relations et les processus de la vie sociale inscrits dans les formes organisées de la société (groupes, institutions, etc.), d'une part, et pensés et vécus par les individus, d'autre part ; [...] qui se traduit par l'importance des influences sociales et la valeur des représentations en œuvre dans un contexte déterminé* » (Fischer, 2010, p.16). Le concept de motivation prend ses sources dans le langage courant. Il n'existe pas de « recette » universelle de la motivation qu'il suffit d'appliquer à toutes les situations (Fenouillet, 2012, p.105). Elle couvre plusieurs champs d'application, elle englobe l'ensemble des activités humaines, mais suivant la tâche considérée, certaines théories sont plus pratiques et pertinentes que d'autres (*ibid.*). Chacune propose une définition du terme qui lui est propre. La définition que nous proposons dans le cadre de cette étude ne vise pas seulement à préciser le terme mais cherche surtout à délimiter l'étendue du champ conceptuel. Nous ne prétendons pas que la définition que nous avons retenue s'applique à toutes les facettes de la motivation humaine puisqu'elle couvre le niveau scolaire. « *La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions*

qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2006, p.7). Le point fort de cette définition est qu'elle est descriptive et prédictive. L'intérêt d'une théorie n'est pas seulement de pouvoir « *expliquer après coup un phénomène, il est surtout de pouvoir le prédire* » (Fenouillet, 2012, p.107). En nous référant à plusieurs recherches, nous pouvons considérer que certaines croyances motivationnelles (Eccles & Wigfield, 2002) ont trait à l'objet de l'apprentissage tel que le sujet l'apprécie (par exemple, évaluer la tâche dans le modèle de Eccles & Wigfield, 2002), au sujet tel qu'il se perçoit par rapport à la tâche (par exemple, sentiment de compétence dans le modèle de Bandura, 2003), ou encore l'activité telle qu'il l'investit (par exemple, orientation des buts chez Dweck & Leggett, 1988). En somme, nous pouvons considérer que l'objet de l'apprentissage, le sujet et l'activité sont trois éléments à prendre en considération pour motiver un élève dans une classe. Le rôle de l'enseignant, dans chacun de ces aspects de la motivation, paraît primordial.

En effet, la perception de compétences est impliquée alors dans les processus motivationnels. Au plan empirique, plusieurs études ont montré que la perception de compétences des élèves a un impact certain sur leur expérience scolaire, y compris sur leur rendement (Assor & Connell, 1992 ; Bandura, 1993, cité par Crahay & Dutrévis, 2010). Les résultats de l'étude indiquent aussi que, peu importe qu'ils soient en facilité d'apprentissage, en cheminement régulier ou en difficulté d'apprentissage, les élèves qui obtiennent le moins bon rendement sont ceux qui se sentent moins compétents. Les élèves dont la perception de compétences est positive participent activement en classe, visent des résultats scolaires élevés, ils font une meilleure préparation pour leur choix de carrière en considérant plusieurs options et persévèrent davantage. Une perception positive de leur compétence malgré les difficultés rencontrées aide les élèves à maintenir le goût d'apprendre.

Quelles que soient les compétences réelles d'un élève, la perception de ses compétences a des répercussions sur de multiples aspects de son fonctionnement (Bouffard & Couture, 2003) comme son choix d'activité et son niveau de difficulté, son intérêt et les efforts qu'il déploie (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996), son engagement dans des démarches d'apprentissage autorégulées, sa persistance devant les obstacles et en résultat de ceci sur ses accomplissements scolaires (Lent, Brown & Hackett, 1994).

Le lien entre connaissance de soi, qui consiste à bien se connaître, et être capable de choisir des objectifs adaptés donc réalisables (Martinot, 2001) et motivation scolaire est désormais bien établi (Crahay & Dutrévis, 2010). Toutefois des chercheurs admettent que l'estime de soi est une perception générale qu'un élève a de lui-même et que cette dernière n'a pas autant de poids sur sa motivation à accomplir une activité en classe que les perceptions que nous avons déjà énumérées. La réussite scolaire dépend non seulement des performances passées, mais des conceptions de soi actuelles. Les conceptions de soi de réussite reliées au domaine scolaire peuvent influencer la réussite en agissant sur la motivation (Schunk, 1991, cité par Martinot, 2001). Néanmoins, de nombreux résultats issus de différentes recherches suggèrent que les conceptions de soi sont en cause de façon importante dans la motivation et la performance (Martinot, 2001). Le concept de soi – dont les perceptions de compétence font partie – renferme des jugements de nature plus cognitive et évaluative sur les habiletés et les aptitudes personnelles que l'on possède dans des domaines particuliers (par exemple, la croyance que l'on est capable d'apprendre à faire de l'équitation, que l'on peut bien jouer au football ou encore que l'on peut se faire des amis). En revanche, l'estime de soi est une évaluation de soi-même plus globale qui provoque des réactions de nature plus affective (Shavelson & al., 1976). Dans ce travail, nous nous focaliserons sur le concept d'« estime de soi » puisque, d'une part, une importante partie du concept de soi est l'estime de soi et que, d'autre part, il correspond à un vocable couramment utilisé par les enseignants.

L'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent (Rosenberg, 1979, cité par Martinot, 2001). Selon l'Association Canadienne pour la Santé Mentale (1999), « *l'estime de soi est une attitude intérieure qui consiste à se dire qu'on a de la valeur, qu'on est unique et important. C'est se*

connaître et s'aimer comme on est avec ses qualités et ses limites. C'est s'apprécier et s'accepter comme on est ». Elle est donc fondée sur l'opinion que nous avons de nous-mêmes et de ce que nous avons fait. C'est notre acceptation et appréciation de nous-mêmes, tels que nous sommes. Ainsi, une personne peut tout à fait présenter une forte estime de soi globale tout en se considérant relativement incompétente dans le domaine du sport (Harter, 1986, cité par Martinot, 2001). C'est le bien-être psychologique et physique de tout individu. Avoir une bonne estime de soi est censée favoriser le succès personnel, la santé, la réussite sociale (Martinot, 2008). Pintrich et Schnauben (1992, cité par Martinot, 2001) ont en effet montré que des conceptions de soi positives favorisent une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, une utilisation des capacités et des stratégies acquises, ou encore une efficacité accrue. En effet, l'estime de soi désigne un système multidimensionnel et dynamique de perception de soi, incluant la perception de ses compétences dans différents domaines d'activités et disciplines scolaires, sociales, physiques, ainsi que la perception de ses attributs comme l'apparence physique, le sens moral, la valeur de soi (Eccles & al., 1989). Dans le champ scolaire, les élèves qui pensent du bien d'eux-mêmes, par comparaison aux élèves qui s'estiment plus modestement, poursuivent leurs études plus longtemps, persévèrent davantage lorsqu'ils rencontrent des difficultés, utilisent plus efficacement les compétences et les stratégies qu'ils ont développées, et ont une perception plus étendue des options de carrière qui leur sont accessibles (Harter, 1990 ; Pintrich & Schrauben, 1992, cité par Martinot, 2001). Par ailleurs, l'estime de soi d'une personne change en fonction des activités. Dans certaines tâches bien déterminées, la personne peut sentir qu'elle est inefficace et dans d'autres, qu'elle est plus impliquée, plus performante. Cette même personne a donc des qualités et des limites, elle a des points forts et des points faibles en fonction du domaine. L'estime de soi est définie comme une perception consciente de ses propres qualités (Tesser & Campbell, 1983). Or comme le souligne Bandura, il y a plusieurs sources d'estime de soi et de valeur personnelle (Bandura, 2002).

Les travaux que nous venons de présenter confirment le lien très étroit entre l'engagement et la réussite dans une tâche notamment scolaire et la motivation de l'apprenant ainsi que l'estime qu'il a de lui-même pour entreprendre et persévérer dans cet apprentissage. Les résultats de Frangieh et Weisser (2013) indiquent que lorsque les enseignants sont formés sur ces aspects de l'apprentissage, les performances des élèves s'en ressentent positivement. Selon Piasta (2009), pour enseigner efficacement, les enseignants ne doivent pas seulement comprendre que l'enseignement explicite est important mais doivent aussi saisir les concepts à enseigner et posséder les connaissances spécialisées pour enseigner ces concepts avec succès. À cet effet, la place des représentations est très importante dans la pratique professionnelle, c'est la raison pour laquelle, nous allons chercher dans la partie suivante à recueillir les représentations des enseignants concernant les concepts de motivation et d'estime de soi, ainsi que les actions mises en place pour travailler ces deux concepts.

2. Enquête exploratoire

La représentation conceptuelle des enseignants

Afin de mieux connaître les représentations des professionnels, nous avons rencontré des enseignants dans le but qu'ils s'expriment sur les deux concepts de motivation et d'estime de soi et sur les actions. Les rencontres ont eu lieu à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Clermont-Auvergne sous la forme de trois séances de deux heures. Cette enquête est faite dans le cadre d'un module de formation continue certifiante (CAPA-SH). La méthode adoptée pour recueillir et analyser les données est qualitative, dans la mesure où nous cherchons à comprendre les représentations que les enseignants ont des concepts de l'estime de soi et de la motivation, et des actions mises en place en classe pour favoriser le développement de la motivation et de l'estime de soi des élèves BEP. Notre recherche adopte une méthodologie d'analyse de contenu au sens de Berelson (cité par De Bonville, 2009, p.9). L'analyse des concomitances thématiques a été appliquée, où l'ensemble des mots-clés des deux définitions « estime de soi » et « motivation » ont été définis et ensuite les occurrences ont été repérées et analysées au fil des propos (cf. annexe A). Une séance a été consacrée aux

définitions des deux notions et aux échanges autour des actions mises en place par les enseignants et les deux autres séances à la mise en place d'actions guidées par un soutien théorique.

■ **Sujets**

Les participants de ce travail sont des enseignants spécialisés de l'école élémentaire. Au total, quatorze enseignants ont participé à l'élaboration de cette étude. Les participants suivent à l'heure actuelle une formation certifiante (CAPA-SH) à l'ESPE de Clermont-Auvergne. Tous les participants sont des professeurs des écoles. Leurs années d'expérience dans l'enseignement varient entre 2 et 25 ans et entre 0 et 5 ans dans le domaine de l'enseignement spécialisé. Les sujets proviennent d'établissements scolaires et structures éducatives différentes, comme la CLIS³ (sept enseignants), l'ULIS⁴ (cinq enseignants) et l'IME⁵ (deux enseignants), intervenant tous auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Enfin, la formation de base des participants n'étant pas la même (doctorat en biologie, licence en économie du développement, géographie, lettre moderne, etc.), le profil et le bagage théorique des participants sont très variables. D'où l'idée de partir des connaissances intuitives des enseignants développées suite à leurs formations initiales et leurs expériences.

■ **Procédure**

Dans la première séance, ont eu lieu les étapes de recueil des représentations initiales et d'échanges sur ces représentations ainsi que sur les pratiques. Lors des deux dernières séances, un soutien a été apporté aux enseignants pour la réflexion de proposition d'actions en orientant pour la séance 2 sur les actions à mener pour développer la motivation et pour la séance 3, les actions à mener pour développer l'estime de soi. Pour chacune des séances, un enregistrement audio a été mis en place et des prises de notes ont été effectuées.

• *Séance 1 - Émergence des représentations*

Un temps de réflexion individuel d'environ quinze minutes a été donné aux enseignants. Dans cette étape, nous leur avons demandé qu'ils inscrivent sur une feuille blanche distribuée auparavant, leur définition des concepts de l'estime de soi et de la motivation. Nous les avons par ailleurs, invités à décrire la façon dont ils peuvent travailler ces concepts en classe, notamment avec des élèves BEP. Dans cette réflexion, l'enseignant propose des actions mises ou à mettre en place dans sa classe pour travailler ces concepts. L'étape suivante est présentée lorsque tous les participants déclarent avoir terminé leur réflexion. Suite à l'étape individuelle, nous avons procédé à un échange collectif autour des représentations et des actions.

Deux groupes, relatifs à chacun des concepts, ont été constitués. La procédure était identique dans les deux groupes : il s'agissait d'inviter chaque participant à proposer sa définition devant ses pairs. Ensuite, le groupe a pu échanger sur les définitions proposées de manière à faire émerger une définition collective du concept. Les groupes ont ensuite partagé leurs réflexions respectives.

Cette procédure constitue un environnement sociocognitif susceptible de générer des progrès individuels (Roux, 2001). Cette dynamique a surtout pour avantage de faciliter le recueil de la parole individuelle. Il est en effet bien établi que la résolution de situations-problème en contexte interactif peut déclencher des processus inter et intra-individuels pouvant favoriser le développement des connaissances et des compétences cognitives individuelles (*ibid.*). Cette dynamique a été appliquée pour inviter les enseignants à interagir et à partager leurs représentations conceptuelles de l'estime de soi et de la motivation auprès de tout le groupe. Sur le plan collectif, les croyances ou représentations définiraient un cadre de référence commun à un groupe social ou professionnel, permettant un partage d'idées et d'affects, ce qui favorise la communication à l'intérieur du groupe et en renforce la cohésion (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010). Sur le même modèle, nous avons invité les enseignants à décrire quelques

³ Classe pour l'Inclusion Scolaire

⁴ Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

⁵ Institut Médico-Educatif

activités mises en place dans leur classe pour développer ces deux concepts auprès des élèves à BEP, d'abord en laissant un temps de réflexion personnel puis en instaurant un temps de présentation et d'échanges autour des propositions.

- *Séances 2 et 3 - Soutien théorique à l'élaboration d'actions*

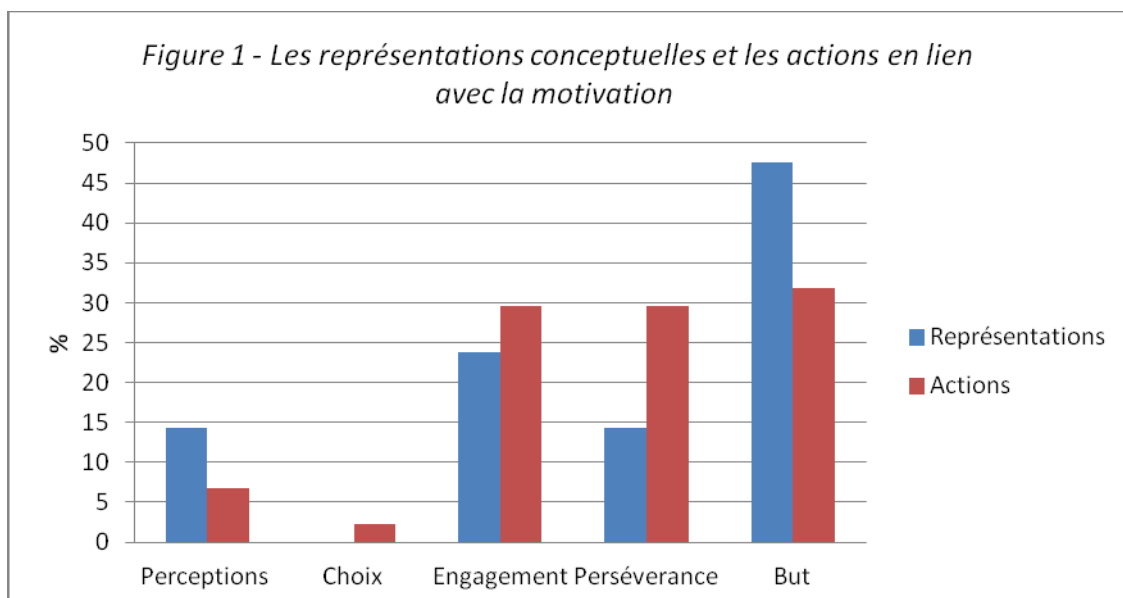
La deuxième séance a débuté par la distribution des grilles d'observation utilisées lors de la recherche menée par Frangieh et Weisser (2013). Ces grilles contiennent des items en lien avec les deux concepts clés et ont été élaborées à partir d'indicateurs théoriques (Viau, 2006 ; Duclos, 2000). Chaque participant en a pris connaissance et un débat s'est engagé autour des différences entre leurs propres conceptions et celles basées sur la théorie. Nous leur avons ensuite proposé de réfléchir à de nouvelles actions possibles en prenant appui sur les items des grilles. Un temps de réflexion individuel d'environ trente minutes leur a été donné. Suite à l'étape individuelle, nous avons procédé à un échange collectif autour des actions à mettre en place pour développer la motivation (séance 2) et l'estime de soi (séance 3).

3. Résultats et analyse

L'ensemble des quatorze participants a accepté de rédiger les définitions ainsi que des pistes d'actions et toutes sont des propositions adaptées, en lien avec un ou plusieurs éléments de la théorie déjà présentée dans la partie « État de l'art ».

■ La motivation

En nous basant sur la définition de la motivation proposée par Viau (2006), nous retenons cinq mots-clés pour définir ce concept : « perceptions qu'un élève a de lui-même », « choisir une activité », « s'y engager », « persévérer » et « atteindre un but ». Les résultats sont illustrés figure 1.

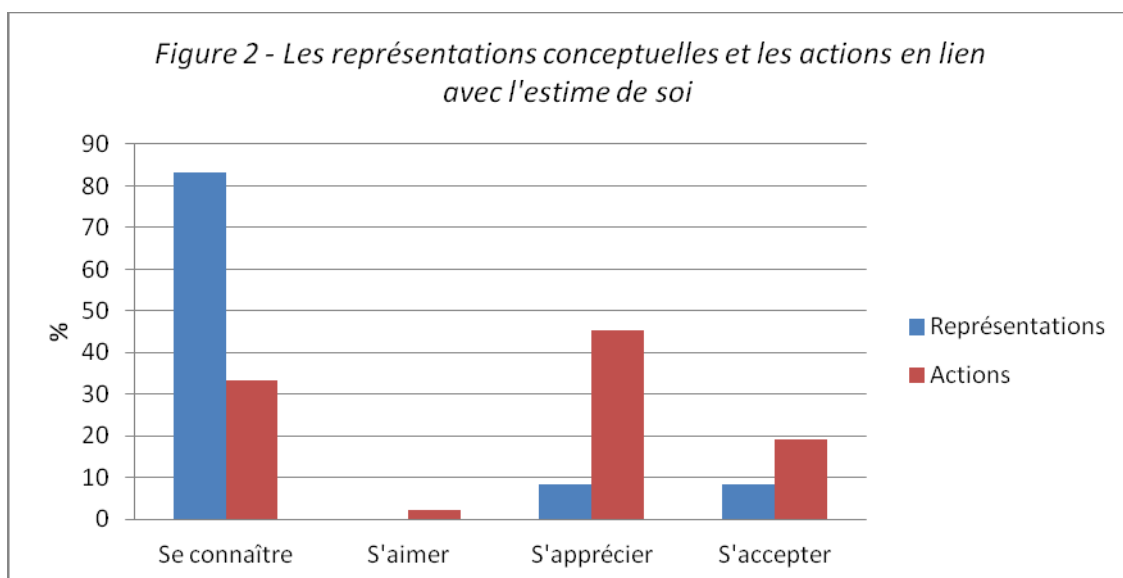


Les conceptions initiales des enseignants et les actions qu'ils proposent ne présentent pas de différence significative (χ^2 ns à $p=0.05$). Parmi les verbatims exprimés, très peu (moins de 15%) concernent les items « perceptions qu'un élève a de lui-même » et « choisir une activité ». En revanche, les verbatims au sujet des représentations et des actions de la motivation se

retrouvent essentiellement autour des items « s'engager », « persévérer » et « atteindre un but ». Suite à la distribution des grilles (Frangieh et Weisser, 2013) et aux échanges autour de ce concept, de nouvelles actions ont été proposées et la distribution des verbatims entre les cinq mots-clés a changé. En effet, initialement seuls 9% des actions proposées par les participants portaient sur les mots-clés « perception » et « choix » contre 91% des propositions envers les actions d'« engagement », de « persévérance » et de « but ». Suite aux échanges théoriques, les propositions émergentes concernent pour 50% les deux premiers mots-clés et pour 50% les trois derniers mots-clés.

■ *L'estime de soi*

En ce qui concerne l'estime de soi, la définition accordée par l'Association Canadienne pour la Santé Mentale (1999) met en évidence quatre mots-clés : « se connaître », « s'aimer », « s'apprécier » et « s'accepter », tout en soulignant les qualités et les limites de la personne. Nous nous sommes appuyées sur ces mots-clés pour classer les verbatims des participants. Les résultats sont présentés figure 2.



Cette deuxième figure indique que les verbatims des représentations et des actions ne sont pas distribués pareillement et l'analyse statistique le confirme ($X^2=7.81$, significatif à $p=0.05$). Pour un même item, les résultats indiquent que la proportion de verbatims liés aux représentations se distingue de la proportion de verbatims liés aux actions. Les enseignants proposent essentiellement des verbatims en lien avec l'item « se connaître », alors que dans les propositions d'actions, cet item n'est plus surreprésenté. D'autre part, entre 19% et 45% des verbatims concernent des propositions d'actions en lien avec les items « s'apprécier » et « s'accepter » alors que leurs représentations ne sont qu'à 8% orientées vers ces deux items. Comme dans l'analyse des verbatims à propos de la motivation, nous observons que les verbatims concernant l'estime de soi ne couvrent pas tous les items de la définition (sous représentation de l'item « s'aimer »). Cependant, cette tendance s'annule après le travail de soutien théorique médiatisé par les grilles (Frangieh et Weisser, 2013) et les verbatims des participants couvrent de manière quasi équivalente les quatre mots-clés de la définition (environ 25% pour chacun d'eux).

De cette analyse, nous pouvons souligner deux éléments importants : le premier est que pour les deux concepts proposés, les enseignants ne se comportent pas de la même manière. Concernant le concept de la « motivation », les enseignants proposent des actions en liens avec les représentations qu'ils se font de ce concept. En revanche, concernant le concept de « l'estime de soi », les réponses sont moins cohérentes et les propositions d'actions ne sont pas systématiquement en lien avec les items proposés dans la définition.

Le second point est que les représentations des enseignants ne prennent pas en compte les comportements inadaptés des élèves pour les travailler et les aider à s'améliorer.

Les temps de formation et de travail autour des grilles ont permis aux participants d'élaborer des actions couvrant de nouveaux champs, notamment concernant les items « choisir une activité » et « s'aimer », lesquels étaient quasiment absents des propositions initiales.

4. Discussion

Le dispositif mis en place a permis de mettre en évidence que les représentations conceptuelles des enseignants ne correspondent pas totalement aux contenus proposés par les textes théoriques.

Nous avons relevé lors de la comparaison des représentations avec les définitions des concepts que les enseignants ne prennent pas en compte l'aspect « négatif » de l'élève et ne partent que des points positifs. Par exemple, parmi les propositions initiales relevées pour définir l'estime de soi, nous observons le verbatim « Il s'agit pour un individu de reconnaître ses qualités, avoir conscience de sa valeur. Avoir une image positive de lui-même et s'accepter en tant que tel » et le verbatim « S'accepter comme ils sont, leur montrer leurs capacités » comme proposition d'actions. Lorsqu'ils ont pu s'appuyer sur des items issus de la théorie, leurs propositions ont évolué et des actions telles que « Revenir sur les conflits en classe pour éviter que les relations ne dégénèrent » ou « Parler en classe des problèmes qu'il peut y avoir entre les élèves et trouver avec eux des solutions » sont apparues. Par ailleurs, en mettant à disposition un soutien à la réflexion, les enseignants proposent un champ plus large d'actions. Prenons pour illustrer ce propos l'exemple du mot-clé de la définition de la motivation : « choisir une activité ». Cette idée n'a pas été évoquée dans les quatorze définitions relevées et un seul participant y a fait référence sous l'expression « choix des sujets de travail ». Après la distribution des grilles, cette idée a permis de conduire à des actions réalisables en classe pour aider les élèves à développer ce besoin de réalisation (Deci & Ryan, 1985) telles que « L'élève choisit dans quel ordre faire les activités » ou « Choix d'un sujet d'exposé à présenter aux autres ».

Les enseignants spécialisés sont nombreux à invoquer des problèmes de « motivation », « d'estime de soi », « de confiance en soi » pour expliquer le peu d'engagement de leurs élèves dans les tâches scolaires et ils considèrent ces aspects comme des dispositions psychologiques qu'il conviendrait de « restaurer » avant d'enseigner et de guider les apprentissages de leurs élèves en difficultés (Heward, 2003). La maîtrise de ces deux concepts de la part des enseignants induit des changements perceptibles dans les comportements de l'élève en question (Frangieh & Weisser, 2013). L'enseignant a un rôle de catalyseur ou d'inhibiteur sur la motivation des élèves (Boggiano & Katz, 1991).

Ce travail concernant les connaissances des enseignants sur les concepts de motivation et de l'estime de soi souligne que ces derniers ont une représentation conceptuelle partielle par rapport à la littérature. Or, pour que le soutien aux élèves BEP soit maximal, il est important de se reposer sur un ensemble d'éléments permettant de développer les concepts concernés. Ce qui rejoint l'idée soulignée par Barth (2011), qu'il est important pour l'enseignant de réfléchir, dans chaque domaine, sur les concepts organisateurs qui le structurent, lui donnent une cohérence interne et sont indispensables pour l'observer et l'interpréter. Pour savoir où porter son attention, nous avons besoin des outils conceptuels de l'expert qui amènent à discerner ce qui est essentiel et pertinent dans une situation donnée.

L'utilité de la connaissance conceptuelle a été relevée dans plusieurs recherches, notons à titre d'exemple celle de Piasta *et al.* (2009). Il semble que ce soit le cas de « l'estime de soi » et de « la motivation ». Le savoir théorique va compléter le savoir-faire des enseignants. Les théories de sens commun qui circulent dans les milieux de la formation initiale distinguent généralement

les savoirs théoriques et les savoirs pratiques (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996). Giordan et Vecchi (1988) rappellent qu'un concept fonctionne dans un réseau et possède une « aura », c'est-à-dire un ensemble de concepts associés dont la compréhension préalable est nécessaire (p.174). Une réponse globale est proposée par Schon (1983) avec le paradigme de l'enseignant réflexif : la pensée professionnelle en situation est conçue comme « une réflexion dans l'action », une « pensée-agie » basée sur des « cognitions en situations », ces cognitions étant tout à la fois « enracinées dans la situation même » et « enchainées dans l'action du professionnel expert ». Le défi le plus important à relever dans la formation des enseignants et des formateurs est sans doute d'arriver à susciter un changement dans leur rapport avec le savoir et son élaboration (Barth, 2011).

Ainsi les croyances des enseignants engloberaient à la fois des éléments personnels et des éléments partagés par l'ensemble de la communauté enseignante (Verloop, Van Driel & Méijer, 2001, cité par Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010). Elles sont à considérer comme une caractéristique psychologique de l'individu, tout en étant enracinées dans son substrat culturel. Ceci permet, selon nous, de considérer les croyances et les représentations comme des constructions à la fois cognitives et sociales. Autrement dit, les croyances ou encore les représentations des enseignants ont une double nature, indissociablement individuelle et sociale. Ceci ne signifie pas pour autant que les enseignants partagent des croyances identiques ni qu'ils agissent de commune façon en accord avec un corpus indifférencié de croyances (*ibid.*).

Conclusion

Cette étude a ainsi tenté d'éclaircir la question des représentations conceptuelles des notions utilisées par les enseignants. Les résultats nous indiquent que les enseignants ont de nombreuses connaissances intuitives et qu'elles sont en accord avec les connaissances théoriques, mais qu'elles n'en représentent qu'une partie et qu'elles ne sont pas toujours en cohérence avec les actions proposées. Pour parfaire cette connaissance, la formation ou l'autoformation nous semblent un moyen efficace pour y parvenir. La formation des enseignants mobilise toute l'étendue des connaissances, elle permet à l'enseignant de maîtriser les notions fondamentales afin de pouvoir mettre en œuvre les démarches spécifiques. Ce qui favorise la création des conditions favorables à la réussite de tous dans la classe. Ces éléments confirment que le domaine de la formation des enseignants, la réflexion autour de la manipulation des concepts et le soutien aux élèves BEP offrent de nombreuses perspectives de recherche.

Bibliographie

ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ MENTALE. (1999), « L'estime de soi ». Récupéré le 28 février 2011 du site <http://www.acsm-ca.qc.ca/coffres-a-outils/1999/estime-de-soi.pdf>.

BANDURA A., BARBARANELLI C., CAPRARA C.V. & PASTORELLI C. (1996), « Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning », *Child Development*, volume 67, p.1206-1222.

BANDURA A. (2002), *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, De Boeck Supérieur.

BANDURA A. & al. (2003), « Role of effective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning », *Child development*, volume 74, n°3, p.769-782.

BARTH B. M. (2011), *Le savoir en construction*, Paris, Editions Retz.

BOGGIANO A.K. & KATZ P. (1991). « Maladaptive Achievement Patterns in Students: The Role of Teachers' Controlling Strategies », *Journal of Social issues*, volume 47, n°4, p.35-51.

BOUFFARD T. & COUTURE N. (2003), « Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks », *Educational Studies*, volume 29, p.19-38.

- CRAHAY M. & DUTREVIS M. (2010), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles, De Boeck.
- CRAHAY M., WANLIN P., ISSAIEVA E. & LADURON I. (2010), « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie*, volume 172, p.85-129.
- DECI E.L. & RYAN R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York.
- DENIS M. & DUBOIS D. (1976), « La représentation cognitive : quelques modèles récents », *L'année psychologique*, volume 76, n°2, p.541-562.
- DUCLOS G. (2000), *L'estime de soi un passeport pour la vie*, Montréal, Hopital Sainte-Justine.
- DWECK C.S. & LEGGETT E.L. (1988), « A social cognitive approach to motivation and personality », *Psychological Review*, volume 95, p.256-273.
- ECCLES J.S & WIGFIELD A. (2002), « Motivational beliefs, values, and goals », *Annual Review of psychology*, volume 53, p.109-132.
- ECCLES J.S., WIGFIELD A., FLANAGAN C.A., MILLER C., REUMAN D.A. & YEE D. (1989), « Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence », *Journal of Personality*, volume 57, n°2, p.283-310.
- FENOUILLET F. (2012), *La motivation*, Paris, Dunod.
- FRANGIEH B. & WEISSER M. (2013), « Une formation à l'inclusion. Le cas des élèves présentant une déficience intellectuelle légère », *Recherche et Formation*, n°73, p.9-20.
- GIORDAN A. & VECCHI G. (1988), « Les Origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques », *Revue française de pédagogie*, volume 84, p.95-97.
- HEWARD W. L. (2003), « Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education », *The journal of special education*, volume 36, n°4, p.186-205.
- HUBERMAN M. (1989), « Les phases de la carrière enseignante un essai de participation et de prévision », *Revue française de pédagogie*, volume 86, p.5-16.
- LEGENDRE R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin (3^e édition).
- LENT R.W., BROWN S.D. & HACKETT G. (1994), « Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance », *Journal of vocational behavior*, volume 45, n°1, p.79-122
- MARTINOT D. (2001), « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 27, n°3, p.483-502.
- MARTINOT D. (2008), *Le soi, les autres et la société*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. & PERRENOUD P. (Dir.) (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck (3^e édition).
- PIASTA S.B., CONNOR C.M., FISHMAN B. & MORRISON F.J. (2009), « Teacher's knowledge of Literacy Concepts, Classroom Practices, and Student Reading Growth », *Scientific Studies of Reading*, volume 13, n°3, p.224-248.
- ROUX J.P. (2001), « Theory of interlocutory logic and sequential analysis of interactive problem-solving situations: a powerful method », *Learning Environments Research*, volume 3, n°3, p.247-264.
- SCHON D.A. (1983), *The reflective practitioner*, New York, Basic Books.
- SHAVELSON R., HUBNER J.J. & STANTON G.C. (1976), « Self-Concept: Validation of construct interpretations », *Review of Educational Research*, volume 46, p.407-441.
- TESSER L. & CAMPBELL R. (1983), « Self-definition and self-evaluation maintenance », *L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel*, G. Ninot D. Delignières & M. Fortes (dir.), S.T.A.P.S., volume 53, p.35-48.

VIAU R. (2006), *La motivation en contexte scolaire, pratiques pédagogiques*, Bruxelles, De Boeck.

VIDAL-GOMEL C. & ROGALSKI J. (2007), « La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences », *Activités*, volume 4, n°1, p.49-84.

Annexe - Codage des occurrences

Motivation	Définitions, synonymes du Petit Robert de la langue française (édition 2015)	Système de codage	Exemple de Verbatims de définitions (représentations conceptuelles) proposés par les enseignants	Exemple de Verbatims d'actions (initiales et guidées) proposés par les enseignants
Perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement	« Prise de connaissance, sensation, intuition » (p.1855)	Propos concernant les connaissances métacognitives que l'élève a sur les personnes, les tâches et les stratégies	« On se sent performants »	« Faire intervenir/témoigner d'anciens élèves »
Choix d'une activité	« Action par laquelle on donne préférence à une chose en écartant les autres » (p.427)	Propos concernant la façon dont l'élève se sent à l'origine de ses actions (Deci & Ryan, 1985)	<i>Aucun</i>	« Choix d'un sujet d'exposé à présenter aux autres »
Engagement dans une activité	« Action de commencer » (p.872)	Propos concernant la mise en mouvement de l'élève	« Un déclencheur pour rentrer dans une activité »	« Supports adaptés aux élèves, à leurs goûts »
Persévérer dans l'accomplissement de l'activité	« Continuer de faire [...] par un acte de volonté renouvelé » (p.1868)	Propos concernant la façon dont l'élève maintient l'intensité et la direction de son engagement	« Persévérer »	« Encourager »
Atteindre un but	Parvenir (p.170) à un point visé (p.317)	Propos concernant les objectifs, les buts, etc.	« Atteindre son but »	« Préciser les objectifs »
Se connaître	« Être capable de se juger » (p.512)	Propos concernant les connaissances métacognitives que l'élève a sur les personnes (intra, inter individuelles et universelles selon Flavel, 1987)	« Façon dont l'élève se perçoit »	« Verbaliser sur la manière d'arriver à la réussite »
S'aimer	« Se plaire, se trouver bien » (p.57)	Propos concernant la façon dont l'élève est attaché à lui-même	<i>Aucun</i>	« Dire : Tu peux être fier de toi »
S'apprécier	« S'estimer » (p.122)	Propos concernant la façon dont l'élève peut déterminer sa propre valeur, apprécier, estimer ses capacités	« S'apprécier »	« Mettre en avant les réussites »
S'accepter	« S'assumer » (p.15)	Propos concernant la façon dont l'élève peut s'accepter tel qu'il est	« S'accepter »	« Montrer ses connaissances à ses camarades »

Les conditions favorisant le développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial

Christiane Gohier, France Jutras,
Luc Desautels & Philippe Chaubet¹

Résumé

Cet article porte sur les résultats d'une recherche collaborative sur le développement du processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial à laquelle deux groupes d'enseignants ont participé. Les résultats exposés ici proviennent de l'analyse d'une discussion ainsi que de fiches bilans rédigées par les participants après chaque rencontre et portent sur les conditions qui favorisent le développement de la réflexion éthique dans le cadre de discussions entre collègues sur des problèmes d'ordre éthique à partir d'études de cas.

Bien qu'il existe beaucoup d'écrits sur les questions d'éthique en enseignement ou en éducation, peu se sont penchés sur les représentations qu'ont les enseignants des préoccupations et des dilemmes éthiques rencontrés dans leur pratique. Afin de documenter cette question, nous avons effectué une recherche sur les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial au Québec² ainsi que sur les points de repère et stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les dilemmes éthiques de même que les caractéristiques évoquées pour identifier ces dilemmes comme étant d'ordre éthique. Les résultats de cette recherche ont été rapportés dans diverses publications (Desautels, Gohier, Jutras, 2009 ; Desautels, Gohier, Joly, Jutras, Ntebutse, 2012 ; Gohier, Desautels, Jutras, 2010 ; Gohier, Desautels, Joly, Jutras, Ntebutse, 2010 ; Jutras, Gohier, Desautels, 2012).

Ces résultats confortent l'idée que les préoccupations d'ordre éthique, bien qu'elles puissent être associées à diverses théories éthiques (Gohier, 2012), renvoient principalement aux valeurs mises en cause, aux « cas de conscience » vécus et au caractère indécidable de certaines situations ou conflits qui ne trouvent pas de réponse absolue, et requièrent l'exercice de la réflexion et du jugement éthique. Si réflexion et jugement peuvent participer d'un exercice individuel, on constate par ailleurs que parmi les stratégies de résolution de dilemmes identifiés par les enseignants, c'est la discussion qui arrive en tête, avec différents acteurs, au premier chef les collègues, associée à l'usage de la réflexion et de l'argumentation. Les enseignants soulignent toutefois la difficulté qu'il y a à engager la discussion avec les collègues sur des questions d'ordre éthique, surtout quand ceux-ci sont directement concernés, conduisant dans certains cas à une réaction de repli ou de neutralité face à ces situations.

¹ Christiane Gohier, professeure associée, Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université du Québec à Montréal. France Jutras, professeure titulaire, Université de Sherbrooke. Luc Desautels, chercheur associé, Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. Philippe Chaubet, professeur, Université du Québec à Montréal.

² Au Québec, cet ordre d'enseignement se situe après le secondaire, l'étudiant ayant alors onze années de scolarité. Généralement âgés de 17 à 19 ans, les étudiants se destinent soit à l'université (formation préuniversitaire) ou au marché du travail (formation technique). Les enseignants ont une formation disciplinaire, avec un diplôme de 1^{er}, 2^e et parfois de 3^e cycle universitaire. Ils enseignent soit au secteur préuniversitaire ou technique ou dispensent des cours de formation générale (comme le français et la philosophie). Ces collègues sont appelés cégeps, acronyme pour collèges d'enseignement général et professionnel.

Ces résultats ont conduit à nous interroger sur le processus de développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial dans le cadre d'une discussion avec les pairs sur des cas ou dilemmes d'ordre éthique³. Ainsi nous traiterons dans cet article des conditions qui favorisent le développement de la réflexion éthique chez ces enseignants.

1. L'éthique et le dialogique

■ Une éthique réflexive et appliquée

Certains théoriciens attribuent à l'acte éducatif un caractère moral comme Elizabeth Campbell (2008), s'inspirant de David T. Hansen, qui soutient que l'enseignement comporte un effort intentionnel pour orienter une personne vers le bien plutôt que vers le mal. Bien et mal doivent donc être définis en fonction de normes et de valeurs déterminées par une société donnée ou une communauté socioprofessionnelle. D'autres, comme Didier Moreau (2011), s'appuyant sur les travaux de Bernard Williams, rejettent le caractère prescriptif des doctrines morales, tout en reconnaissant le caractère éminemment éthique de l'éducation dans la rencontre avec l'autre, dans le dialogue qui favorise la construction des uns et des autres.

Éthique et morale sont par ailleurs étymologiquement indistinctes, et font référence aux mœurs ou aux comportements envers l'autre. Leur usage diffère selon les auteurs, mais le plus souvent on confère à la morale un caractère plus prescriptif et à l'éthique un caractère plus réflexif qui ne sont pas nécessairement exclusifs. C'est ce que soutient Paul Ricoeur (1990), entre autres, qui affirme que morale et éthique sont nécessaires pour réguler la société, bien que l'éthique ait préséance sur la morale. Pour Elizabeth Campbell également, le caractère moral de l'acte éducatif se conjugue avec une dimension réflexive qui permet entre autres de débattre des dilemmes moraux qui sont au cœur de la pratique enseignante. Car la pratique éducative comporte divers éléments de nature éthique, dans le rapport aux élèves, aux collègues, aux instances administratives et à la société, qui se manifestent souvent sous forme de dilemmes éthiques qui demandent à être discutés avec d'autres intervenants. Ces dilemmes, qui suscitent des interrogations sur la conduite à adopter, se caractérisent par la nécessité de faire un choix entre des décisions qui reflètent des conflits de valeurs. C'est ce que soutient notamment Campbell (2008) en se référant à des auteurs comme Nash, Young et Boss, qui définissent le dilemme moral ou éthique comme un choix difficile entre deux ou plusieurs solutions ou actions possibles, entre deux options indéfendables ou encore comme une situation impliquant l'utilisation d'un moyen jugé amoral pour atteindre une finalité visant le bien. L'exercice du jugement éthique est alors requis, l'éthique réflexive, à la différence de la morale pratique, étant incitative plutôt que prescriptive « *Elle propose des valeurs pour guider l'action [...]. Elle vise à répondre à la question : quelle est la meilleure décision, celle qui respecterait au mieux les personnes dans les circonstances.* » (Desaulniers & Jutras, 2006, p.35)

Cette double dimension de l'éthique nous conduit à privilégier une éthique réflexive et appliquée qui donne la parole aux acteurs, ici aux acteurs de la profession enseignante (Blackburn, 2002 ; Desautels, 2005 ; Durand, 1999), tout en n'excluant pas la formulation de normes d'éthique professionnelle et de valeurs qui sous-tendent l'acte éducatif et qui servent de balises à la réflexion éthique (Desaulniers & Jutras, 2006 ; Desautels, 2005). Eirick Prairat parlera en ce sens de « déontologisme tempéré » ou « d'attitude morale qui ne relève plus d'une application mécanique des règles mais d'une perspicacité morale qui sait apprécier les situations (2013, p.93).

On peut par ailleurs s'interroger sur la forme que peut prendre la discussion sur les dilemmes éthiques pour qu'elle soit fructueuse, c'est-à-dire qu'elle permette l'expression du point de vue

³ Les auteurs remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour le financement de la recherche (subvention n°410-2010-2147) ainsi que les personnes qui ont collaboré à la recherche : Jean Gabin Ntebutse, à titre de stagiaire post-doctoral, Mélanie Grenier et Françoise Doré, à titre d'assistantes de recherche. Un merci particulier à Françoise qui nous a accompagnés durant les deux années de rencontres avec les participants.

des uns et des autres tout en favorisant la prise de décision éclairée et justifiée, individuelle ou collective. Certains auteurs ont proposé une procédure structurant la discussion et la réflexion sur des dilemmes éthiques prenant la forme de la délibération éthique.

■ **La délibération éthique**

Certaines formes d'encadrement de la réflexion éthique, participant de l'éthique appliquée en contexte professionnel, ont en effet été développées, notamment celle de Georges Legault (1999) qui propose un modèle aux praticiens pour les accompagner dans leur délibération. La démarche est structurée en étapes « d'analyse de la décision délibérée » : prendre conscience de la situation, clarifier les valeurs conflictuelles de la situation, prendre une décision éthique par la résolution rationnelle du conflit de valeurs dans la situation et, enfin, établir un dialogue réel avec les personnes impliquées.

Pierre-Luc Bossé, Paul Morin et Nicole Dallaire (2006), tout en faisant référence aux travaux de Georges Legault, optent pour une éthique appliquée qui vise à alimenter les pratiques professionnelles interdisciplinaires et proposent une démarche qu'ils qualifient de plus globale parce qu'elle fait appel à différentes perspectives éthiques ou cadres théoriques pour guider la prise de décisions éthiques. Ils mentionnent quatre courants. Le premier centré sur la résolution de problème, et dans lequel ils situent l'approche de Legault, met l'accent sur l'individu et les conflits de valeurs. Le second procède à l'analyse et au bilan des conséquences positives ou négatives engendrées par l'action. Ils décrivent la troisième approche comme une démarche centrée sur les lois, la déontologie et la responsabilité professionnelle. Enfin, l'éthique sociale constitue la quatrième perspective qui canalise les réflexions sur les enjeux sociopolitiques de l'agir.

La démarche de Pierre-Luc Bossé et ses collaborateurs est intéressante en ce qu'elle ajoute des perspectives éthiques jugées complémentaires plutôt qu'exclusives à l'analyse de dilemmes. Bien que pertinents comme modèles d'encadrement de la réflexion éthique, ces modèles ne nous renseignent toutefois pas sur le processus même qui a cours dans le cadre des réflexions faites entre praticiens sur des dilemmes d'ordre éthique. Le processus est-il aussi linéaire que ces modèles le laissent supposer ? Que se passe-t-il au cours de cette délibération ? Comment la personne chemine-t-elle dans la construction de sa réflexion éthique ? Quelles sont les conditions qui favorisent cette réflexion ? Telles sont les questions qui ont fait l'objet de cette recherche.

Ainsi, le terme de réflexion éthique renvoie-t-il ici à la fois à la capacité de la personne à faire un retour sur soi, sur sa conception de l'éthique et de l'agir éthique dans des situations professionnelles qui ressortissent aux « cas de conscience », à l'ordre des valeurs et au processus de délibération avec les pairs sur ces questions. Le processus réflexif et délibératif qui porte « *sur les bonnes raisons pour orienter sa pensée et son action* » (Prairat, 2014, p.29) est à la fois individuel et collectif. « *La réflexivité [individuelle] est alors dépassée, prolongée dans l'interaction entre la réflexion propre et celle d'autres que soi. Cela est requis pour que la réflexivité n'enferme pas dans le repli narcissique* » (Bourgeault, 2012, p.114) et relève de l'exercice dialogique.

Le développement de la réflexion éthique, tant individuelle que collective, peut être attesté par l'affinement ou l'accroissement de la capacité à réfléchir aux raisons et aux valeurs qui orientent les choix et la prise de décision dans des cas relevant de la pratique professionnelle.

■ **L'exercice dialogique**

Pour que la réflexion et la discussion sur des cas d'ordre éthique aient lieu, il est nécessaire d'instaurer un climat de confiance entre les participants et de convenir de règles qui assurent un droit de parole à chacun dans le respect de celui de l'autre. Johanne Patenaude (1997, p.27-28) énonce douze critères qui favorisent l'exercice dialogique :

- le contexte d'échange doit être paisible ;
- le dialogue doit pourvoir à l'élaboration mutuelle d'arguments au niveau d'une finalité extra-individuelle du conflit ;
- l'absence de consensus n'est pas un échec, l'arrêt du dialogue ne signifiant pas que tout est dit ;
- on doit s'entendre sur la question préalable de savoir ce qui est pertinent ou pas pour fins de discussion ;
- le dialogue exige de fournir les éléments intellectuels de la résolution de la question ou du problème pratique ;
- les présupposés doivent être susceptibles de révision à tout moment ;
- le dialogue doit composer avec la violence et l'intérêt, et présuppose un partage du contexte géographique et historique des interlocuteurs ;
- il doit suppléer le manque de coopération discursive des interlocuteurs ;
- il doit pouvoir compter sur un accord minimal sur les présupposés touchant au contenu propositionnel, à l'intérêt commun et au but poursuivi ;
- les questions doivent être informelles, c'est-à-dire qu'aucune réponse prévisible ne doit fermer la question par une phrase déclarative ;
- ce qui est en question doit être réel ;
- le questionnement englobe une situation d'argumentation réelle où la contextualisation des unités sémantiques du langage ou leur codification n'est pas fixée d'avance. Elle conclut qu'il y a une part de création du code dans l'échange.

2. Question et méthodologie de recherche

■ Question de recherche

Cette recherche se penche sur la façon dont se développe la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial. Les résultats dont on rend compte ici portent sur la mise au jour des conditions favorisant cette réflexion. La recherche vise à décrire le point de vue des acteurs en situation de délibération dans une démarche co-construite avec les chercheurs.

■ Méthodologie

● *Méthode et instrumentation*

Le développement de la réflexion éthique chez les enseignants fait partie plus largement de leur développement professionnel. La recherche collaborative apparaît comme la forme de recherche la plus appropriée à ce type d'objet de recherche. La recherche collaborative s'effectue en effet dans le cadre d'une collaboration des chercheurs avec les participants à la recherche qui sont des praticiens (Desgagné, 2001 ; Desgagné & Bednarz, 2005 ; Morrissette & Desgagné, 2009) sur un objet qui concerne leur pratique professionnelle, en articulant savoirs issus de l'expérience et savoirs issus de la recherche, entre savoirs pratiques et théoriques (Khan, Hersant & Orange Ravachol, 2010). Ce type de recherche repose sur une conception de l'activité humaine à la fois productive et constructive (Vinatier, 2013) et d'un acteur social compétent, cette compétence étant reliée à sa capacité réflexive (Bednarz, 2013 ; Morrissette, 2013). La recherche collaborative possède une double fonction ou une double finalité : celle de formation et de recherche. Sur le plan de la formation, les praticiens sont amenés à faire une réflexion ou un retour sur leur pratique qui permet de l'explicitier, de l'éclairer, voire de la restructurer et de trouver des solutions créatives aux problèmes rencontrés (Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007). Sur le plan de la recherche, cette activité réflexive constitue la banque de données que les chercheurs vont analyser.

L'étude de cas, mode de collecte de données souvent utilisé en recherche collaborative (Muchielli, 1987, Morrissette, 2013), a été choisie par les participants car elle permet aux praticiens de réfléchir à leur pratique à partir de situations réelles.

- *Participants*

Les données ont été recueillies auprès de deux groupes, l'un de 13, l'autre de 12 enseignants de l'ordre collégial provenant de plusieurs institutions francophones et anglophones. Ils ont été recrutés avec l'aide des conseillers pédagogiques sur la base de leur engagement professionnel et de leur intérêt pour le développement de l'éthique professionnelle. Ces groupes sont mixtes, composés d'enseignants des secteurs général, préuniversitaire et technique, francophones et anglophones, de collèges publics et privés. Le premier groupe est composé d'enseignants de la région de Montréal et le second, d'enseignants de la région de Québec. Ils ont été rencontrés successivement, le premier en 2011-2012 et le second en 2012-2013.

Synthèse sur les participants des régions de Montréal et de Québec

25 participants : 13 femmes et 12 hommes.

Ils ont entre 30 et 59 ans (9 ont entre 30 et 39 ans ; 7 entre 40 et 49 ans ; 9 entre 50 et 59 ans).

Leur niveau de scolarité s'étend de 16 à 19 années (9 ont 19 années et plus ; 10 ont 18 années; 5 ont 17 années; 1 a 16 années).

Ils travaillent dans 17 collèges : 14 collèges publics, dont 2 anglophones, et 3 collèges privés.

5 participants enseignent en formation générale, 6 en secteur préuniversitaire, 12 en secteur technique, 1 participant enseigne à la fois en formation générale et en secteur technique et 1 en secteur préuniversitaire et en secteur technique.

En moyenne les enseignants ont 12,7 années d'expérience (de 3 à 25 ans) ; 13 participants sont ou ont été coordinateurs de leur département.

4 participants enseignent la philosophie, français (1), psychologie (3), sociologie (1), chimie (1), administration (1), arts plastiques (1), économie et sciences politiques (1), techniques auxiliaires de la justice (1), soins infirmiers (1), techniques d'intervention en loisirs (1), électronique industrielle (1), travail social (2), comptabilité et gestion (1), éducation à l'enfance (1), biologie (1), mécanique du bâtiment (1), graphisme (1), éducation spécialisée (1).

- *Déroulement des rencontres*

Synthèse sur les rencontres des régions de Montréal et de Québec

Pour chaque groupe, il y a eu six rencontres sur le thème de la réflexion éthique autour de préoccupations déterminées conjointement par les enseignants et les chercheurs, soit six rencontres de trois heures dans une année scolaire. La première rencontre a porté sur le format des rencontres ainsi que sur les questions d'ordre éthique qui se posent dans la pratique. Les cinq autres rencontres ont consisté en des études de cas proposés en majorité par les participants (8), certains par l'équipe (2).

Les thèmes abordés sont : l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la vie professionnelle (dans les deux groupes) ; le retrait de priorité de collègues (refus d'accorder la permanence) ; la relation entre contenus d'enseignement et contexte social et psychologique d'enseignement (contexte de grève des étudiants) ; le cas d'un étudiant aux prises avec des problèmes de santé mentale ; l'évaluation des étudiants ; l'intégration des clientèles émergentes (avec handicaps) ; l'enseignement à l'enfant d'un collègue ; l'attitude d'un collègue par rapport à l'évaluation des apprentissages (non respect des règles) ; le code de déontologie des enseignants (de l'Ontario), les valeurs qui lui servent d'assise.

À la suite de chaque rencontre, un résumé des points saillants a été rédigé et a servi de point de départ à la rencontre suivante, après avoir été avalisé ou modifié par les participants.

Le participant qui avait proposé le cas le présentait à tout le groupe, par écrit avant la rencontre, puis verbalement au moment de la rencontre. Les rencontres étaient animées par un chercheur qui attribuait la parole aux participants dans l'ordre dans lequel ils l'avaient réclamée en leur rappelant parfois les objectifs de la recherche et en leur demandant de clarifier la nature des débats : objet de la discussion, caractère éthique du problème, positionnement des acteurs, enjeu, prise de décision selon le type d'acteur choisi, en justifiant leur point de vue.

À la fin de la rencontre, les participants qui le désiraient remplissaient une fiche bilan indiquant notamment un élément qui les aurait frappés dans la rencontre ou un changement dans leur réflexion sur le sujet abordé.

Outre les enseignants participants, quatre chercheurs, dont un chercheur post-doctoral, et une assistante de recherche participaient aux rencontres.

Après les rencontres de groupe, des entretiens individuels ont été réalisés, sur une base volontaire, avec dix participants. Ces entretiens de type ouvert comportaient quatre questions portant sur l'évolution de leur réflexion au cours des rencontres et ses moments clés.

Les données issues de l'analyse du premier groupe ont servi à documenter la recherche auprès du deuxième groupe et à voir s'il y a convergence entre les deux.

- *Méthode d'analyse des résultats*

Les rencontres

À chaque rencontre, les données ont été enregistrées sur bande audio. Elles ont été transcrites intégralement. Les données issues de toutes les rencontres ont été analysées par la méthode d'analyse de contenu, avec des thèmes émergents (Bardin, 1989 ; Paillé & Mucchielli, 2012). La codification a été faite avec le logiciel NVIVO, en suivant les étapes proposées par L'Écuyer (1987), à savoir, la familiarisation avec le matériel, l'identification des unités de classification (unité de sens), la classification et la catégorisation des unités d'analyse, la description scientifique basée sur l'analyse qualitative. À titre d'exemple de la dynamique des échanges entre les participants, on présentera un résumé de la discussion sur une situation d'ordre éthique soumise par une participante portant sur une étudiante en situation de handicap. Compte tenu des mesures d'intégration éducative et sociale des personnes qui présentent des handicaps et des difficultés d'apprentissage, les enseignants des cégeps sont de plus en plus confrontés à des étudiants qui présentent des profils et des besoins particuliers.

Les fiches bilans

Les participants, comme on l'a mentionné, étaient invités à remplir une fiche bilan après chaque rencontre en s'exprimant sur les éléments suivants : a) un élément qui vous a frappé ; b) quelque chose que vous voyez différemment, même légèrement ; c) une question qui vous vient à l'esprit ; d) une piste de réponse que vous pensez tenir et qui resterait à creuser ; e) quelque chose d'agréable vécu aujourd'hui ; f) autre commentaire ? Besoin de développer ?

Les fiches bilans ont été analysées par la méthode d'analyse de contenu avec des thèmes émergents (Bardin, 1989 ; Paillé & Mucchielli, 2012). Les résultats dont on rend compte ici concernent les commentaires faits à la question e) ce qui a été vécu comme agréable lors de la rencontre ainsi que les conditions qui favorisent la réflexion éthique en groupe qui ont été mises au jour par l'analyse des commentaires faits aux autres questions, par catégories émergentes.

3. Résultats

■ Un exemple de discussion à partir d'un cas soumis par une participante

- *Thème de l'étude de cas : étudiante en situation de handicap - description du cas soumis*

Julie (nom fictif) est acceptée en première année en travail social, elle a déjà un vécu de deux ans au cégep [collège] en sciences humaines. Julie a de multiples handicaps qui affectent ses capacités physiques, elle est en fauteuil roulant et a besoin d'une assistance pour se déplacer. Une accompagnatrice est présente à tous les cours et doit aider Julie pour tourner les pages des livres, prendre des notes, etc. Elle accompagne également Julie en dehors des cours pour la nourrir et la déplacer ainsi que pour son hygiène personnelle.

Sur le plan du langage, Julie s'exprime avec beaucoup de difficulté, ce qui questionne l'équipe d'enseignants et d'enseignantes au niveau de l'acquisition des compétences nécessaires à l'intervention sociale. À titre d'exemple, comment pourra-t-elle animer un groupe ? Comment pourra-t-elle faire des consultations téléphoniques ou en personne ? Sa situation pose également le problème de l'intégration en milieu de stage et, plus globalement au niveau de son orientation professionnelle.

Nous sommes ici à l'interface de nos valeurs d'intervenantes sociales qui prônent l'égalité et la réalité de terrain où nous savons que la profession de relation d'aide est exigeante au niveau de la capacité de communication. Un autre problème concerne son évaluation. Julie a deux fois plus de temps que les autres étudiants et étudiantes pour faire ses examens qui se déroulent « habituellement » à la bibliothèque avec l'assistance de l'accompagnatrice et sans autre surveillance. Le principe qui préside à l'aide des services adaptés est une aide à la personne sans discrimination et sans privilèges. Est-ce le cas ici ?

- *Extraits des échanges*

Au début des échanges, il y a une intervention sur la problématisation du dilemme éthique dans le cas exposé. Émile⁴ demande comment on doit se poser la question, quel est le dilemme et l'action qu'on doit poser. Est-ce que c'est mettre l'étudiante à la porte ? Simone, qui a soumis le cas, répond qu'il y a eu des accommodements dont elle ne sait pas s'ils sont raisonnables ou déraisonnables, où l'on a permis à l'étudiante de s'exprimer oralement devant l'enseignante plutôt que devant le groupe classe. Émile réplique que le dilemme consiste à savoir si on évalue cette étudiante comme les autres ou avec des critères spéciaux. Simone répond que les critères d'évaluation n'ont pas été modifiés, mais que les professeurs se sont habitués au langage de l'étudiante « qui parle comme un enfant de deux ans » et qu'elle ne sait pas, dans ce sens, s'ils l'évaluent de la même façon.

Ensuite la discussion se prolonge à partir d'une intervention qui s'attache au rôle du professeur. Rose soutient que c'est le professeur qui est face au problème et qu'il devrait rencontrer l'étudiante pour lui exposer son malaise et lui expliquer la difficile intégration sur le marché du travail pour elle, même si le fait qu'elle veuille faire du bénévolat soit très louable. Ce sera à l'étudiante d'assumer les conséquences par la suite. Simone réplique que les aménagements ont des limites ainsi que l'intégration des personnes handicapées, même quand on défend cette position. Rose ajoute que si l'étudiante n'est pas capable de répondre aux éléments de compétence, par exemple la capacité à s'exprimer, elle devrait échouer. Olivier fait une intervention en parlant de cas similaires vécus en éducation spécialisée, entre autres celui d'un étudiant semi-aveugle et avec un handicap physique. Les parents et l'étudiant ont été rencontrés au moment de son inscription et informés du fait qu'il ne pourrait obtenir son diplôme. L'étudiant s'est plaint au ministère de l'Éducation qui a obligé le collège à l'admettre. Cela demeure un problème éthique pour Oliver. Vincent exprime alors un avis contraire en disant que l'étudiante avec des problèmes d'élocution pourrait peut-être faire de l'animation avec une présentation PowerPoint, que vouloir être bénévole est fort louable et que, au-delà du diplôme, elle aura appris des choses. Marie-Ève dit que l'intervention de Vincent est très intéressante et qu'elle endosse ses valeurs qui relèvent d'une conception de l'éducation qui a pour vocation l'apprentissage pour tous et non seulement la formation pour le marché du travail. Simone intervient de nouveau en disant qu'il y a dans ce cas vraiment un problème d'intégration, comme elle l'a relevé, d'autant plus que l'étudiante doit toujours être avec une accompagnatrice qui ne peut jamais s'absenter et que les milieux de stage sont réfractaires à l'idée d'accueillir de tels étudiants. Dans ce cas, toutefois, un organisme pour personnes handicapées a accepté de l'accueillir. Sébastien soutient qu'il y a une différence entre la formation générale et la formation technique dans une perspective professionnelle. Dans ce cas, si l'étudiante n'atteint pas les objectifs de formation, elle ne peut obtenir le diplôme. Par contre, il faudrait voir si tous les accommodements possibles ont été faits. Il cite en exemple le physicien Stephen Hawking, lourdement handicapé. Charles relève enfin que son collègue sort d'une poursuite judiciaire dans un cas semblable et que l'on doit tenir compte de l'aspect légal de ces situations. Dans le cas du

⁴ Noms fictifs donnés aux participants.

stage, par ailleurs, il faudrait imposer une accompagnatrice à l'étudiante, l'éthique professionnelle du travailleur social étant en jeu.

Les valeurs en jeu dans le cas présenté sont énoncées plus explicitement par Émile qui dit avoir été touché par l'intervention de Vincent, que cela a « macéré » et lui a permis de réfléchir au fait que derrière le problème il y a un être humain. Le cas fait appel également aux valeurs sociales d'équité et d'égalité des chances. Il faut penser à cette personne comme à quelqu'un qui cherche à donner un sens à sa vie. Selon lui, on doit se poser la question de ce qui a le plus de valeur entre une personne et le sens qu'elle donne à son existence et la valeur du diplôme qui lui serait décerné. Qu'est-ce qui a le plus de poids ? Il faudrait essayer de trouver des critères pour les comparer, pour dire si l'un des éléments a plus de valeur que l'autre.

L'éthique professionnelle des enseignants est alors évoquée par Sébastien qui soutient, suite à l'intervention d'Émile, qu'il ne faut pas non plus nier la différence et que si cette étudiante obtenait son diplôme, cela entacherait l'image et la valeur du diplôme, et serait inéquitable par rapport à d'autres étudiants en difficultés de toutes sortes qui n'auront pas eu droit aux mêmes accommodements. Émile réitère qu'on doit se demander quel est le plus grand bien. Sébastien se dit d'accord avec Émile pour affirmer que c'est l'individu, mais qu'il s'agit alors de réorienter l'étudiante dans un programme axé sur la recherche par exemple.

Une autre solution est alors proposée par Marie-Andrée qui suggère que l'étudiante puisse s'inscrire comme étudiante libre, participant à la formation, sans obtenir le diplôme. Simone dit que dans le cas d'un étudiant avec des problèmes de santé mentale, un diplôme d'études collégiales a été accordé sans mention. Marie-Andrée soutient que l'important est que l'étudiante soit clairement au courant, si c'est le cas, qu'elle ne pourra pas obtenir de diplôme et des obstacles qu'elle rencontrera sur le marché du travail ainsi que des alternatives qui s'offrent à elle.

Des exemples d'étudiants en situation de handicap qui l'ont surmonté sont donnés par Olivier qui ajoute, d'une part, qu'on peut citer d'autres cas d'étudiants en éducation spécialisée avec des antécédents judiciaires qui seront limités dans le choix des milieux de stage et, d'autre part, qu'il y a la Commission des droits de la personne qui protège, parfois abusivement, les étudiants en situation de handicap et avec laquelle il faut composer. Marie-Ève donne l'exemple d'étudiants, entre autres d'un étudiant paraplégique qui est devenu technicien, ces étudiants ayant été créatifs pour trouver des solutions pour surmonter leur handicap.

L'argument d'être en contact avec soi, avec sa propre humanité est repris par Rose qui est d'accord avec le côté humain mis en avant par Vincent, mais qu'il faut faire attention aux dérapages et surtout à la projection de soi dans l'autre. Il faut également avoir vu les comportements erratiques et non pas seulement les supposer, et dans la rencontre avec l'étudiante, ne pas évoquer ce qu'on doit faire, mais ce qu'elle doit faire. Cette rencontre doit être faite individuellement avec l'étudiante et non en département « parce que ce ne serait pas significatif pour moi » [Rose]. Le type de diplôme n'est pas important, au contraire de ce qui a été avancé précédemment. Il est important de se connaître soi-même pour ne pas se projeter sur l'autre.

Des outils ou contextes pour atténuer le handicap sont proposés. Jean-René revient sur l'exemple de Stephen Hawking pour lequel on a fabriqué des outils technologiques pour qu'il puisse parler « avec un seul muscle du visage » et Franck Moss, amputé des deux jambes, qui s'est spécialisé dans la fabrication de prothèses. Est-ce qu'on ne pourrait pas penser à des outils plus modestes à l'échelle du collège ? Vincent, tout en maintenant qu'il trouve important de vérifier l'atteinte des compétences, suggère de contacter une association qui s'occupe du transfert technologique en adaptation pour leur demander s'il existe un dispositif quelconque pouvant aider l'étudiante. Charles suggère pour sa part que l'étudiante pourrait utiliser un mode de communication, comme le courriel et d'autres plateformes interactives à distance, plutôt que les échanges verbaux. Émile revient sur la comparaison que Sébastien avait faite entre divers étudiants ayant des difficultés et soutient qu'on ne peut pas comparer un étudiant né avec un handicap avec d'autres difficultés vécues par des étudiants. Un peu plus loin, Maude affirme

qu'une rencontre avec l'étudiante est absolument nécessaire, un dialogue sur ce qui est possible qui induit une prise de conscience chez l'étudiante de ses difficultés et possibilités.

Émile reprend le thème de la posture humaniste en répliquant à Rose qu'essayer de se mettre à la place de l'autre ne relève pas de l'émotivité, mais d'une position humaniste qui considère l'autre comme un être humain. Rose émet quelques réserves, disant que c'est vrai lorsque c'est distancié, mais se dit d'accord avec la posture humaniste.

À la fin de la rencontre, Simone, qui avait soumis le cas, résume ce qu'elle a retenu de la discussion, notamment de rencontrer l'étudiante, en lui faisant part de ses observations, de regarder s'il y a des adaptations possibles sur le plan technologique ou sur celui du contexte de travail et de voir avec l'étudiante ce que celle-ci peut faire pour trouver des dispositifs adaptatifs. Rose ajoute qu'une rencontre individuelle est nécessaire, mais doit être complétée par une rencontre avec la direction de l'établissement et un membre de la famille pour mettre au clair la situation et que tous aient les mêmes perceptions.

- *Résumé de la dynamique des échanges*

Dans l'évolution des échanges entre les participants, on peut voir qu'il y a d'abord une intervention sur la problématisation du dilemme éthique dans le cas exposé qui repose à la fois sur l'orientation professionnelle de l'étudiante et sa capacité à exercer la profession de travailleuse sociale, même à titre bénévole, et sur l'évaluation de ses compétences qui doit être faite sans accorder de privilèges. On voit que le problème est d'abord posé en termes d'éthique professionnelle (égalité dans l'évaluation, valeur du diplôme conféré, capacité à exercer la profession), cette position étant confrontée à une éthique sociale de type humaniste (respect de l'humain, sens de l'existence, sens de l'éducation). À quelques reprises, on constate que des personnes modifient ou atténuent leur position après certaines interventions des collègues. En conclusion, au lieu d'une application stricte de règles sur l'évaluation et la diplomation, plusieurs suggestions sont faites pour améliorer le soutien à l'étudiante : sur le plan académique (réorientation vers l'université ou la recherche), sur le plan de l'évaluation (adaptation du contexte, utilisation d'outils techniques extérieurs pour atténuer le handicap sans diminuer les exigences scolaires), sur le plan de l'intégration à l'emploi (explorer des situations de travail non traditionnelles) et sur le plan psychologique (nommer l'inconfort, distinguer ce qui est à l'autre et ce qui est à soi). La proposition forte est de faire une rencontre avec l'étudiante. Cette rencontre doit être basée sur des faits observés ou vécus, dans le respect des règles. Elle permettra, appuyée ainsi sur un principe de réalité, le partage des responsabilités et la vérification du choix de l'étudiante.

Cette évolution dans le processus de réflexion éthique, marquée à la fois par le retour sur sa propre pensée et la délibération avec les autres sur des questions d'ordre éthique, est attestée également dans les fiches bilans rédigées par les participants.

- *Analyse des fiches bilans*

L'analyse des fiches bilans remplies par les participants après chaque rencontre apporte de l'information sur le processus de réflexion et son développement au cours des rencontres. Sur les six rencontres, 78 fiches ont été remplies : 41 fiches pour la région de Montréal et 37 pour la région de Québec. Une analyse des fiches bilans pour l'ensemble des rencontres montre que les échanges avec les pairs sont appréciés de tous et font ressortir les conditions qui favorisent la réflexion éthique.

- *Les raisons qui font que les échanges sont appréciés*

Dans toutes les fiches sans exception, à la question « ce qui a été vécu comme agréable », les participants soulignent le climat des discussions, qui se font dans le respect, même quand les points de vue sont opposés, « la discussion libre... les échanges spontanés » (Isabelle); le fait

d'entendre des points de vue diversifiés, « La diversité des opinions dans le respect » (Viviane) ; la diversité des questionnements ainsi que la variété des thèmes abordés (Charles ; la mixité du groupe sur le plan de l'âge, de l'expérience, du genre et du secteur/domaine d'enseignement tel qu'exprimé dans ce commentaire : « *L'échange d'idées et notre diversité : les 10 ans, les 20 ans d'expérience, hommes/femmes, anglophones/francophones, public/privé, programmes techniques/programmes préuniversitaires* » (Josiane).

À la dernière rencontre pour la région de Montréal, les participants soulignent « la qualité de la cohésion dans les échanges » (Pierre), ce qui ne signifie pas qu'il y ait eu un regard consensuel sur les cas discutés, mais que les échanges s'effectuaient dans un climat serein en respectant le droit d'intervention et de parole de chacun. Plusieurs expriment le souci qu'il y ait des retombées possibles dans les milieux respectifs (Pierre, Sarah, Isabelle), en suggérant par exemple l'instauration d'une « communauté de pratique interinstitutionnelle » (Pierre).

■ **Les conditions qui favorisent la réflexion éthique en groupe**

Dans les fiches bilans, on trouve également des commentaires ou propositions pour favoriser la réflexion en groupe sur des questions d'ordre éthique. On peut les regrouper sous différents aspects reliés à l'interaction entre les participants en donnant quelques exemples des remarques exprimées par les participants.

• *La composition du groupe*

On évoque la *collégialité* dans un souci d'inclusion interdisciplinaire donnant libre cours à la confrontation des idées. *La composition mixte des groupes*, comme on l'a relevé dans ce qui a été vécu comme agréable, est un atout qui facilite le cheminement dans la réflexion, voire des modifications dans sa façon de voir les choses. « En fait, ça me confirme encore davantage la nécessité des discussions de groupe, d'équipes, de départements, qui, inévitablement, nous amènent vers autre chose qu'on aurait dit/pensé au début, seul... Je constate que *la position de groupe change toujours nos perceptions*, parfois nos positions, et c'est ce qui nous manque le plus au collégial... et le désir de se concerter en programmes/départements/disciplines, bref, de travailler vraiment en collégialité » (Isabelle). « La nature plus personnelle de la discussion et le fait de prendre conscience des questionnements éthiques de mes confrères de différents cégeps [collèges] a été intéressant et rassurant pour moi. Le fait de confronter certaines pratiques aide toujours à faire évoluer et réfléchir et je pense que c'est effectivement ainsi que vous serez en mesure d'assister à un processus de développement de l'éthique » (Marie-Ève). « J'ai apprécié de travailler avec des personnes venant de plusieurs cégeps et de disciplines et âges différents. C'est une belle complicité » (Simone). Cela ne signifie pas qu'il y ait consensus dans le groupe, les positions étant parfois « polarisées » (Henri), mais la réflexion de chacun évolue, minimalement pour s'ouvrir à celle des autres et donne parfois lieu à des changements de perception : « Je pense que ces discussions m'amènent à être plus ouverte à donner un espace à "l'autre" dans mes choix éthiques, même si je considère encore que l'éthique n'est que personnelle » (Rose). Un participant, comme on l'a mentionné, préconise la formation « *d'une communauté de pratique intercollégiale [interinstitutionnelle]* » (Pierre).

• *Le climat instauré dans le groupe*

Le climat doit être *convivial* et les participants doivent pouvoir *s'exprimer librement*, sans se sentir menacés. « Comment discuter de questions éthiques avec des collègues sans qu'ils se sentent menacés » (Mathieu) ; « La nécessité de travailler de façon transparente et en collégialité pour préserver les valeurs ou principes qui sous-tendent notre métier » (Isabelle). « La diversité des points de vue et le respect dans lequel ces points de vue sont exprimés sont quelque chose que j'apprécie énormément » (Charles).

- *Les objets de discussion*

La pertinence de l'objet de discussion pour les participants est centrale, tout comme le fait de *discuter de cas réels vécus dans la pratique*. Ainsi, on note la pertinence sur le plan du sujet abordé, en lien avec la pratique professionnelle. En cas de problème, on relève l'importance que la personne concernée soit présente : « L'importance lors de discussions éthiques qu'il y ait quelqu'un qui soit directement concerné par le sujet. Ça devrait être une règle pour tout comité éthique » (Viviane). On souligne le fait que les cas rapportés sont des cas authentiques : « Le fait que la discussion s'articulait autour de faits vécus et d'anecdotes. Je m'attendais à une discussion plus générale sur notre façon de voir ou de vivre le processus de développement de l'éthique professionnelle (Marie-Ève).

- *La prise en compte du point de vue des différents acteurs et l'importance de se documenter*

Il s'agit des *acteurs de la situation ou du cas* jugé problématique d'un point de vue éthique. « L'importance des informations concernant toutes les personnes concernées, ne serait-ce que pour identifier les enjeux de la situation » (Christophe) ; « *L'importance de se documenter*. Au-delà de la rationalité et de l'objectivité, il y a des visions du monde » (Sarah). Ainsi, une personne remarque : « la situation m'a confirmé l'importance de penser les *enjeux éthiques dans leur contexte* et en regard d'un système complexe d'intervenants » (Henri).

- *La clarification des valeurs*

La question est abordée sous forme d'interrogations soit sur *la hiérarchisation des valeurs ou sur leur rapport avec un problème éthique* : « La difficulté de discuter des valeurs. Y a-t-il des valeurs qui pèsent plus lourd ? » (Sarah) ; « L'existence d'une éthique professionnelle et non simplement l'existence d'une éthique personnelle. En fait je m'interroge sur l'existence même de l'éthique personnelle. Sur le plan personnel, il n'existe peut-être que des conflits de valeurs. Peut-on en parler comme s'il s'agissait d'un problème éthique ? » (Charles). *La question de l'universalité des valeurs* est également soulevée : « Il m'apparaissait que les quatre valeurs citées par le code d'éthique [des enseignants de l'Ontario] présenté étaient universelles. On m'a fait réaliser qu'elles sont peut-être universelles dans les sociétés occidentales issues du christianisme, mais qu'elles ne seraient peut-être pas perçues de la même manière par d'autres cultures. C'est une réalité à laquelle je n'avais pas pensé et cela me semble important d'en prendre conscience étant donné la mutation progressive qui caractérise nos sociétés » (Charles).

- *La définition du concept d'éthique*

Il y a lieu de *clarifier la définition du concept d'éthique* sur laquelle repose la discussion en amont de celle-ci et celle de *morale*, les conceptions des participants n'étant pas nécessairement les mêmes et dans certains cas, un peu floues : « Est-ce que nous travaillons tous avec le même concept d'éthique ? » (Henri). On s'interroge entre autres sur la distinction entre éthique personnelle et professionnelle : « Y a-t-il une véritable *distinction entre l'éthique professionnelle et l'éthique personnelle* ? Est-ce que l'individu change vraiment de grille d'analyse selon le contexte ? » « Le questionnement éthique est personnel par défaut. Je ne peux imposer une vision à quelqu'un qui n'y croit pas. Le cas échéant, il sera devant un problème éthique (lui versus la norme) qu'il devra gérer seul » (Sébastien). Les définitions ne sont pas nécessairement consensuelles, mais elles doivent être exposées pour comprendre le point de vue des participants et elles peuvent devenir objet de discussion au même titre que les cas discutés. « C'est un thème général : la possibilité de concilier une "éthique de vie" à "l'éthique d'une fonction de travail" » (Henri).

- *La distinction entre les programmes techniques et préuniversitaires en regard des problèmes éthiques*

Bien que les participants apprécient la mixité du groupe, notamment sur le plan des programmes et des disciplines d'enseignement, on note que *les programmes techniques peuvent donner lieu à des problèmes éthiques spécifiques* en lien avec les stages, par exemple, ou du fait que les professeurs enseignent parfois plusieurs cours aux mêmes étudiants ou ont une connaissance plus intime de ceux-ci que dans les programmes préuniversitaires ou la formation générale. « Je constate qu'il existe des situations particulières dans les programmes techniques concernant les questions éthiques. Il faut faire la distinction entre les programmes préuniversitaires et les programmes techniques. Il y a plus de diversité dans les défis éthiques en lien avec les partenaires externes » (Maude).

- *L'identification des problèmes éthiques selon la position des acteurs dans l'institution*

Les problèmes d'ordre éthique peuvent être vécus entre différents acteurs de l'établissement, entre professeurs et étudiants, entre collègues, mais également dans une perspective hiérarchique entre enseignants et coordinateurs de département ou avec les administrateurs de l'institution. « Pourquoi n'y avait-il pas plus de questionnement concernant les problèmes éthiques selon l'axe enseignants/coordonateurs/administrateurs ? » (Maude).

- *La prise en charge par les enseignants des délibérations sur les problèmes éthiques*

On en appelle à *la responsabilisation des enseignants*, dans certains cas *en leur attribuant la maîtrise d'œuvre de la conduite de la réflexion* : « Il me semble qu'il serait souhaitable que les enseignants eux-mêmes assument cette responsabilité lors de règlements de dilemmes éthiques dans leur pratique. Je redoute beaucoup la voie judiciaire qui pourrait être privilégiée tant par les directions des cégeps que par les syndicats » (Isabelle) et, poursuivant sa réflexion à la rencontre suivante : « J'explorerais le rôle *d'un groupe de pairs qui ne travaillent pas ensemble au quotidien* (pour plus de distance et d'objectivité), sans toutefois que cela devienne un comité formel d'éthique qui se placerait en "juge", excluant le professeur concerné par le dilemme éthique... je vois bien que le groupe assume souvent seul ces responsabilités » (Isabelle). D'autres également favorisent *la création de comités d'éthique* sans en spécifier la nature (M10F R5) ou le fait *d'avoir un code d'éthique* (Simone) : « A quand un code d'éthique pour les professeurs et pour les étudiants pour définir la relation professionnelle ? » Bien que cette idée ne fasse pas l'unanimité, une personne souligne « [l']importance qu'un enseignant signe un engagement à respecter le code d'éthique de son établissement. Je ne crois pas que les participants lors de cette journée [une journée pédagogique sur l'histoire et les valeurs de l'établissement] étaient plus facilement unanimes » (Olivier). *Certains s'interrogent sur la fonction d'un tel code* : « La fonction d'un code d'éthique : une arme à double tranchant. Il peut être utilisé comme guide mais pourrait également être utilisé comme instrument pour imposer des mesures disciplinaires » (Charles).

- *La formation à l'éthique*

Une participante propose qu'une « *formation à l'éthique en situation professionnelle* pourrait être donnée en perfectionnement collectif à tous les départements (peut-on en faire une obligation ?) » (Simone). Un autre met l'accent sur la responsabilisation des enseignants : « Il faut enseigner davantage la responsabilisation, mettre l'accent sur l'existence des situations qui n'entrent pas dans les cases des formulaires » (Sébastien).

- *Le processus de délibération éthique*

Un ou deux participants synthétisent ce qui leur semble être *les caractéristiques du processus de délibération*. Une participante du groupe de Montréal : « Au terme de six rencontres, je vois plus clairement le processus lui-même se décomposant en quatre étapes : le récit de la situation,

l'examen des postions/interventions des acteurs, l'identification du dilemme éthique pour le professeur et, finalement l'analyse éthique proprement dite « d'où émane une prise de position, une façon de faire » (Isabelle). Pour une autre participante du groupe de Québec : « Les questionnements qui portent sur les faits permettent de clarifier le contexte et ensuite les délibérations collectives facilitent l'analyse de la situation à partir de différents angles. La multidisciplinarité des participants favorise la délibération sur les questions éthiques et l'identification de pistes de solution qui semblaient faire l'objet d'un consensus. » (Maude)

4. Discussion

On peut résumer très succinctement les conditions qui favorisent le processus de réflexion éthique chez les enseignants comme le climat de confiance instauré dans le groupe, sa mixité (âge, genre, discipline), l'authenticité de cas discutés, la prise en compte du point de vue des différents acteurs et l'importance de se documenter, la clarification des valeurs, la définition du concept d'éthique, la distinction entre les programmes techniques et préuniversitaires en regard des problèmes éthiques, l'identification des problèmes éthiques selon la position des acteurs de l'institution, la prise en charge par les enseignants des délibérations sur les problèmes éthiques, la formation à l'éthique en situation ainsi que des réflexions sur le processus de délibération lui-même.

Ces résultats confortent le point de vue de Johanne Patenaude sur les critères favorisant l'exercice dialogique et rejoignent en partie les modèles de réflexion éthique de Legault ainsi que de Pierre-Luc Bossé, Paul Morin et Nicole Dallaire, mais ils montrent également que la définition même de l'éthique doit être discutée en amont des échanges et que la mixité des groupes et l'interdisciplinarité sont fécondes. Pour les enseignants du collégial, il y aurait lieu de faire une distinction entre les programmes techniques et préuniversitaires, sans nécessairement séparer les groupes de discussion qui bénéficient de la réflexion des uns et des autres.

Ils rejoignent également les conclusions de Philippe Chaubet (2013) sur les conditions favorisant le processus de réflexion collective de l'expérience professionnelle. En faisant référence à ses propres recherches et à plusieurs auteurs, Philippe Chaubet formule cinq caractéristiques d'espaces viables de réflexion : 1) le volontariat basé sur une motivation authentique, avec emprise des acteurs sur le contenu des discussions, sans évaluation de performances ; 2) la confrontation interactive à l'altérité ; 3) la mise en activité (on réfléchit mieux comme acteur que comme spectateur) ; 4) des espaces sécurisés de réflexion avec des règles d'écoute et de respect ; 5) des espaces légitimés (l'organisation doit procurer des espaces-temps et une reconnaissance matérielle et symbolique durables).

Conclusion

Contrairement à l'idée intuitive que l'on pourrait avoir sur la composition homogène des groupes de discussion qui favoriseraient celle-ci, les participants partageant une formation et une vision commune des enjeux éthiques, la composition mixte des groupes de discussion, genre, âge, discipline et programmes confondus, en ajoutant la diversité de la provenance institutionnelle, est vécue comme un atout par les participants à la recherche collaborative.

On peut en conclure que la création de tels groupes de réflexion éthique, dont certains souhaiteraient qu'ils soient interinstitutionnels, constituerait un avantage dans la discussion, voire la résolution de problèmes d'ordre éthique dans la pratique enseignante, tout en favorisant le développement professionnel des enseignants. Cela constituerait en outre un pas de plus dans l'arrimage tant souhaité entre pratique et théorie par la mise en œuvre de la compétence réflexive.

Bibliographie

- BARDIN L. (1989), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BEDNARZ N. (2013), « Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec », *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*, N. Bednarz (dir.), Paris, L'Harmattan, p.13-28.
- BLACKBURN P. (2002), « Repères sur l'enseignement de l'éthique », *Ethica*, volume 14, n°2, p.15-38.
- BOSSE P.L., MORIN P. & DALLAIRE N. (2006), « La délibération éthique : de l'étude de cas à la citoyenneté responsable », *Santé mentale au Québec*, volume XXXI, n°1, p.47-63.
- BOURASSA M., BELAIR L. & CHEVALIER J. (2007), « Les outils de la recherche participative », *Éducation et francophonie*, volume XXXV, n°2, p.1-11.
- BOURGEAULT G. (2012), « Éthique professionnelle et réflexivité : quelle connivence ? », *Le virage réflexif en éducation*, M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.107-119.
- CAMPBELL E. (2008), « The Ethics of Teaching as a Moral Profession », *Curriculum Inquiry*, volume 38, n°4, p.357-385?
- CHAUBET P. (2013), « Des conditions favorables à une réflexion collective de l'expérience », *Éducation permanente*, volume 196, n°3, p.53-63.
- DESAULNIERS M.-P. & JUTRAS F. (2006), *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DESAUTELS L. (2005), *Une approche d'éthique appliquée dans les cours de philosophie éthique au collégial : présence et incidence sur l'intérêt et la réussite des élèves*, Thèse de doctorat en philosophie, Université de Sherbrooke, Canada.
- DESAUTELS L., GOHIER C. & JUTRAS F. (2009), « Les préoccupations éthiques d'enseignants du réseau collégial francophone au Québec », *Revue canadienne de l'éducation*, volume 32, n°3, p.395-419. <http://www.scee.ca/RCE/Articles/RCE32-3.html>, consulté le 19 septembre 2014.
- DESAUTELS L., GOHIER C., JOLY J., JUTRAS F. & NTEBUTSE J.G. (2012), « Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois : caractéristiques, points de repère et stratégies utilisées pour traiter de préoccupations éthiques », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, volume 42, n°1, p.43-62, <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe>, consulté le 20 août 2014.
- DESGAGNE S. (2001), « La recherche collaborative : une nouvelle dynamique de recherche en éducation », *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, M. Anadon (dir.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, p.51-76.
- DESGAGNE S. & BEDNARZ N. (2005), « Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 31, n°2, p.245-258.
- DURAND G. (1999), *Introduction générale à la bioéthique*, Montréal, Paris, Fides/Cerf.
- GOHIER C. (2005), « La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie », *Enseigner et Former à l'éthique*, C. Gohier & D. Jeffrey (dir.), Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p.41-60.
- GOHIER C. (2012), « Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : de quelle(s) éthique(s) s'agit-il? », *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes*, D. Moreau (dir.), Paris, L'Harmattan, p.21-54.
- GOHIER C., DESAUTELS L., JOLY J., JUTRAS F. & NTEBUTSE J.G. (2010), « Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : une enquête en ligne », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, volume 45, n°3, <http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/view/6359/6728>, consulté le 20 août 2014.

GOHIER C., DESAUTELS L. & JUTRAS F. (2010), « Les préoccupations éthiques chez les enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 36, n°1, p.213-231.

JUTRAS F., GOHIER C. & DESAUTELS L. (2012), « L'éthique professionnelle des enseignants du collégial : de l'autonomie personnelle à la responsabilité professionnelle », *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche*, L. St-Pierre (dir.), Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, p.75-104.

KAHN S., HERSANT M. & ORANGE RAVACHOL D. (2010), « Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation », *Recherches en éducation*, Hors série n°1, <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no1.pdf>, consulté le 10 mars 2014.

L'ECUYER R. (1987), « L'analyse de contenu : notion et étapes », *Les méthodes de la recherche qualitative*, J.P. Desautels (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.49-65.

LEGAULT G.A. (1999), *Professionnalisme et délibération éthique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

MOREAU D. (2011), *Éducation et théorie morale*, Paris, Vrin.

MORRISSETTE J. (2013), « Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs », *Nouvelles pratiques sociales*, volume 25, n°2, p.35-49. <http://id.erudit.org/iderudit/102082ar>, consulté le 15 mars 2014.

MORRISSETTE J. & DESGAGNE S. (2009), « Le jeu des positions du savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire », *Recherches qualitatives*, volume 28, n°2, p.118-144, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>, consulté le 13 avril 2014.

MUCCHIELLI R. (1987), *La méthode des cas. Applications pratiques*, Paris, ESF.

PAILLE P. & MUCCHIELLI A. (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, (3^e édition).

PATENAUDE J. (1997), « Au carrefour de la pédagogie et de l'éthique : l'exercice dialogique », *Québec français*, n°106, p.27-30.

PRAIRAT E. (2013), *La morale du professeur*, Paris, Presses Universitaires de France.

PRAIRAT E. (2014), *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, PUN - Éditions Universitaires de Lorraine.

RICOEUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

VINATIER I. (2013), « Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain », *Notes du CREN*, n°13, <http://www.cren.univ-nantes.fr/>, consulté le 15 avril 2014.

Les attentes des enseignants par rapport aux capacités des élèves à agir au comité des élèves à l'école primaire

Catherine Pache-Hébert, France Jutras & Jean-Herman Guay¹

Résumé

Le comité des élèves est implanté dans les écoles pour susciter la participation des élèves à la gouvernance scolaire et contribuer à leur éducation à la démocratie. L'enseignant qui encadre le comité des élèves détient un rôle complexe, puisqu'il doit trouver un équilibre pour assurer le bon fonctionnement du comité et permettre aux élèves de prendre des décisions. Les enseignants ont des conceptions diverses des capacités des élèves à exercer une gouvernance et ne connaissent pas nécessairement toutes les dimensions du rôle qu'ils doivent assumer pour encadrer le comité des élèves. L'objectif poursuivi a été de mettre en relief les attentes de ces enseignants quant aux capacités des élèves à agir au comité. Les données ont été colligées dans le cadre d'une démarche de développement professionnel menée auprès de dix enseignants du primaire encadrant un comité dans leur école. Des entrevues semi-dirigées et des observations participantes ont été réalisées. L'analyse de contenu combine des méthodes qualitatives et quantitatives : une construction d'énoncés à partir des verbatim et leur quantification ; une analyse multidimensionnelle en composantes principales et un retour aux verbatim et aux notes d'observations. Trois profils d'enseignants se dégagent : les confiants, les ambivalents et les réticents. Ces profils révèlent diverses attentes des enseignants quant à leur rôle dans l'encadrement des comités des élèves, à la place accordée aux élèves dans la prise de décision ainsi qu'à la conception de la capacité des élèves à exercer leur gouvernance. Cette étude met en évidence que les enseignants qui encadrent le comité des élèves au primaire doivent moduler leurs attentes quant à la capacité des élèves à agir lors des travaux du comité. Elle révèle aussi que la formation et l'accompagnement des enseignants sont bénéfiques pour le développement professionnel requis pour encadrer le comité des élèves.

Plusieurs écoles mettent en oeuvre un comité des élèves pour susciter la participation des élèves à la gouvernance scolaire et pour contribuer à leur éducation à la démocratie. Cette instance de participation des élèves est constituée d'un groupe d'élèves démocratiquement élus par leurs pairs pour les représenter auprès de la direction et des membres du personnel de l'école. Le comité des élèves se distingue du conseil de classe tel que promu par la pédagogie Freinet, car il dépasse la classe. Depuis plusieurs années, l'existence des comités des élèves ne fait pas de doute au secondaire, autant par son encadrement légal que par les pratiques mises en place. Au primaire, il n'en va pas de même. Quand elle est mise en place, cette structure de participation des élèves se heurte à l'âge des élèves, ainsi qu'à l'environnement scolaire qui ne reconnaît souvent que peu ou même pas du tout les fonctionnalités et la légitimité des décisions prises au comité des élèves. Dans ce contexte, l'encadrement du comité des élèves par un enseignant est-il à la fois révélateur et déterminant de la dynamique qui s'installe entre les élèves pour réaliser leurs travaux dans le comité ?

Au Québec, l'encadrement du comité des élèves fait partie de la tâche d'un enseignant de l'école. Même si son rôle gagnerait à être plus clairement défini (Davies & Yamashita, 2007 ; Keogh & Whyte, 2005), on peut dire qu'il consiste essentiellement à aider les élèves dans la prise de décisions lors des réunions du comité et à assurer la communication avec les différents acteurs de l'école (Pache-Hébert, Jutras & Guay, 2014). L'enseignant encadrant ce comité est

¹ Catherine Pache-Hébert, doctorante en éducation et France Jutras, professeure, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada. Jean-Herman Guay, professeur, École de politique appliquée, Université de Sherbrooke.

censé encourager la prise de parole des élèves délégués, en plus de susciter leur participation lors des rencontres (Cox & Robinson-Pant, 2005 ; Tessier & Mc Andrew, 2001). Son rôle est central, car il est responsable de mettre les élèves en situation d'accomplir leur mandat (Becquet, 2009 ; Davies & Yamashita, 2007). Dans la pratique, l'exercice de ce rôle est délicat puisqu'il exige de trouver un point d'équilibre : animer tout en acceptant de ne pas tout contrôler, encadrer les élèves tout en leur faisant confiance pour la prise de décision. De surcroît, des recherches révèlent qu'il peut être difficile pour cet enseignant de concilier son rôle d'encadrement du comité des élèves avec ses autres fonctions dans l'école, car ces diverses responsabilités apparaissent parfois contradictoires (Keogh & Whyte, 2005 ; Pache-Hébert, 2009 ; Wyness, 2009). En effet, cet enseignant joue un double rôle : il est à la fois un représentant des membres du personnel et un mentor pour les élèves délégués (Cox & Robinson-Pant, 2005 ; Pache-Hébert, 2009 ; Wyness, 2009). Il reste tout de même que cet enseignant détient un haut niveau de contrôle sur la régulation des travaux du comité (Cotmore, 2004 ; Wyness, 2009).

Peu d'études se sont penchées sur le rôle de l'enseignant qui encadre le comité des élèves et sur les conceptions des membres du personnel quant à la participation des élèves. Condette-Castelain (2009) et Wyness (2009) rapportent que les enseignants d'une même école ont des conceptions divergentes de leur rôle d'encadrement du comité et des visées de la participation des élèves aux instances de participation, ce qui crée des tensions dans l'établissement et nuit à l'atteinte d'un objectif commun. Condette-Castelain (2009) qui s'est intéressée aux perceptions des membres du personnel scolaire à l'égard de la participation des élèves dans des lycées français soutient que les divergences entre les membres du personnel concernent principalement le pouvoir qui devrait être accordé aux élèves. Dans son étude, l'analyse des données collectées par des entrevues semi-dirigées avec les élèves et les adultes engagés dans les instances de participation et par de l'observation participante dans les lycées montre que, pour certains membres du personnel, la participation des élèves est utile et permet un apprentissage de la démocratie, alors que pour d'autres, elle représente une perte de temps causant des distractions par rapport aux apprentissages scolaires. Deux types d'éducateurs se dégagent : ceux qui privilégient la responsabilisation des élèves et ceux qui émettent des réticences quant à leur participation, craignant que leur autorité ne soit remise en question. Même si cette étude ne porte pas spécifiquement sur les enseignants qui encadrent les comités des élèves et qu'elle n'a pas été réalisée au primaire, elle laisse présager que les membres du personnel peuvent entretenir des conceptions et des attentes diverses relativement aux instances de participation des élèves, dont le comité des élèves.

L'étude de Wyness (2009) menée au Royaume-Uni traite de l'engagement des adultes dans les instances de participation des élèves à l'école et dans la municipalité. L'analyse des données collectées par des entrevues auprès des élèves qui prennent part aux instances de participation et auprès des adultes qui les encadrent ainsi que par de l'observation des rencontres de ces instances révèle que les adultes qui encadrent ces instances de participation sont confrontés à des visées contraires : ils doivent aider les élèves à exprimer leurs différentes préoccupations, tout en faisant en sorte que celles-ci concordent avec les priorités exprimées par les membres du personnel des établissements. Ces adultes doivent par ailleurs se conformer aux priorités institutionnelles, même si elles représentent des obstacles à la participation des élèves. Ces aspects constituent de réelles difficultés dans l'exercice de leur rôle.

C'est ainsi que l'enseignant qui encadre le comité des élèves joue un rôle important puisqu'il doit s'assurer à la fois que le comité des élèves fonctionne bien et ne pas décider à la place des élèves. Comme le but de ses interventions est censé donner du pouvoir aux élèves dans la prise de décision, il doit trouver un équilibre entre intervenir pour susciter des réalisations et permettre aux élèves de délibérer. Dans la réalité, on remarque que les enseignants connaissent peu ou pas le rôle qu'ils doivent assumer au comité des élèves. Comme Condette-Castelain (2009) et Wyness (2009) l'ont noté, leurs représentations des capacités des élèves délégués sont très diversifiées. Dans cette optique, tout porte à croire que les attentes des enseignants à l'égard des capacités des élèves au comité des élèves colorent leurs interventions auprès d'eux. En ce sens, l'objectif de notre recherche consiste à mettre en relief les attentes des enseignants qui

encadrent le comité quant aux capacités des élèves à agir au comité. La méthodologie employée pour atteindre cet objectif sera exposée, ainsi que les résultats et la discussion des résultats.

1. Méthodologie

Les données de cette recherche ont été collectées dans le cadre d'une démarche de développement professionnel offerte par un conseiller pédagogique² à des enseignants qui encadrent le comité des élèves de quatre écoles primaires de la région de Montréal au Québec. Les enseignants ont été invités à prendre part à la démarche afin de mieux saisir leur rôle au comité des élèves et ainsi améliorer leurs interventions. D'une durée d'un an, la démarche de développement professionnel s'est déroulée en deux temps : d'abord des formations formelles ont été données à propos du comité des élèves et, ensuite, un accompagnement personnalisé a été offert aux enseignants dans chacune des écoles. C'est ainsi que, sur une base volontaire, dix enseignants ont participé à la recherche au cours de l'année scolaire 2012-2013.

Pour recueillir les données de cette recherche exploratoire, des entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés avec les enseignants et ont été transcrits pour être analysés. La chercheuse³ a aussi fait de l'observation participante tout au long de la démarche de développement professionnel, c'est-à-dire pendant les formations formelles et les rencontres d'accompagnement personnalisé dans les différentes écoles. Ces observations ont été notées dans un journal de bord. C'est ainsi que nous avons disposé de 200 pages de verbatim et de données d'observation.

En vue de tirer pleinement profit des données recueillies, l'analyse a été réalisée en plusieurs étapes qui ont combiné des méthodes qualitatives et quantitatives. L'analyse des données a été inspirée de la démarche proposée par l'Écuyer (1988). D'abord, pour quantifier les éléments qualitatifs, une liste d'énoncés a été établie à partir d'une catégorisation des verbatim des entretiens afin d'en dégager des énoncés récurrents. Cette analyse a permis de formuler quatorze énoncés qui étaient mutuellement exclusifs quant aux discours des participants. Ensuite, le codage des verbatim et des notes de l'observation participante a permis de dégager, pour chaque enseignant, des extraits qui caractérisent son discours par rapport aux énoncés. Cette analyse des verbatim et des notes de l'observation participante a été effectuée pour situer le niveau d'adhésion de chaque individu par rapport à chacun des énoncés sur une échelle de 1 à 5 (5 étant le niveau le plus élevé). Par exemple, pour l'énoncé « À mon avis, l'adulte qui encadre le comité des élèves doit apprendre aux élèves à exercer leur rôle de délégués », nous avons déterminé que la personne 6 se situe à un niveau d'adhésion de 5, puisque celle-ci a relevé de façon implicite et explicite, à plusieurs reprises, cette conception de son rôle lors de l'entretien individuel. Nous avons examiné de la même manière tous les autres participants, et ce, pour chacun des énoncés. Ensuite, pour traiter statistiquement ces énoncés, une analyse multidimensionnelle en composantes principales⁴ a été menée sur l'ensemble des énoncés, ce qui a permis de définir trois ensembles (*clusters*) par une analyse hiérarchique (Guay, 2013). Pour synthétiser les résultats, une moyenne des appuis aux énoncés a été réalisée pour chacun de ces trois ensembles, ce qui a permis de faire ressortir les énoncés qui ont le plus de poids. Selon la pratique de ce type d'analyse, on attribue un adjectif à chaque ensemble pour représenter ce qui les qualifie le mieux et permet de déterminer des profils. Comme le soulignent Escofier et Pagès (1998), la qualification des ensembles contient une bonne dose d'interprétation. Enfin, on a pris soin de vérifier l'ensemble des verbatim pour s'assurer que les résultats de l'analyse quantitative représentaient bien les propos, remarques ou témoignages des enseignants recueillis tout au long de la démarche.

² Dans le contexte québécois, un conseiller pédagogique joue un rôle proche de celui d'inspecteur.

³ Il s'agit de la première auteure de cet article qui a travaillé de concert avec le conseiller pédagogique pour donner la formation et fournir l'accompagnement dans les écoles.

⁴ L'analyse a été menée avec R en utilisant le package FactoMineR. Le résultat de l'analyse en composantes principales (PCA) a été traité ensuite dans une classification hiérarchique sur composantes principales (HCPC).

2. Résultats

Trois profils d'enseignants peuvent être dégagés de l'analyse quantitative : les confiants, les ambivalents et les réticents. Les moyennes des appuis permettent de dégager une moyenne du niveau d'adhésion aux énoncés pour chacun des profils (Tableau 1).

Tableau 1 - Moyenne du niveau d'adhésion (de 1 à 5) selon les profils

Énoncés	Confiants	Ambivalents	Réticents
Les élèves me semblent tout à fait capables de prendre des décisions.*	5,0	3,5	2,0
À mon avis, la participation des élèves à la prise de décisions constitue un fondement du comité des élèves.*	5,0	4,3	4,0
Comme adulte qui encadre le comité des élèves, je détiens un rôle important pour concrétiser les idées des élèves.	4,8	4,0	3,5
Comme adulte qui encadre le comité des élèves, je trouve que je passe du temps de qualité avec ces élèves.*	4,4	4,3	2,0
Je considère que la réalisation de projets par les élèves leur permet d'être plus engagés dans leur école.*	4,4	3,0	3,5
Je suscite la prise de décision par les élèves.*	4,2	1,7	1,0
Les échanges entre les acteurs de différentes écoles sont bénéfiques pour réaliser l'encadrement du comité des élèves.	4,2	3,7	3,0
À mon avis, l'adulte qui encadre le comité des élèves doit apprendre aux élèves à exercer leur rôle de délégués.*	3,8	3,4	2,5
Je trouve que les adultes orientent les décisions que les élèves prennent.*	1,6	5,0	2,0
La démarche de développement professionnel réalisée m'a aidé à encadrer le comité des élèves.*	1,8	4,7	3,0
Je considère que l'autonomie des élèves doit être encouragée.	3,8	4,0	2,0
L'encadrement du comité des élèves représente un surplus à ma tâche professionnelle.*	3,0	4,3	5,0
Je dois consacrer trop de temps à l'encadrement du comité des élèves.*	1,8	2,3	5,0
À mon avis, la réalisation de projets par les élèves constitue une contrainte.*	3,0	4,3	5,0

* Ces énoncés présentent des différences significatives dans l'analyse hiérarchique.

Malgré la petite taille de l'échantillon et le caractère exploratoire de la recherche, on peut avancer que, globalement, les confiants (cinq personnes) croient aux capacités des élèves à prendre des décisions et ils vont les encourager à le faire. Ils voient positivement la réalisation de projets par les élèves et estiment jouer un rôle important pour les aider à les matérialiser. Les ambivalents (trois personnes) sont plus sceptiques quant à la capacité des élèves de prendre des décisions. Ils considèrent que les adultes orientent les décisions des élèves lors de la prise de décisions au

comité des élèves ; ils ne se voient que peu ou pas en mesure de susciter la prise de décision des élèves. Considérant qu'ils se définissent en apprentissage de leur rôle d'encadrement au comité des élèves, ils ont particulièrement apprécié la démarche de développement professionnel offerte par le conseiller pédagogique. Même s'ils veulent aider les élèves, ils sont hésitants relativement à leur propre rôle. Quant aux réticents (deux personnes), la fonction d'encadrer le comité des élèves représente à leurs yeux un surplus à leur tâche professionnelle pour lequel ils doivent consacrer trop de temps.

■ ***Le premier profil : les enseignants confiants***

Les enseignants confiants croient en la capacité des élèves de prendre des décisions et leur laissent une grande place dans le fonctionnement du comité des élèves. Ils soutiennent qu'il « ne faut pas tout faire à leur place, ils sont capables » et qu'il faut que les élèves « prennent vraiment en charge leurs rencontres ». Ces enseignants trouvent qu'il est important que ce soit les élèves qui mènent les actions du comité des élèves, et non les enseignants. Un enseignant soutient : « Je trouve ça intéressant, parce que ça vient d'eux, parce que c'est organisé avec eux ». Ces enseignants font preuve d'ouverture par rapport aux idées émises par les élèves, allant même jusqu'à en réaliser certaines pour lesquelles ils sont plus réticents, car « des fois, c'est surprenant les choses qui fonctionnent ». L'élève est au centre de leurs préoccupations : « C'est quelque chose de vraiment [bien d'] être à l'écoute des enfants lors du [comité des élèves], parce que c'est pour ça qu'il y a un [comité des élèves]. Ça ne peut pas être plus pour ça. »

Ces enseignants se considèrent comme des « guides » et des « conseillers » pour les délégués du comité des élèves : « On est juste là en support ». Toutefois, ils interviennent assez souvent car ils croient que « l'adulte est quand même vraiment important ». Ils sont conscients qu'ils détiennent une responsabilité pour que les élèves apprennent et que le comité des élèves arrive à des réalisations. Ils montrent aux élèves les différentes étapes du processus démocratique, allant de la consultation des élèves de l'école à la prise de décisions par les délégués, sans oublier l'opérationnalisation de celles-ci. De plus, ils insistent sur le rôle de délégués au comité des élèves en tant que représentants des élèves de leur classe et mettent en relief la démarche menée par les élèves par rapport aux réalisations.

Ces enseignants croient cependant que le processus décisionnel des élèves est plus long que s'il était mené par des adultes : « Des fois, c'est vraiment long avant qu'il se passe quelque chose. Mais, c'est quand même le principe de démocratie. » Toutefois, ils ne le remettent pas en question puisqu'ils sont d'avis que les élèves doivent apprendre à exercer leur rôle de délégué et que leur responsabilité consiste à les soutenir pour y parvenir. Ils relèvent qu'« il faut les laisser apprendre » et qu'« il faut les laisser être capables d'avoir des réflexions ». Ils désirent former les élèves afin qu'ils deviennent de plus en plus autonomes comme délégués au comité des élèves. Au début de l'année, ils interviennent davantage, mais « plus ça va dans l'année, plus [les élèves] s'animent et ils se gèrent [par eux-mêmes] ».

Tous ces enseignants retirent de la satisfaction à encadrer le comité des élèves, mais ils y investissent beaucoup de temps. L'un d'eux soutient : « Je suis tellement fier de voir ce qu'ils ont réalisé » et un autre : « Je trouve ça beau de voir les élèves qui se mobilisent et qui prennent des décisions, qui s'organisent des trucs ». Plusieurs affirment qu'ils sont eux-mêmes des personnes engagées dans leur milieu : « J'aime ça être une personne impliquée et être là où les décisions se prennent ». Ces enseignants reconnaissent cependant que le comité des élèves représente un surplus à leurs responsabilités professionnelles, mais ils s'y investissent pleinement. Il faut noter qu'au Québec la responsabilité d'encadrer le comité des élèves fait partie de la tâche des enseignants, tout comme leur participation à d'autres comités de l'école. Les enseignants confiants remarquent qu'ils doivent donner « énormément de temps quand tu veux que ça fonctionne et que tu veux vraiment avoir l'avis des enfants ».

La démarche de développement professionnel menée par le conseiller pédagogique n'a pas été particulièrement utile pour ces enseignants. Ils considèrent qu'ils sont assez expérimentés pour encadrer le comité des élèves et qu'ils n'ont pas besoin d'un soutien externe. Ils ont toutefois

apprécié le partage d'expériences avec des enseignants d'autres écoles afin de bonifier leurs pratiques. Les échanges entre enseignants novices au comité des élèves et enseignants expérimentés ont été appréciés : « Des échanges d'expériences c'est toujours très riche, c'est gagnant ». Comme ces enseignants n'en étaient pas à leur première expérience d'encadrement du comité des élèves, ils disent avoir acquis au cours des années plus de confiance pour exercer leur rôle au comité et avoir appris « sur le tas, dans l'action ».

■ **Le deuxième profil : les enseignants ambivalents**

Les enseignants ambivalents mettent moins de l'avant la prise de décision par les élèves que les enseignants confiants et doutent plus de la capacité des élèves à y parvenir. Ils se questionnent sur leur rôle et celui des élèves au comité des élèves et possèdent peu des moyens d'action pour engager les élèves dans la prise de décision. Ils ne relèvent pas qu'ils détiennent une responsabilité pour apprendre aux élèves à agir comme délégués et pour les engager dans le processus décisionnel. Ce type d'enseignant se perçoit comme une personne qui guide les élèves, car il a de « l'expérience et du recul », tandis que « l'élève, il ne sait pas, lui ».

Ces enseignants sont plus critiques quant au pouvoir décisionnel accordé aux élèves. Ils relèvent une contradiction entre le pouvoir supposément consenti aux élèves et celui qu'ils peuvent réellement exercer. Par exemple, un enseignant se questionne sur son rôle en disant : « Je vais leur montrer en essayant de leur faire croire que c'est eux qui décident, mais dans le fond, ce n'est pas eux qui décident ». Un autre va dans le même sens : « On a notre idée derrière la tête et on veut atteindre nos objectifs ». Certains sont plus sceptiques à l'égard du contrôle effectué par les enseignants en trouvant « qu'on les guide trop », tandis que d'autres ne le remettent pas en question. Même s'ils ne mettent pas de l'avant le rôle de décideurs des délégués, les enseignants ambivalents accordent de l'importance à l'expression et à la consultation des élèves : « Je trouve que c'est important d'avoir des idées de tous les représentants, de tous les élèves de l'école.»

Ces enseignants considèrent aussi que l'encadrement du comité des élèves constitue un surplus à leur tâche professionnelle : « Si je n'étais pas dans le [comité des élèves], je ne ferais pas ça ». Ils ne souhaitent pas y consacrer trop de temps. Spécifions que les réunions du comité des élèves ont lieu sur l'heure du midi, souvent une ou deux fois par mois. Au Québec, plusieurs activités extrascolaires sont réalisées le midi, étant donné que beaucoup d'élèves doivent utiliser le transport scolaire après la classe pour retourner chez eux. Lors des rencontres du comité des élèves, les enseignants mangent avec les élèves délégués tout en prenant part à la réunion, ce qui signifie qu'ils n'ont pas réellement de pause ces midis-là. Ces enseignants relèvent aussi qu'ils ne sont pas « libérés pendant la journée » pour assurer le suivi des projets menés par le comité des élèves, ce qu'ils considèrent très accaparant. Ils retirent toutefois un certain plaisir à encadrer ce comité : « C'était toujours intéressant et, quand j'y étais, j'ai toujours aimé ça ». Les enseignants ambivalents aiment voir les élèves évoluer : « On devient fiers d'eux, le [comité] a de bonnes idées, le [comité] est autonome et débrouillard ». Le contact direct avec les élèves est une motivation pour eux : « J'adore le contact avec les enfants et pour moi, c'est un bonbon d'aller là et de les entendre parler et donner leurs idées. »

Bien que la démarche de développement professionnel les ait déstabilisés, puisque « ça a été nouveau, ça a été beaucoup de choses à recevoir », ils se sont particulièrement sentis « supervisés et chapeautés ». Il faut relever que les enseignants ambivalents sont plutôt des novices dans l'exercice de leurs fonctions au comité des élèves, car ils assument cette responsabilité depuis moins de deux années. Ils se considèrent en apprentissage de leur rôle : « On n'est pas encore en vitesse de croisière avec le [comité des] élèves parce qu'on est à nos débuts, tout le monde est en période d'apprentissage. »

La démarche de développement professionnel les a conduits à donner plus de place aux élèves dans l'animation des rencontres du comité des élèves. Le soutien reçu leur a permis de consacrer moins de temps à des aspects organisationnels, ce qu'ils ont apprécié. Le conseiller pédagogique a en effet assumé plusieurs responsabilités qui leur sont attitrées : la formation des

délégués, l'animation des réunions et des démarches pour l'organisation d'activités, la communication avec la direction. Les interventions du conseiller pédagogique lors de réunions du comité des élèves ont participé à transformer leur conception de la capacité de gouvernance des élèves : « Moi, je pensais qu'ils n'étaient pas capables. Quand je les ai vu faire, je les ai trouvés vraiment bons ». Ils disent qu'ils ont « l'impression qu'il faut tout faire pour eux, mais en réalité, ils sont capables ». Ces enseignants reconnaissent qu'initialement ils étaient plus directifs avec les élèves : « On était portés à leur dire ce qu'on voulait qu'ils fassent ».

■ *Le troisième profil : les enseignants réticents*

Les enseignants réticents sont encore moins enclins à encourager la prise de décision par les élèves que les enseignants des autres profils. Bien qu'ils souhaitent théoriquement que les élèves aient « leur mot à dire dans les décisions et que ça ne se prend pas juste au niveau des réunions des profs et des directions », ils estiment qu'ils pourraient accroître la place accordée aux élèves pour la prise de décisions. En effet, pour eux, il est important que des activités spéciales soient organisées à l'école sans qu'elles ne proviennent nécessairement des élèves ou du comité des élèves. Ils ne voient pas vraiment de différence entre faire participer les élèves à l'organisation des activités et les faire participer à celles-ci lorsqu'elles sont planifiées par les adultes : « L'idée est de faire participer encore plus les élèves et qu'ils aiment encore plus venir à l'école ». Le processus décisionnel instauré par les enseignants de ce profil ne conduit pas les élèves à initier des projets : « J'ai décidé de proposer l'idée aux profs, puis c'est revenu après ça au [comité] des élèves ». Ces enseignants aimeraient que « ça aille un peu plus vite ». De fait, ils sont axés sur les réalisations du comité des élèves, plutôt que sur les processus d'apprentissage et de délibération des élèves : « La fête du mois de mai, c'est sûr que c'est un grand succès. J'ai travaillé beaucoup là-dessus. [...] Organiser des fêtes, ça ne me dérange pas. »

Ces enseignants réticents considèrent que c'est exigeant d'encadrer le comité des élèves. Cette responsabilité leur apparaît comme une contrainte à laquelle ils doivent consacrer du temps qu'ils allouent habituellement à la planification pédagogique. Le comité des élèves est vu comme « un à côté dans [leur] tâche. L'essentiel de [leur] travail, ce n'est pas ça, ce n'est pas de gérer le [comité des élèves] ». Il s'agit d'« un surplus à [leurs] responsabilités ». Puisque les rencontres du comité des élèves ont lieu le midi, les enseignants n'ont alors pas de pause, ce qui cause des frustrations : « Quand j'arrive au [comité des élèves] j'ai le goût d'être en pause. Pas nécessairement que je n'aime pas [les élèves]. J'ai le goût de faire le vide ». Ces enseignants ont également le sentiment de manquer de temps pour assumer leur rôle : « On n'est pas contre, mais aussi on a d'autres obligations. Des fois, le temps nous manque » et ils ne sont pas particulièrement motivés pour le faire : « Je l'ai vécu, mais ce n'est pas mon fort ». La pertinence d'un comité des élèves dans l'école n'est cependant pas remise en cause, mais ils se demandent quel professionnel doit en assumer la responsabilité : « Est-ce que nous, profs titulaires, on est obligés de faire le [comité des] élèves ou quelqu'un des loisirs de la commission scolaire pourrait venir faire notre tâche en parascolaire ? »

La démarche de développement professionnel leur a fait prendre conscience qu'ils pouvaient laisser plus de responsabilités aux élèves dans le déroulement des rencontres du comité des élèves. Ils ont d'ailleurs remarqué que le conseiller pédagogique les « dirigeait pour que justement [ils] ne s'impliquent pas trop dans la prise de décision ». Ils ont été sensibilisés à ne « pas trop donner d'idées en tant qu'adulte, mais plus être un genre de mentor et plus être quelqu'un qui suit l'équipe pour justement qu'ils puissent prendre leurs décisions ». Ils sont même arrivés à laisser les élèves animer les rencontres du comité, cependant sans leur donner beaucoup de latitude par rapport au contenu traité. Ils n'ont pas vraiment apprécié la démarche de développement professionnel : « Je trouvais ça un peu lourd, je trouvais ça un peu lent ». Comme les enseignants ambivalents, les enseignants réticents ont considéré que le temps mis sur la démarche de développement professionnel leur a enlevé du temps à consacrer au comité des élèves. Cependant, les enseignants réticents ne relèvent pas comment cette démarche a contribué à l'exercice de leur rôle, contrairement aux enseignants ambivalents.

3. Discussion

Aucune recherche avant celle-ci n'avait dégagé des profils d'enseignants par rapport à leurs attentes envers la capacité des élèves à agir au comité des élèves. Si l'analyse factorielle a permis de repérer trois ensembles bien distincts et d'identifier des profils, il faut rappeler que ce type d'analyse conserve un caractère exploratoire et exige des choix (Escofier & Pagès, 1998).

Les résultats de notre étude révèlent que les attentes des enseignants orientent leurs interventions auprès des délégués et, par le fait même, teintent les apprentissages réalisés par les élèves au comité. Afin de permettre aux élèves d'apprendre, il semble important que les enseignants accordent du temps aux processus décisionnels, plutôt que de cibler principalement les résultats à obtenir à partir des travaux du comité des élèves, tout en sachant que les élèves doivent aboutir à des réalisations rapidement pour maintenir leur motivation et leur engagement au comité des élèves (Cotmore, 2004 ; Davies & Yamashita, 2007 ; Keogh & Whyte, 2005 ; Pache-Hébert, 2009). De plus, les enseignants doivent considérer la capacité des élèves à exercer leur gouvernance. Dans cet équilibre d'objectifs souvent contradictoires, les enseignants doivent donner du soutien aux élèves pour y parvenir, en fonction de leur âge et de leur expérience au comité des élèves. L'enseignant a la responsabilité de moduler son rôle auprès des élèves : davantage de directivité au début pour laisser peu à peu plus de place aux élèves.

Au comité des élèves, les résultats montrent que les enseignants sont axés soit sur le processus mené par les élèves, soit sur les résultats du comité des élèves. Plusieurs enseignants considèrent qu'il y a un enjeu de performance relativement aux réalisations du comité des élèves. Par exemple, ils ressentent une obligation de résultat, puisque la célébration des fêtes à l'école dépend des activités organisées par le comité. Ils s'écartent alors de la visée éducative du comité des élèves. Ils orientent ainsi davantage leurs actions sur les résultats du comité, plutôt que sur le soutien aux délégués et l'apprentissage de la délibération politique. Pour montrer que le comité des élèves fonctionne bien, ils s'en tiennent principalement à exposer ses réalisations : souvent l'organisation de fêtes. Peut-être que les enseignants reproduisent ce qu'ils font habituellement en classe : ils évaluent les apprentissages des élèves en termes de résultats et moins comme processus.

Bien que tous les enseignants aient exprimé la volonté d'agir de façon positive dans leur fonction au comité des élèves, les résultats montrent que le manque de temps et l'incertitude sont des facteurs défavorables à l'encadrement du comité des élèves. Selon tous les enseignants, l'encadrement du comité des élèves constitue un surplus à leur tâche, même si ce rôle en fait partie. Les enseignants soulignent que le temps entre les rencontres du comité pour mettre en oeuvre les décisions prises est important et que seul le temps consacré aux rencontres du comité est comptabilisé dans leur tâche. Pour mener à terme les décisions du comité, les enseignants font preuve, à divers degrés, d'un sentiment de don de soi. Non seulement les enseignants auraient besoin de plus de temps pour faire le travail d'encadrement du comité des élèves, mais ils désirent aussi que du temps leur soit reconnu dans leur tâche pour la planification du travail du comité et le soutien aux élèves dans leurs projets.

Plusieurs enseignants éprouvent aussi de la difficulté à composer avec l'incertitude par rapport à leur rôle au comité des élèves. Alors qu'ils contrôlent habituellement l'ensemble du fonctionnement de la classe, lors des rencontres du comité, ils doivent accorder un pouvoir décisionnel aux élèves. Certains enseignants craignent cela, car ils doivent alors déléguer un peu de leur propre pouvoir. L'encadrement du comité des élèves change le rapport que les enseignants entretiennent habituellement avec les élèves, cela constitue une difficulté pour eux. En effet, ils sont confrontés à un changement de paradigme quant au contrôle qu'ils exercent dans la classe et celui dont ils doivent faire preuve au comité des élèves.

D'une manière plus générale, la démarche de développement professionnel qui a servi de contexte à cette recherche a encouragé les enseignants à considérer les apprentissages

pouvant être réalisés par les élèves au comité des élèves et à moduler leurs attentes. Le partage d'expériences entre les enseignants a été bénéfique, ainsi que la modélisation offerte par le conseiller pédagogique qui est intervenu directement auprès des élèves en prenant parfois le rôle de l'enseignant lors des rencontres du comité des élèves. Le conseiller pédagogique a offert un modèle aux enseignants en quête de repères pour assumer leur rôle au comité. Bien qu'aucun changement radical n'ait été observé au cours de l'année scolaire, les enseignants ont été exposés à diverses façons d'encadrer le comité des élèves, notamment à la nécessité de laisser plus de place aux élèves. Les enseignants qui ont tiré le plus profit de la démarche de développement professionnel sont ceux qui avaient le moins d'expérience et qui étaient plus ambivalents pour exercer ce rôle. La démarche de développement professionnel leur a permis de définir leur rôle et celui des élèves ainsi que de mieux comprendre la fonction de ce comité dans l'école. Cette étude laisse présager que les enseignants définissent mieux leur rôle au comité des élèves lorsqu'ils l'encadrent depuis plusieurs années. Toutefois, d'autres recherches devraient être menées pour clarifier cet aspect.

Conclusion

Cette étude met en relief que les enseignants qui encadrent le comité des élèves présentent des attentes variées quant aux capacités des élèves à agir au comité des élèves au primaire, ce qui oriente leurs interventions auprès des élèves. Dans le futur, il serait intéressant de vérifier si ces profils se manifestent sur un plus grand nombre d'enseignants, puisque cette recherche exploratoire a été menée avec un petit échantillon. Il s'avèrerait aussi pertinent de déterminer si le profil des enseignants se maintient d'une année à l'autre ou s'il se modifie avec l'expérience à exercer leur rôle au comité des élèves. En amont, la formation et l'accompagnement des enseignants s'avèrent également utiles pour apprendre à exercer leur rôle au comité des élèves et à mieux saisir les capacités des élèves. À terme, il est souhaitable que les enseignants qui encadrent le comité des élèves modulent leurs attentes quant à la capacité des élèves à agir et parviennent à leur laisser plus de place et ainsi contribuer à leur éducation à la démocratie. Cela renvoie à l'idée du *kratos*, c'est-à-dire du pouvoir. En classe, ce pouvoir appartient la majorité du temps à l'enseignant, mais au comité des élèves, les élèves doivent apprendre à l'exercer.

Bibliographie

- BECQUET V. (2009), « Se saisir du conseil de la vie lycéenne. Des principes à l'exercice de la fonction de délégué », *Carrefours de l'éducation*, volume 28, n°2, p.65-80.
- CONDETTE-CASTELAIN S. (2009), « L'implication des élèves dans la vie de l'établissement. Regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation », *Carrefours de l'éducation*, volume 28, n°2, p.53-64.
- COTMORE R. (2004). « Organisational competence: The study of a school council in action », *Children & Society*, volume 18, n°1, p.53-65.
- COX S. & ROBINSON-PANT A. (2005), « Challenging perceptions of school councils in the primary school Education 3-13 », *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, volume 33, n°2, p.14-19.
- DAVIES L. & YAMASHITA H. (2007), *School councils-school improvement: The London secondary school councils action research project*, University of Birmingham, Royaume-Uni.
- ESCOFIER B. & PAGES J. (1998). *Analyses factorielles simples et multiples, objectifs, méthodes et interprétations*, Paris, Dunod.
- GUAY J.-H. (2013), *Statistiques en sciences sociales avec R*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- KEOGH A.F. & WHYTE J. (2005), *Second Level Student Council in Ireland: A Study of Enablers, Barriers and Supports*, Dublin, National Children's Office.

L'ECUYER R. (1988), « L'analyse de contenu : notion et étapes », *Les méthodes de la recherche qualitative*, J-P. Deslauriers, (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.49-65.

PACHE-HEBERT C. (2009), *Le comité d'élèves au centre d'une éducation à la citoyenneté à l'école primaire*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada.

PACHE-HEBERT C., JUTRAS F. & GUAY J.-H. (2014), « Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires : une recension des écrits », *Revue canadienne de l'éducation*, volume 37, n°4, p.1-27.

TESSIER C. & MC ANDREW M. (2001), « Citoyenneté en milieu scolaire et Conseil étudiants : une étude exploratoire dans quatre écoles montréalaises », *L'éducation à la citoyenneté*, M. Pagé, F. Ouellet & L. Cortesão (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, p.187-200.

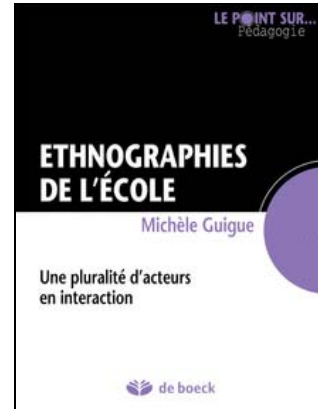
WYNESS M. (2009), « Adult's involvement in children's participation: Juggling children's places and spaces », *Children & Society*, volume 23, n°6, p.395-406.

Ethnographies de l'école : une pluralité d'acteurs en interaction

Michèle Guigue

Pourquoi les classes du secondaire sont-elles nommées en ordre descendant en France, de la terminale à la sixième, et en ordre ascendant dans d'autres pays ? Comment un élève peut-il disparaître à l'intérieur même de l'école ? Michèle Guigue entend nous montrer comment l'école, lieu familier, fréquenté et commenté par tous, peut être encore objet de surprise, pour peu que l'on adopte la posture et le regard de l'ethnographe. Son double projet dans ce livre est de montrer l'intérêt de cette posture et de proposer des repères pour sa mise en œuvre, comme le montrent les encarts méthodologiques, invitant à faire des plans, des listes, des descriptions analytiques des situations et bien sûr un journal de bord. L'ouvrage articule de manière motivante le propos théorique et l'invitation à la recherche de terrain. Pour ce faire, Michèle Guigue choisit, entre tous les objets possibles mis sous le regard de l'ethnographe, ceux qu'elle a travaillés elle-même : l'établissement scolaire et les relations entre les acteurs, plus particulièrement celles qui s'instaurent autour des élèves en voie de décrochage.

Le premier chapitre explicite les points de départ choisis. Voir l'établissement scolaire comme un territoire permet à la fois de comprendre ce que suppose le franchissement de ses portes (en termes de statut, de comportements, de règles) mais aussi d'aborder ses différences spatiales internes (classes, couloirs, cours, toilettes, bureaux). Le voir comme un lieu d'interactions ramène bien sûr à une posture théorique reconnue, celle de l'interactionnisme symbolique, mais pousse aussi à se demander concrètement ce que font, ensemble, des acteurs qui n'ont précisément pas toujours la conscience d'agir en lien avec les autres. Pour le mettre en évidence, l'ethnographe de l'école est lui-même sur les lieux, où il doit se faire accepter suffisamment pour faire son travail et collecter du matériel, et en relation avec les autres, qu'il doit rassurer et protéger sans renoncer à son projet, qui peut être déroutant pour eux. Les enjeux éthiques de la recherche sont renforcés par l'engagement fort que suppose la recherche ethnographique, mais ils sont partie prenante du terrain, loin d'être de simples à-côtés.



*De Boeck, Collection Le point sur...
Pédagogie, 2014*

Le second chapitre est centré sur l'espace et les interactions dans la classe, qui peuvent à bien des égards surprendre : on peut parler des élèves à la troisième personne alors qu'ils sont présents, ne pas présenter le stagiaire assis en observateur au fond de la classe. La classe est un fourmillement de possibles, où il y a beaucoup à voir pour le chercheur. La vie officielle avec ses rôles et ses étiquettes, du bon élève au pitre, voire au caïd, n'est qu'une strate de réalité, qui ne doit pas empêcher de comprendre les stratégies diverses des élèves d'opposition, de pacification, voire de disparition, et enfin la vie clandestine avec ses réseaux parallèles. Suivant les pédagogies choisies, l'enseignant peut être au-dessus, à côté du groupe, ou même presque invisible en son sein.

Le troisième chapitre est centré sur l'espace et les interactions dans l'établissement dans ses évidences quotidiennes : circulation, régulations des trajets à l'intérieur des locaux, y compris par la possession de différents documents comme les carnets de correspondance. Mais la vie ritualisée de l'établissement ne peut être comprise que dans un cadre plus large, l'« autonomie corsetée » d'un lieu institutionnel ambivalent, pris entre l'espace local et national. Cette ambivalence s'étend à l'action, tendue entre application et innovation, et au traitement des personnes, à la fois anonyme et pourtant travaillé par des affiliations. C'est d'ailleurs à ce niveau que se joue le paradoxe des élèves « décrocheurs », fréquentant des dispositifs dérogatoires ou se marginalisant des classes, tout en restant malgré tout membres de l'établissement.

Le dernier chapitre interroge le rapport entre l'espace scolaire et ses alentours, en interrogeant

ce qui s'échange entre l'établissement et l'extérieur, qu'il s'agisse d'objets, d'écrits, de représentations ou de personnes. Le regard ethnographique trouve ici toute son originalité et sa force de déplacement, en donnant une importance centrale à la « culture matérielle de l'école ». Certains objets franchissent le seuil (les cartables et de plus en plus, forçant l'entrée, les téléphones portables), d'autres non (les objets dangereux, le foulard islamique). La thématique plus institutionnelle de l'ouverture de l'école au quartier, travaillée à partir de cette perspective, conduit à la fois à relativiser historiquement son caractère nouveau (des objets et des personnes ont toujours circulé entre l'école et son environnement) et à constater les limites de partenariats actuels, empêchés parfois par des restrictions à la circulation des informations ou des documents officiels, mais aussi par le désir de l'école de maintenir coûte que coûte une forme d'écart à la vie sociale, même si elle n'est plus sentie comme aussi émancipatrice qu'auparavant.

Ce livre riche et attrayant, de lecture aisée permet de cerner à la fois théoriquement et méthodologiquement une démarche de recherche particulière et montre de manière convaincante le bénéfice que peut en tirer l'étude de l'école et de ses acteurs au quotidien. Richement référencé, donnant accès à de nombreuses recherches importantes sur l'école, il manifeste une conception très ouverte de ce qu'est l'ethnographie, au plus loin des balisages institutionnels et de leur frontière, montrant qu'elle est partie prenante de nombreux travaux qui ne s'en réclament pas explicitement. Des auteurs tels que Michel Crozier, Erving Goffman ou Bruno Latour voisinent en bonne entente avec les références canoniques que sont, Lévi-Strauss, Maurice Godelier ou Philippe Descola. La démarche ethnographique, nécessaire à l'approche fine des réalités de terrain, a donc également pour vocation de « remonter » au système, dans une démarche inductive qui évite le surplomb mais nécessite malgré tout un regard plus englobant, « holiste » comme le dit l'auteur à plusieurs reprises.

Même si le format du livre imposait des choix, on peut malgré tout s'interroger sur les préférences très marquées qui, dans la pluralité d'acteurs de l'école, conduisent à la centration sur des acteurs particuliers, les élèves marginaux, en voie de décrochage. En disparaissant souvent des « radars institutionnels », ceux-ci ne peuvent s'appréhender qu'au plus près des espaces et des relations, dans une sorte d'affinité structurelle avec la démarche proposée. Mais qu'en est-il des bons élèves, des élèves des « beaux quartiers », des enseignants, ou des parents ? On aurait envie de voir à quels déplacements pourrait conduire le fait de s'intéresser à ceux qui

précisément jouent apparemment le rôle attendu. Par ailleurs, ce choix étant assumé, ne pose-t-il pas également celui de l'explicitation d'une posture, qui à bien des égards, permet d'ouvrir les yeux sur la multiplicité de micro-violences ou d'humiliations infligées aux élèves en voie de décrochage ? À bien des égards, et c'est la vertu de la description ethnographique, décrire ce qui se passe constitue une dénonciation, qui aurait pu être davantage située à l'intérieur même d'une posture critique, qui depuis la sociologie de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron se diversifie, en se métissant avec d'autres approches – notamment pragmatistes.

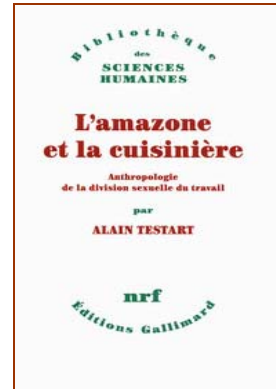
Il n'en reste pas moins qu'à l'heure où les sciences sociales et les sciences de l'éducation sont très souvent sollicitées pour évaluer, proposer (ou légitimer) des changements, petits ou grands, en matière de politiques éducatives, le pas de côté que Michèle Guigue fait, en nous conviant à simplement regarder, longuement, attentivement ce qu'est l'école, dans ses murs et ses interactions quotidiennes, est à la fois modeste et ambitieux, heuristique et salvateur.

Anne Barrère

*Université Paris Descartes,
Laboratoire CERLIS, Sorbonne-Paris-Cité*

**L'amazone et la cuisinière.
Anthropologie de la division
sexuelle du travail**

Alain Testart



Gallimard, Bibliothèque des Sciences
Humaines, 2014

Dans un ouvrage de moins de deux cents pages, Alain Testart apporte un point de vue d'anthropologue innovant à des questions vives relatives au travail et au genre. Alors que l'accès des femmes aux métiers traditionnellement réservés aux hommes et vice-versa constitue un enjeu politique affiché, l'auteur dresse un état des lieux de la division sexuelle du travail. Le premier constat porte sur l'équilibre de la charge de travail. Contrairement aux idées reçues, le travail des femmes n'est pas un fait moderne ; il est en revanche rendu visible par l'élargissement des horizons de ce travail. « *D'étonnantes constantes* » (p.9) à la fois géographiques et historiques sont repérées, à partir de la littérature existante. Par exemple, dans le champ de la fabrication, le travail des matières dures par les hommes et des matières tendres, molles ou flexibles par les femmes, se traduit dans la société française d'aujourd'hui par un taux de féminisation du secteur textile le plus important de l'industrie.

Pour interpréter ces constantes, comme l'exclusion des femmes des navires ou de la chasse, l'auteur réfute les explications naturalistes et rationalistes. Ce n'est pas une cause physiologique liée à la force physique ou à la mobilité des femmes restreinte par la charge des enfants en bas âge qui entraînerait une spécialisation. Il montre notamment à partir du cas des Aborigènes australiens, que contrairement aux idées reçues, les femmes chassent mais n'utilisent pas les armes qui font couler le sang des animaux. C'est ce critère qui est discriminant. Il renvoie directement aux croyances, aux interdits et aux tabous liés au sang des femmes. Chez les Inuit, les Pygmées ou les Aborigènes australiens comme dans les campagnes françaises lors de la fête du cochon, le critère de discrimination n'est pas le sang lui-même mais le sang jaillissant. Les femmes se tiennent à l'écart du geste qui fait jaillir le sang, mais peuvent prendre en charge les tâches les plus éloignées du moment de la mise à mort dans le travail de dépeçage, de transport ou de préparation des peaux. Parce que le symbolique l'emporte dans les représentations collectives, l'interdit s'étend au vin (le sang de la vigne) et au sel, aux fours gynécomorphes de la sidérurgie.

« *Quand une tâche technique évoque trop fortement le corps féminin dans ses dérèglements, les femmes en sont exclues [...] on éloigne la femme non pas de ce qui serait trop différent d'elle, mais bien de ce qui est trop semblable* » (p.64), donc aussi de l'agitation de la mer par tempête et des entrailles de la Terre (travailler dans les sous-marins de l'armée et dans les mines d'extraction leur reste interdit en France aujourd'hui). C'est selon ce même principe qu'une femme ne peut perturber l'intérieur des corps, par similitude avec la perturbation que connaît son propre corps. L'usage des outils tranchants et coupants est réservé aux hommes alors que les femmes utilisent des outils à percussion diffuse (lancée, non coupante) et posée (coupante, non lancée), comme la faucille. Les outils féminins travaillent la surface, seuls les outils masculins perturbent le cœur des corps travaillés. La division sexuelle du travail, pour l'auteur, s'exerce donc à partir de la nature des gestes techniques qu'il requiert, et non selon la force physique ou la mobilité requises.

Alain Testart s'interroge alors sur les effets du développement de la mécanisation, qui déplace certaines tâches réalisées à la main et à domicile par les femmes vers des structures où l'échelle de production se modifie parfois en une véritable industrialisation. La loi de répartition sexuelle du travail en fonction des outils ne tient plus. Selon l'auteur, cela s'explique par la confiscation par les hommes du pouvoir ainsi généré par l'activité économique, pouvoir qui s'exerce d'ailleurs initialement davantage envers d'autres hommes qu'envers les femmes.

En conclusion, il est montré que la division sexuelle du travail, historique et universelle, s'explique par des croyances, par nature irrationnelles, mais puissantes : « *Pendant des millénaires et probablement depuis la préhistoire, la division sexuelle du travail provient de ce que la femme a été écartée des tâches qui évoquaient trop la blessure secrète et inquiétante qu'elle*

porte en elle» (p.133). Ces croyances se conjuguent néanmoins avec d'autres facteurs, environnementaux et économiques.

En quoi cette thèse présente-t-elle un cadre de pensée pour les professionnels de l'éducation des sociétés occidentales contemporaines ? En quoi permet-elle de comprendre ce qui se joue dans notre société contemporaine quant à la division sexuelle du travail ? L'orientation des garçons et des filles, puis des hommes et des femmes vers tel ou tel champ professionnel reste fortement empreinte de théories naturalistes et rationalistes contestées par l'auteur. La connaissance des croyances qui sous-tendent la division sexuelle du travail amène à la reconnaissance de cette division comme un fait social amené à évoluer en fonction des représentations collectives.

L'état des lieux évolue progressivement, par volonté de proposer une société égalitaire entre les hommes et les femmes. Le projet, politique, se traduit par des textes législatifs, qui visent à accélérer une situation de parité dans certaines fonctions, ou à ouvrir des professions au genre qui en était exclu. En matière de formation professionnelle par exemple, un organisme comme l'AFPA¹ traduit sa mission d'utilité sociale par un accès des femmes aux formations aux métiers traditionnellement exercés par des hommes (maçon, peintre en bâtiment...) et inversement (assistant de vie aux familles, secrétaire assistant...). Néanmoins, une réflexion sur cette situation à partir de l'ouvrage d'Alain Testart permet de pointer que cette ouverture par exemple des métiers du bâtiment aux femmes porte sur des métiers réservés aux hommes en France, là où dans d'autres pays situés sur le continent européen (anciens pays du bloc communiste), ils sont plutôt féminisés. De fait, ils ne sont pas concernés par les critères de discrimination mis en avant par l'auteur. Connaître ces critères, savoir les traduire en arguments soit pour conserver la société en l'état, soit pour la transformer, selon le projet que l'on porte, permet à un professionnel de l'éducation d'apporter des éléments de compréhension à une femme en devenir qui s'étonnerait de la résistance que rencontre son projet, par exemple, de devenir bouchère (non la femme du boucher, comme l'ambassadrice est la femme de l'ambassadeur, mais bien femme exerçant le métier de boucher). Cela pourrait aussi permettre à des décideurs, employeurs, législateurs d'étayer leurs positions ou de les réviser.

Valérie Guillemot

Chercheur associé, Laboratoire Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF), Institut Français de l'Éducation (IFé) de l'École Normale Supérieure de Lyon (ENS Lyon)

Michel Vial †

Professeur des Universités, Laboratoire Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF), Institut Français de l'Éducation (IFé) de l'École Normale Supérieure de Lyon (ENS Lyon)

¹ Association pour la Formation Professionnelle des Adultes

Direction de la revue

Michel Fabre, directeur de publication et rédacteur en chef

Céline Chauvigné, rédactrice adjointe

Sylvie Guionnet, secrétaire d'édition

Membres du comité éditorial

Fabienne Brière-Guenoun (Université Paris-Est)

Edwige Chirouter (Université de Nantes)

Sylvain Doussot (Université de Nantes)

Nadine Fink (Haute école pédagogique Vaud - Suisse)

Christiane Gohier (Université du Québec à Montréal - Canada)

Pascal Guibert (Université de Nantes)

Magali Hersant (Université de Nantes)

Jean Houssaye (Université de Rouen)

France Jutras (Université de Sherbrooke - Canada)

Bruno Lebouvier (Université de Nantes)

Stéphane Martineau (Université du Québec à Trois-Rivières - Canada)

Christian Orange (Université Libre de Bruxelles)

Denise Orange Ravachol (Université de Lille 3)

André Pachod (Université de Strasbourg)

Thérèse Perez-Roux (Université de Montpellier)

Pierre Périer (Université de Rennes 2)

Marie Salaün (Université de Nantes)

Annette Schmehl Université de Nantes)

Denis Simard (Université Laval - Canada)

François Simon (Université de Nantes)

Marie Toullec Théry (Université de Nantes)

Isabelle Vinatier (Université de Nantes)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France

☎ 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11

recherches-en-education@univ-nantes.fr



UNIVERSITÉ DE NANTES



Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#)



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006