

Greta Pelgrims, Teresa Assude et Jean-Michel Perez (Éds.)

# Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive



EDITION  
SZH/CSPS

Greta Pelgrims, Teresa Assude et Jean-Michel Perez (Éds.)

**Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive**

Greta Pelgrims, Teresa Assude et Jean-Michel Perez (Éds.)

# **Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive**



**EDITION**  
SZH/CSPS

© 2021

Edition SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne

Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna

Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna

Image originale de la couverture : Makhnach/stock.adobe.com

Mise en page et conceptualisation de la couverture : Anne-Sophie Fraser, CSPS

Relecture : Melina Salamin, CSPS

Tous droits réservés

Les auteur-e-s ont la seule responsabilité du contenu de leur texte.

Imprimé en Suisse

Imprimerie Ediprim SA, Bienne

ISBN E-Book: 978-3-905890-60-0 (.pdf)

ISBN Print: 978-3-905890-59-4

# Table des matières

Greta Pelgrims, Teresa Assude et Jean-Michel Perez

## **Introduction**

Questions de transitions et transformations sur  
les chemins vers l'éducation inclusive 9

Gérard Bless

**Les effets de l'intégration scolaire : esquisse  
d'une carte du savoir 21**

Axe 1

**Pratiques d'enseignement en transition 41**

Sylviane Feuilladiou et Jeannette Tambone

**Scolariser de jeunes sourds, à l'épreuve de la transformation  
des routines d'enseignement 43**

Frédéric Dupré

**Les transitions entre le regroupement spécialisé et  
la classe de mathématiques : une étude de cas au sein  
d'un dispositif ULIS collège 61**

Marie Toullec-Théry

**Un coenseignement comme réponse à une scolarisation  
inclusive : vers quelles transformations de pratiques ? 77**

Marjorie Valls, Valérie Schürch et Patrick Bonvin

**Le coenseignement : modalités et effets sur la performance  
scolaire d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers  
et de leurs pairs 95**

Philippe Tremblay et Mireille Leblanc

**Analyse des besoins de formation et  
d'accompagnement au coenseignement 111**

Axe 2

**Pratiques d'enseignement et de formation  
en transformation** 131

Mariane Frenay, Anne Bragard et Marie Van Reybroeck  
**Perceptions de l'intégration scolaire d'élèves  
à besoins spécifiques en Belgique francophone  
et germanophone par les élèves intégrés, leur famille  
et les acteurs scolaires** 133

Teresa Assude et Karine Millon-Fauré  
**Mise en œuvre d'un dispositif d'aide « préventif » :  
quelles fonctions et transformations ?** 151

Jean-Michel Perez et Géraldine Suau  
**Transformation de pratiques enseignantes à partir  
d'un dispositif de recherche collectif :  
la pratique de l'observation en question** 169

Hervé Benoit et Anne Gombert  
**Évolution des formations d'enseignants vers  
l'éducation inclusive en France :  
avancées et limites des transformations** 185

Axe 3

**Identités et cultures en transition** 203

Roland Emery, Béatrice Haenggeli-Jenni, Marie-Laure Danalet  
et Karin Sollberger  
**Enseignant spécialisé en équipes pluridisciplinaires dans  
des établissements scolaires ordinaires :  
travail collaboratif et identité réinterrogés** 205

Coralie Delorme  
**Construction d'une culture professionnelle d'enseignant  
spécialisé au fil des dispositifs de formation en alternance :  
entre routines et transformations** 223

Alice Leidensdorf  
**Identité sourde et implant cochléaire : au-delà  
des réductionnismes vers une identité sourde plurielle** 241

Axe 4

**Transformations en contextes  
de transition scolaire** 257

Julie Ruel et André C. Moreau  
**Pour une transition vers la maternelle de qualité  
des enfants ayant des besoins particuliers** 259

Greta Pelgrims, Michaela Chlostova Muñoz et Xhejlane Fera  
**Sentiment d'appartenance d'élèves d'écoles spécialisées  
en transition vers l'école ordinaire : rôle des conditions  
d'accueil et du sens conféré au projet d'intégration** 275

Serge Ebersold  
**Approche polycentrée, accessibilité et  
transition juvénile** 297

Greta Pelgrims, Teresa Assude et Jean-Michel Perez  
**Synthèse et conclusion**  
Quelques balises sur les chemins vers  
l'éducation inclusive 315



## Introduction

### Questions de transitions et transformations sur les chemins vers l'éducation inclusive

L'éducation dite inclusive s'inscrit dans un contexte plus large qui est celui du mouvement inclusif de la société en général. L'intention communément admise, certes belle et généreuse, consiste à bâtir une société dans laquelle chacun et chacune puisse trouver une place digne en tant qu'humain et reconnue en tant que citoyen ou citoyenne, participer aux devoirs, projets et devenirs sociétaux, agir avec et parmi ses semblables en vertu de liens sociaux, économiques et culturels qu'il et elle contribue à construire. Si cette perspective transparait à l'horizon, sa forme actualisée nous échappe, étant le fruit non prédéterminé d'une co-construction continue de valeurs, de responsabilités, de tâches, d'actions à déployer, à interroger, à réguler, à inventer au fil du quotidien. Certes, des principes ou axiomes anthropologiquement fondés (Gardou, 2012) peuvent guider chaque humain sur le chemin quotidien vers une société inclusive. Ce chemin n'est cependant et heureusement ni unique, ni uniforme, mais se démultiplie en autant de trajectoires qui se déroulent sous l'action combinée des élans individuels et des forces institutionnelles. Se mettre en mouvement vers une société inclusive suppose dès lors de contribuer, au sein des différentes institutions et en considérant leur rôle et leur sens, à la déclinaison de valeurs, de conditions, de pratiques convergeant vers une société inclusive. Or, l'éducation et plus particulièrement l'enseignement et la formation professionnelle sont des moyens pour vivre et apprendre à vivre des valeurs et des pratiques qui vont dans ce sens. Suite à la *Déclaration de Salamanque* sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs alors dits spéciaux (UNESCO, 1994), l'école est dans de nombreux pays engagée à changer sous l'effet des politiques d'éducation inclusive. En outre, l'école, en tant qu'ensemble d'institutions et d'acteurs, est aussi un lieu de coresponsabilité et de coéducation, la classe un lieu de co-construction d'une communauté et de savoirs où tous, élèves et professionnels, peuvent être responsables et acteurs sociaux du vivre et du devenir ensemble.

Le chemin vers l'école inclusive a déjà vu paraître de nombreux ouvrages. Des enquêtes internationales fournissent des indicateurs (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2009 ; Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2014 ; OCDE, 2016-2017-2018), ainsi qu'un ensemble de recommandations outrepassant les frontières culturelles et visant à réguler les politiques, les systèmes, les ressources et les pratiques locales (European Agency for Development in Special Needs Education, 2001 ; OCDE, 2016-2017-2018), incluant les dispositifs de formation d'enseignants inclusifs (UNESCO, 2020). Certains ouvrages s'attachent à promouvoir l'organisation des structures et des services composant une école capable de répondre aux besoins de tous (p. ex. Trépanier & Paré, 2010), énoncent des outils visant le développement et la régulation d'établissements scolaires inclusifs (p. ex. Booth & Ainscow, 2016), ou présentent un ensemble d'approches et de pratiques supposées concourir à l'éducation inclusive (p. ex. McLeskey et al., 2014 ; Rousseau, 2015). D'autres ouvrages s'attachent en revanche à l'étude critique de l'éducation inclusive dans ses aspects sémantiques, philosophiques, politiques, pratiques (p. ex. Schuelka et al., 2019). Dans ce sens, un ensemble de travaux s'intéressent à saisir les conditions permettant aux élèves à besoins éducatifs particuliers d'apprendre parmi et avec les élèves d'un collectif de classe et d'accéder aux savoirs, en portant leur regard sur l'activité effectivement déployée par les enseignants et les élèves dans différentes situations de classe. Ils recourent à différents outils théoriques et méthodologiques pour observer « les petits pas du quotidien » que réalisent des professionnels dans leurs établissements et classes et les effets parfois paradoxaux qu'ils produisent malgré leurs intentions inclusives (Perez & Assude, 2013), à comprendre leurs gestes et pratiques, les conceptions et les savoirs professionnels qui les guident ou qui en émanent (Assude & Perez, 2014 ; Pelgrims & Perez, 2016 ; Toullec-Théry & Assude, 2012). C'est dans la lignée des travaux interrogeant l'activité et les pratiques des professionnels en prise quotidienne avec l'actualisation de valeurs éducatives inclusives que s'inscrivent les questions de transitions et de transformations qui composent la thématique de cet ouvrage<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> La réalisation de cet ouvrage a bénéficié du soutien financier d'une fondation privée genevoise souhaitant garder l'anonymat. La préparation des contributions a profité du 8<sup>e</sup> colloque international du réseau de l'Observatoire des pratiques sur le handicap – Recherche et intervention scolaire (OPHRIS), « *Éducation inclusive : Transitions – Transformations – Routines* », organisé à l'Université de Genève avec le soutien financier de l'Université de Genève (FPSE et IUFÉ) et du Fonds national suisse de la recherche scientifique, Subside N° IZSE-ZO\_182922/1. Nous les en remercions.

S'engager, comme professionnel, élève ou partenaire de l'école, dans le mouvement vers l'éducation inclusive est en effet consentir à s'engager dans un processus de transition, de transformation, de rupture et d'ajustement de routines, processus inéluctablement complexe et parsemé de difficultés. Car combien même les politiques éducatives, couplées d'une abondante littérature prescriptive, indiquent des chemins à prendre, le mouvement rencontre des obstacles, des résistances, voire des impasses, au niveau de l'éducation préscolaire et scolaire, de la formation post-obligatoire et professionnelle. Mais ces résistances, parfois individuelles, souvent contextuelles et institutionnelles, nous offrent aussi la possibilité de mieux interroger ce qui se joue plus particulièrement dans les contextes et périodes de **transitions** vers une autre école, vers de nouvelles pratiques, vers de nouvelles identités institutionnelles et professionnelles, ou encore ce qui caractérise les **transformations** qui apparaissent au niveau de l'école, des valeurs, des dispositifs, des pratiques, des identités sous l'effet des mouvements vers l'école inclusive.

Si transitions et transformations composent deux thématiques traditionnellement investiguées par les sciences de l'éducation, la recherche actuelle les interroge à l'aide d'un regard différent lorsqu'elle les étudie comme des étapes transitoires des pratiques sur les chemins vers l'éducation souhaitée inclusive. Cet ouvrage a pour objectif de rendre compte de travaux contribuant à repérer et à comprendre les déséquilibres et les amorces de changement (transitions), ainsi que les changements et les évolutions plus avancés (transformations) que suscitent les appels à l'éducation inclusive au niveau des pratiques et des identités professionnelles, au niveau de l'activité et de l'identité d'élèves.

Dans cette perspective, la contribution de **Gérard Bless** offre tout d'abord une revue de travaux qui examinent, pour différents groupes et cohortes d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers, les effets des formes de scolarisation intégratives en comparaison avec ceux des formes de scolarisation séparées. Les conclusions et les nuances auxquelles cette synthèse aboutit, confirment à nouveau la pertinence de suivre les chemins vers l'éducation inclusive. Les transitions et les transformations repérées sur ces chemins, et dans des zones de pratiques que nous savons particulièrement problématiques et résistantes à la transformation, composent la suite de l'ouvrage structuré en quatre axes.

## Axe 1 – Pratiques d’enseignement en transition

La littérature propose différentes définitions des transitions qui partagent cependant la notion de rupture par rapport au connu et à des routines, ainsi que celle de réajustement ou d’adaptation au nouveau (Zittoun & Perret-Clermont, 2002). Les transitions représentent des périodes de changements au cours desquelles les pratiques habituelles, les routines de fonctionnement et de participation sont bouleversées et sont progressivement transformées. Pour les enseignants, les injonctions à l’école inclusive, les nouvelles dispositions réglementaires de l’école, les devoirs éventuels de formation continue dans cette perspective, les modifications des charges et des conditions d’enseignement ou encore des procédures de scolarisation et des modalités de collaboration entre partenaires, forment autant de pressions institutionnelles contraignant de rompre, en partie du moins, avec les pratiques d’enseignement cristallisées en véritables routines professionnelles. La période de déséquilibres que la contrainte au changement provoque, peut être le théâtre d’élans et d’émotions contradictoires, mais aussi de tâtonnements et d’ajustements mettant à jour la part de créativité individuelle et collective des professionnels.

Or, la mise en place de nouveaux dispositifs d’aides dits inclusifs, ainsi que les nouvelles modalités de collaboration entre un enseignant titulaire d’une classe ordinaire accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers et un enseignant spécialisé en charge de soutenir cette intégration, semblent révéler la difficulté à transformer les pratiques d’aides individualisées non articulées à l’activité collective qui se déroule en classe ordinaire. L’école inclusive s’accompagne en effet dans différents pays, comme en France (Félix et al., 2012) et en Suisse (Paccaud, 2017), d’un nombre croissant de dispositifs de soutien à l’intégration en classe ordinaire des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. Un ensemble de travaux (cf. Leutenegger, 2009 ; Nédélec-Trohel, 2014 ; Pelgrims, 2001 ; Tambone, 2003, 2014) ont cependant montré combien les pratiques d’enseignement, les conditions d’apprentissage, les savoirs travaillés dans ces dispositifs de soutien diffèrent des pratiques, des conditions et des savoirs observés en classes ordinaires, conduisant les élèves, qui perçoivent les différences d’attentes et d’enjeux (Moulin, 2002 ; Pelgrims & Zuccone, 2011 ; Vaughn & Klingner, 1998), à partager leur temps scolaire entre deux contextes insuffisamment articulés sur les plans pédagogique et didactique. Dans la perspective de pratiques plus inclusives, ces dispositifs de soutien s’accompagnent de recommandations en faveur du coenseignement (Cook & Friend, 1998) jugé mieux à même de répondre aux besoins de tous les élèves, bénéfique au bien-être et aux apprentissages (Benoit & Angelucci, 2011 ; Murawski & Goodwin,

2014). L'articulation des pratiques pédagogiques et didactiques entre le dispositif de soutien et la classe ordinaire est un enjeu crucial d'éducation inclusive qui peine pourtant à s'établir dans les faits, les pratiques de coenseignement paraissant balbutier, C'est dans cette zone de pratiques particulièrement sensibles que cinq contributions s'attachent à étudier les points de ruptures et d'ajustements que suscitent chez les enseignants ordinaires et spécialisés la multiplication des dispositifs d'aides et les injonctions aux nouvelles modalités de collaboration.

Croisant une analyse sociologique et didactique, la contribution de **Sylviane Feuilladiu et Jeannette Tambone** s'intéresse à la mise en place, pour des élèves sourds au collège (secondaire 1), d'un dispositif spécialisé bilingue « Langue des signes français (LSF) et français écrit ». Elle vise à repérer comment le fonctionnement de ce dispositif, en particulier la mise à disposition d'un traducteur en LSF qui suit les élèves et les enseignants, déstabilise et modifie les routines d'enseignement dans les classes ordinaires.

Adoptant une perspective didactique, l'étude de cas de **Frédéric Dupré** interroge les actions des enseignants dans le cadre des mathématiques au collège (secondaire 1) et, partant, les conditions qui permettraient et celles qui empêcheraient d'articuler les savoirs travaillés dans un dispositif d'aide (système didactique auxiliaire) aux savoirs que les élèves à besoins éducatifs particuliers travaillent en classe régulière (système didactique principal).

S'appuyant sur la théorie de l'action conjointe en didactique, l'étude de cas de **Marie Toullec-Théry** s'intéresse quant à elle à une situation de collaboration entre une enseignante de classe primaire et une enseignante spécialisée en charge d'un dispositif d'aide. Examinant comment les deux enseignantes opèrent, elle repère les modifications qu'elles engagent dans leurs pratiques, ainsi que les résistances qui émergent.

La contribution de **Marjorie Valls, Valérie Schürch et Patrick Bonvin** s'inscrit dans la lignée des travaux de type processus-produits en éducation. À la lumière des multiples démarches de coenseignement préconisées dans la littérature, elle s'attache à examiner celles effectivement mises en œuvre dans des classes régulières de l'école primaire vaudoise et d'en apprécier les effets sur les performances des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers et de leurs pairs sans difficultés.

Dans la lignée des travaux sur les pratiques de coenseignement, la recherche-action de **Philippe Tremblay et Mireille Leblanc** contribue à repérer les besoins de formation qui émergent des discussions d'enseignants ressource, d'enseignants ordinaires et d'orthopédagogues (enseignants spécialisés) qui s'essayaient au coenseignement au sein d'écoles du Québec et de la

Nouvelle-Écosse. Elle considère aussi les motivations et résistances individuelles au changement, ainsi que les conditions à mettre en place pour opérer une véritable transition et transformation des pratiques.

## **Axe 2 – Pratiques d’enseignement et de formation en transformation**

Chaque période de réforme scolaire et d’innovation pédagogique s’accompagne d’études sur les processus d’innovation, de changement, de transformation, sur les effets qu’ils produisent, les phénomènes qu’ils induisent. Dans certains systèmes sinon contextes, les chemins vers l’éducation inclusive et les débats qu’ils induisent sont suffisamment avancés pour examiner les transformations qui s’opèrent, les mécanismes dont elles procèdent, ce qui les facilite, ce qui y résiste. Des individus aux environnements, les objets de ces transformations sont multiples : valeurs, institutions, dispositifs, pratiques, conceptions, postures, etc. Si certains attendent la transformation de dispositifs et des conditions, d’autres escomptent celles des individus et de leurs dispositions. Que convient-il de transformer ou de voir se transformer ? Quelles sont les conditions de transformation, mais aussi les enjeux, les risques, les freins ? Quelles transformations et à quel niveau cette onde inclusive provoque-t-elle ? Comment les acteurs se transforment-ils face à cette politique éducative et sous l’effet des dispositifs qui en découlent ? Les transformations relèvent-elles d’attentes prescrites ou émergent-elles au fil des expériences vécues par les acteurs ? Dans quelle mesure observe-t-on des transformations escomptées ou inattendues ? Sont-elles toujours compatibles avec l’intention d’éducation inclusive ?

Dans le cadre des contributions relevant de cet axe de l’ouvrage, les questions de transformation concernent avant tout les pratiques d’enseignement et de formation. **Mariane Frenay, Anne Bragard et Marie Van Reybroeck** s’intéressent aux pratiques inclusives sous l’angle des conditions propices à satisfaire les besoins d’affiliation, d’autonomie et de compétence des individus. Fort de la théorie des besoins fondamentaux et d’approches corrélationnelles, leur contribution examine dans quelle mesure les élèves intégrés dans des écoles du primaire et du secondaire en Belgique francophone et germanophone, ainsi que leurs parents et les professionnels qui les accompagnent se sentent affiliés, autonomes et compétents, et quelles sont les conditions mieux à même de combler ces besoins.

Dans la lignée des travaux réalisés en didactique sur les problèmes d’articulation didactique entre un dispositif d’aide et une classe ordinaire (cf. su-

pra), la contribution de **Teresa Assude et Karine Millon-Fauré** concerne la conception d'un dispositif d'aide dit « préventif » dont les fonctions sont pensées à partir d'apports de la théorie anthropologique du didactique, de la théorie des situations didactiques et de la théorie de l'action conjointe en didactique. L'étude examine les fonctions qui émergent de la mise en œuvre du dispositif par une enseignante dans une classe de l'école primaire en France, et, partant, les transformations du dispositif et des pratiques en classe.

Adoptant l'approche anthropologique du didactique, l'étude de **Jean-Michel Perez et Géraldine Suau** vise à repérer, sur une période de trois ans consécutifs, les transformations induites par la mise en place d'un dispositif de recherche collective au niveau des praxéologies professionnelles de deux enseignantes de l'école primaire en France. Les praxéologies concernent plus particulièrement les pratiques d'observation des élèves en classe.

La contribution de **Hervé Benoit et Anne Gombert** nous conduit au niveau de la formation des enseignants spécialisés en France. Les transformations, opérées récemment dans la formation dans une perspective d'éducation inclusive, ainsi que les zones de résistances aux changements sont analysées sous le prisme des contradictions générées par des modèles théoriques d'actualité mais concurrentiels dans la façon d'appréhender les pratiques inclusives d'une part, les besoins éducatifs particuliers d'autre part.

### **Axe 3 – Identités et cultures en transition**

Si l'éducation inclusive produit des transitions et des transformations dans l'activité et les pratiques des enseignants ainsi que dans la formation, elle se traduit sans doute aussi par des bouleversements identitaires. Tout passage d'un état à un autre implique, outre la rupture, un processus d'ajustement qui concerne le développement de nouvelles compétences, un remaniement identitaire et la construction personnelle d'un sens conféré au changement (Zittoun & Perret-Clermont, 2002). Les appels à l'éducation inclusive produisent de nouvelles attentes, de nouvelles modalités de fonctionnement mais aussi de nouveaux discours : comment bouleversent-ils l'identité des professionnels et des élèves ? Quels remaniements identitaires les nouvelles modalités de fonctionnement produisent-elles chez les enseignants ordinaires et spécialisés ? Les discours en vigueur dans le mouvement vers l'école inclusive, sont-ils porteurs de sens pour médiatiser les expériences nécessairement différentes ou assiste-t-on à la production généralisée et uniforme de lieux communs ? Quelles conditions favorisent le passage vers une identité

et une culture professionnelles d'enseignants orientées vers l'éducation inclusive ? Quels types de dispositifs paraissent en mesure de soutenir ces transitions vers de nouvelles postures et identités professionnelles ?

La contribution de **Roland Emery, Béatrice Haenggeli-Jenni, Marie-Laure Danalet et Karin Sollberger** examine les bouleversements provoqués par la mise en place de nouveaux dispositifs dits « équipes pluridisciplinaires » dans des écoles primaires du canton de Genève dans la perspective de l'école inclusive. Elle s'attache à repérer les interrogations et les tâtonnements suscités au niveau de l'identité d'enseignantes spécialisées et de leur travail collaboratif au cours de l'année de l'implémentation.

Conjuguant des apports de l'approche enactive et sémiologique de l'activité avec des apports de l'approche située de l'activité des enseignants, la contribution de **Coralie Delorme** s'intéresse à l'identité professionnelle d'étudiants en formation d'enseignement spécialisé. L'étude de cas vise à repérer, au fil des dispositifs de formation alternant des stages et des cours-séminaires, les éléments d'une culture professionnelle susceptibles d'être en cours d'appropriation par une étudiante ou déjà constitutifs d'un ensemble de savoirs, de valeurs, de normes portées par la communauté professionnelle des enseignants spécialisés.

À la lumière des valeurs, notions et implications véhiculées par une approche biomédicale liée au mouvement de l'intégration d'une part, et de celles véhiculées par une approche socioculturelle de la surdité liée au mouvement de l'éducation inclusive d'autre part, **Alice Leidensdorf** interroge, à l'aide d'une approche socio-anthropologique, les enjeux identitaires induits par l'implant cochléaire chez des jeunes sourds de naissance.

#### **Axe 4 – Transformations en contextes de transition scolaire**

La recherche sur les transitions concerne essentiellement les changements d'étapes qui rythment les trajectoires de vie, ou en milieu scolaire, les passages entre degrés et niveaux d'enseignement, ou encore les mouvements entre filières et structures parallèles. En raison des ruptures et des processus d'adaptation qu'elles impliquent, les transitions constituent des périodes de vulnérabilité (Zittoun, 2012) exacerbée, en milieu scolaire et de formation, par des procédures instituées d'évaluation et d'orientation (Lacombe & Squillaci, 2015). Elles sont notamment le théâtre des mécanismes de discrimination négative, maintes fois mis en évidence au fil des décisions d'orientation, de réorientation scolaire, d'accès aux formations et de transition vers

l'emploi des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers (Ebersold, 2012 ; OCDE, 2008). Le mouvement vers l'école inclusive devrait donc s'accompagner de transformations des transitions et nous invite à examiner ces périodes de vulnérabilité que constituent pour les professionnels, les parents et les élèves les transitions entre filières et structures qui jalonnent les trajectoires scolaires individualisées des élèves à besoins éducatifs particuliers. Quels types de phénomènes les contextes de transitions entre ordres d'enseignement, entre filières, d'une institution à l'autre, induisent-ils ? Dans quelle mesure préservent-ils l'activité d'enseignement des uns et celle d'apprentissage des autres, soutiennent-ils les possibilités de construire du sens compatible avec le rôle social d'élève, l'accès aux savoirs, les objectifs de formation en perspective ? Quelles sont les nouvelles conditions dont les élèves ont particulièrement besoin au cours des transitions entre contextes éducatifs, pédagogiques, didactiques et professionnels différents, pour ne pas perdre le fil de leurs parcours, de leur mémoire, de leur progression vers plus de savoirs et de citoyenneté parmi et avec des pairs sans difficultés déclarées ?

S'appuyant sur une revue de la littérature, la contribution de **Julie Ruel et André Moreau** repère différents enjeux que représentent les transitions d'enfants à besoins éducatifs particuliers à l'entrée à l'école. Elle s'attache à mettre en évidence les transformations à opérer au niveau des pratiques et des conditions dans la perspective de transitions de qualité mieux à même d'accueillir et d'intégrer les élèves à l'école.

L'étude de **Greta Pelgrims, Michaela Chlostova Muñoz et Xhejlane Fera** s'intéresse au sentiment d'appartenance d'élèves d'écoles d'enseignement spécialisé séparées qui sont en période de transitions résultant de leur projet d'intégration partielle et progressive dans des classes d'enseignement spécialisé situées dans des écoles primaires ordinaires. S'appuyant sur une approche située de l'activité des élèves, elle examine à quel collectif ils se sentent appartenir, et explore les liens avec leur implication dans la décision du projet d'intégration, les conditions d'accueil en classe intégrée et le sens qu'ils confèrent au projet d'intégration.

La contribution de **Serge Ebersold** concerne, quant à elle, l'accessibilisation aux environnements de formation et sociaux et s'intéresse aux enjeux polysystémiques qui traversent les transitions des jeunes adultes présentant des besoins éducatifs particuliers au cours des trajectoires de formation jusqu'à l'entrée dans l'emploi. S'appuyant sur des outils théoriques de la sociologie, elle discute les liens entre ces enjeux et les supports identificatoires qui confèrent au jeune les possibilités d'un agir commun et, partant, son affiliation sociale.

## Références

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2009). *Développement d'un ensemble d'indicateurs pour l'éducation inclusive en Europe*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe\\_indicators-FR.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-FR.pdf)
- Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. (2014). *Organisation des ressources pour l'éducation inclusive : rapport de synthèse*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport\\_FR.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_FR.pdf)
- Assude, T., & Perez, J.-M. (Éds.). (2014). Savoirs professionnels et pratiques inclusives (Dossier thématique). *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65).
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de co-enseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121.
- Booth, A., & Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion: A guide to School development led by inclusive values*. Index for Inclusion Network Limited.
- Cook, L., & Friend, M. (1998). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. In E. L. Meyen, G. A., Vergason, & R. J. Whelan (Eds.), *Educating students with mild disabilities: Strategies and methods* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 453-479). Love.
- Ebersold, S. (2012). *Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés* (Coll. Politiques d'éducation et de formation). OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264179998-fr>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2001). *Inclusive education and effective classroom practices*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-effective-classroom-practice\\_IECP-Literature-Review.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-effective-classroom-practice_IECP-Literature-Review.pdf)
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide: une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches en éducation*, (4), 19-30.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Erès.
- Lacombe, N., & Squillaci, M. (2015). Liens entre un examen de passage (PPO) et l'épuisement scolaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (4), 15-21.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire: approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F., & Algozzine, B. (Eds.). (2014). *Handbook of effective inclusive schools*. Routledge.

- Moulin, J.-P. (2002). Enrichir les compétences scolaires des enfants en difficultés grâce au soutien pédagogique. In G. Petitpierre (Éd.), *Enrichir les compétences* (pp. 181-188). Edition SZH/SPC.
- Murawski, W. W., & Goodwin, V. A. (2014). Effective inclusive schools and the co-teaching conundrum. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner, & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 292-305). Routledge.
- Nédélec-Trohel, I. (2014). Classe ordinaire-regroupement d'adaptation, modes articulatoires et collaborations entre professeur spécialisé et professeur ordinaire. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (66), 113-126.
- OCDE. (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*. <https://doi.org/10.1787/9789264027640-fr>
- OCDE. (2016-2017-2018). *Résultats du PISA 2015* (5 volumes). <https://doi.org/10.1787/19963785>
- Paccaud, A. (2017). *Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. Réro doc. <http://doc.rero.ch/record/305003/files/PaccaudA.pdf>
- Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée: des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, 134, 147-165.
- Pelgrims, G., & Perez, J.-M. (Éds.). (2016). *Réinventer l'école? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (Coll. Recherches). Éd. INSHEA.
- Pelgrims, G., & Zuccone, C. (2011). Activité socio-affective d'élèves malvoyants et malentendants en classe ordinaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 35-41.
- Perez, J.-M., & Assude, T. (Éds.). (2013). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires: paradoxes, contradictions et perspectives*. Presses universitaires de Nancy.
- Rousseau, N. (Éd.). (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambivalent et stimulant*. Presses de l'Université du Québec.
- Schuelka, M. J., Johnstone, C. J., Thomas, G., & Artiles, A. J. (Eds.). (2019). *The SAGE Handbook of inclusion and diversity in education*. Sage.
- Tambone, J. (2003). L'articulation entre classe et groupe d'adaptation de l'aide à dominante pédagogique, en France, pose questions sur la notion de système didactique. In G. Chatelanat & G. Pelgrims (Éds.), *Education et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations* (Raisons éducatives, pp. 195-214). De Boeck.
- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire: Le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2(47), 51-71.

- Toullec-Théry, M., & Assude, T. (Éds.). (2012). Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ? (Dossier thématique). *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, (57).
- Trépanier, N., & Paré, N. (Éds.). (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux* (adopté lors de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994).
- UNESCO. (2020). *Enseignement inclusif: préparer tous les enseignants à enseigner à tous les élèves* (Document d'orientation 43). <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-10/374447fre.pdf>
- Vaughn, S., & Klingner, J. K. (1998). Students' perceptions of inclusion and resource room settings. *The Journal of Special Education*, (32), 79-88.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions: des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Éds.), *Les transitions à l'école* (pp. 261-279). Presses de l'Université du Québec.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Éducation permanente*, (1), 12-15.

# Les effets de l'intégration scolaire : esquisse d'une carte du savoir

## 1 Remarques préliminaires

La mise en œuvre de l'intégration scolaire à grande échelle, qui tient compte aussi bien de l'étendue géographique que de l'hétérogénéité de tous les élèves, reste un défi d'envergure, et ceci même après plus de 30 ans d'expérience. La transformation de l'école publique vers une école pour tous, capable d'intégrer les élèves à besoins éducatifs particuliers, suscite des débats parfois houleux. Malgré une volonté politique claire, lorsque l'intégration scolaire quitte sa phase conceptuelle pour s'approcher de celle de sa réalisation concrète, force est de reconnaître que les débats deviennent virulents et chargés en émotions. Le but de cette contribution consiste, entre autres, à fournir une base plus rationnelle à ce débat, en plaçant au centre de la discussion le savoir scientifique acquis au travers d'études empiriques, en lieu et place de discours émotionnels. Toute personne qui comprend et définit l'intégration scolaire avant tout comme une mesure pédagogique ne peut faire abstraction de la question de son efficacité. De ce fait, il s'agit d'apporter des réponses basées sur des études empiriques pour comprendre les conséquences et les effets d'une scolarisation intégrée en classe ordinaire.

Ces quelques remarques précisent le cadre de cette contribution qui vise à répondre à la question suivante : quels sont les effets de l'intégration scolaire ? Une revue de la littérature scientifique permet d'une part d'esquisser une carte du savoir empirique sur cette question et d'autre part de mettre en évidence un certain nombre de lacunes dans ce domaine.

## 2 Esquisse d'une carte du savoir empirique

En vue de générer un savoir empirique fiable et généralisable sur l'intégration scolaire, les études quantitatives et longitudinales, avec un ou plusieurs

groupes de comparaison, qui contrôlent aussi les variables perturbatrices, sont particulièrement intéressantes. Quelques restrictions méthodologiques pour le choix des études doivent être appliquées. Étant donné que le nombre d'études publiées au niveau international est aujourd'hui si vaste, il n'est guère possible de dresser une vue exhaustive des recherches du domaine. Cette carte du savoir empirique est ainsi nécessairement incomplète et le fait d'en réaliser une esquisse implique que celle-ci peut et doit être complétée.

## 2.1 Effets sur les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : comparaison intégration – séparation

Concernant les effets de l'intégration sur les élèves, les études pertinentes comparent des enfants scolarisés soit dans le cadre de l'intégration scolaire, soit en classes spéciales ou en écoles spécialisées, donc des enfants séparés des classes ordinaires. La recherche a surtout analysé les effets de l'intégration sur le développement des enfants ayant des troubles d'apprentissage. Elle s'est moins intéressée aux enfants avec une déficience intellectuelle, et encore moins à ceux ayant d'autres besoins éducatifs particuliers. Le tableau 1 met en évidence de nombreuses cases blanches qui témoignent des lacunes de recherche auprès de ces populations.

Les études ont montré que les *progrès des apprentissages scolaires*, réalisés dans le cadre de l'intégration, sont au moins aussi bons, voire majoritairement plus importants que ceux réalisés dans les écoles et/ou classes spécialisées (Baker et al., 1995 ; Bless, 2000 ; Bless, 2007 ; Bless & Mohr, 2007 ; Carlberg & Kavale, 1980 ; Fischer et al., 2002 ; Freeman & Alkin, 2000 ; Lindsay, 2007 ; Peetsma et al., 2010 ; Ruijs & Peetsma, 2009 ; Sermier Dessemontet et al., 2012 ; Szumski & Karwowski, 2014 ; Wang & Baker, 1985-1986)<sup>1</sup>. Cet avantage est plus important chez les enfants ayant des troubles d'apprentissage que chez les enfants ayant une déficience intellectuelle. Concernant les troubles du comportement, aucune différence significative entre l'intégration et la séparation ne peut être démontrée (Ellinger & Stein, 2012 ; Lindsay, 2007). Dans l'ensemble, l'avantage de l'intégration scolaire concernant les progrès d'apprentissage scolaires peut être affirmé.

<sup>1</sup> Les références bibliographiques concernent généralement des revues de l'état de la recherche et parfois des méta-analyses ou des études individuelles.

Effets sur les élèves : Comparaison intégration – séparation	En général	Troubles du comportement						
		Troubles d'apprentissage	Déficiences intellectuelles	Troubles du comportement	Troubles du langage	Handicap physique	Déficit visuel	Déficit auditif
Progrès des apprentissages scolaires		=/+	=/+	-/=	=	+/=		+
Concept de soi académique		-?						
Estime de soi globale		=				+		-
Compétences adaptatives			=/+					
Effets à long terme		+						
Caractéristiques de la personnalité		=						
Scolarisation sur le lieu de résidence	+	+	+					
Réseau social hors contexte scolaire		+						

*Légende. + en faveur de l'intégration ; - en défaveur de l'intégration ; = ni pour ni contre l'intégration ; ■ état de la recherche fiable ; □ plus de recherches sont nécessaires ; □ lacune de recherches*

Tableau 1 : Effets sur les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : Comparaison intégration – séparation

Le concept de soi académique<sup>2</sup> des élèves intégrés ayant des troubles d'apprentissage est plus faible que celui de leurs camarades de classe avec un développement typique, mais également que celui d'élèves comparables scolarisés en classes et/ou écoles spécialisées (Bless, 2000 ; Bless, 2007 ; Bless & Mohr, 2007 ; Venetz et al., 2012). À première vue, cela semble être un résultat en défaveur de l'intégration. Il s'agit en fait d'une conséquence liée au groupe de référence

<sup>2</sup> Le concept de soi académique est traduit de l'anglais academic self-concept et se réfère à la perception qu'ont les élèves de leurs compétences scolaires.

différent auquel se comparent quotidiennement les enfants intégrés ou séparés. Il ne s'agit pas d'un effet pédagogique, car dès que les enfants séparés quittent le milieu protégé de la classe spéciale, leur concept de soi académique chute de façon significative. Le point d'interrogation (Tableau 1) indique que ce résultat est à interpréter a priori en défaveur de l'intégration, car le concept de soi académique en classe spéciale est plus positif (mais pas forcément réaliste) grâce à l'effet du groupe de référence.

Les résultats concernant *l'estime de soi globale* d'enfants ayant des troubles d'apprentissage sont mitigés (Avramidis, 2013 ; Bless, 2007 ; Bless & Mohr, 2007 ; Elbaum, 2002 ; Elbaum & Vaughn, 2001, 2003). Alors que pour les enfants avec un handicap physique le concept de l'estime de soi général semble être favorable en intégration, il ne l'est pas pour les enfants ayant un déficit auditif important (Bless, 2007). Vu le faible nombre d'études, ces affirmations sont à prendre avec précaution, car les effets peuvent varier selon l'aspect du concept de soi et le type d'élèves.

Les *compétences adaptatives sur les plans conceptuel, social et pratique* sont intéressantes en ce qui concerne la scolarisation des enfants avec une déficience intellectuelle, car il s'agit d'un critère diagnostique, pour cette population, tout aussi important que le fonctionnement intellectuel. Au contraire de ce dernier, les compétences adaptatives sont considérées comme influençables et évolutives. À ce propos, ces compétences se développent aussi bien, et même parfois mieux, dans le cadre d'une scolarisation intégrée (Sermer Dessemontet et al., 2011, 2012). Ces données montrent un très léger avantage à l'intégration.

Les *effets à long terme* sur la situation de vie des jeunes adultes ont rarement été investigués. Les études disponibles, réalisées en Suisse ou en Autriche, concernent uniquement des personnes ayant eu des troubles d'apprentissage durant leur scolarité antérieure. Les travaux de Blöchlinger (1991), Hauer (1990), Riedo (2000) et Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano & Blanc (2011) suggèrent, entre autres, les avantages de la scolarisation intégrée en matière de formation professionnelle et d'emploi rémunéré. La séparation en milieu protégé (en classe spéciale) semble moins bien préparer les jeunes à la vie postscolaire que le milieu intégré.

En raison de la modeste situation de recherche concernant le développement des diverses *caractéristiques de la personnalité* des enfants ayant des troubles d'apprentissage, il n'est, pour l'heure, pas possible de se positionner en faveur de l'un ou l'autre type de scolarisation (Bless, 2007).

Pour des raisons évidentes, très peu de publications rapportent le fait que l'intégration scolaire permette la *scolarisation sur le lieu de résidence* et de ce fait évite le déracinement social de ces enfants de leur milieu naturel.

L'analyse des échantillons de plusieurs études (Bless, 2007 ; Haeberlin et al., 1999 ; Sermier Dessemontet et al., 2011) démontre clairement l'application de cette mesure attendue par l'intégration scolaire. L'intégration individuelle dans une classe ordinaire permet une scolarisation sur le lieu de résidence clairement plus élevée qu'une scolarisation dans une classe d'intégration qui regroupe des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. En outre, il est très probable que plus la prévalence d'un handicap est faible, plus le taux d'enfants scolarisés sur le lieu d'habitat est élevé. Ce résultat décrit le bénéfice le plus important de la scolarisation intégrée en lien direct avec son but fondamental qui consiste à promouvoir les chances des enfants avec des besoins éducatifs particuliers de participer pleinement à la vie de notre société. De ce fait, ce résultat devrait prendre une place prédominante dans les arguments concernant le débat sur l'intégration scolaire.

Une seule étude indique que le type de scolarité semble également avoir un impact sur le *réseau social hors contexte scolaire*. Les enfants ayant des troubles d'apprentissage qui sont intégrés semblent avoir un comportement de loisirs plus actif avec des échanges sociaux plus importants et une consommation des médias plus faible que les enfants comparables, scolarisés en classes spéciales (Grimaudo, 2012). Cette étude mérite d'être mentionnée, car elle semble montrer que l'évitement d'un déracinement social conduit à un meilleur échange social hors contexte scolaire.

## 2.2 Effets sur les élèves en classes ordinaires

Le tableau 2 résume les résultats des études qui examinent l'effet de l'intégration sur les élèves en classes ordinaires. La recherche a le plus souvent porté sur *l'acceptation sociale ou la participation* des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers intégrés. Les enfants ayant des troubles d'apprentissage ou des troubles du comportement, et dans une moindre mesure, les enfants avec une déficience intellectuelle sont dans l'ensemble peu acceptés par leurs camarades avec un développement typique (Avramidis, 2013 ; Baker & Bosman, 2003 ; Bless, 2000 ; Bless & Mohr 2007 ; De Boer et al., 2013 ; Ellinger & Stein, 2012 ; Huber, 2009 ; Huber & Wilbert, 2012 ; Kavale & Forness, 1996 ; Ruijs & Peetsma, 2009 ; Schwab, 2014). Toutefois, ce résultat en défaveur de l'intégration n'est pas constaté pour les enfants ayant un handicap physique, auditif ou visuel, car ceux-ci ont une acceptation sociale comparable à leurs pairs. Malgré cela, la recherche souligne ici un défi majeur de l'intégration. Zurbriggen et Venetz (2016) montrent également que la participation sociale est négativement liée aux problèmes de comportement.

Effets sur les élèves en classes ordinaires	En général	Troubles d'apprentissage	Déficiência intellectuelle	Troubles du comportement	Troubles du langage	Handicap physique	Déficit visuel	Déficit auditif
Acceptation sociale, popularité, participation	=/+	-	-/=	-		=	=	=
Effets sur les pairs à développement typique	=(+)	=(+)	=(+)					

*Légende.* + en faveur de l'intégration ; - en défaveur de l'intégration ; = ni pour ni contre l'intégration ; ■ état de la recherche fiable ; □ plus de recherches sont nécessaires ; □ lacune de recherches

Tableau 2 : Effets sur les élèves en classes ordinaires

Un autre résultat fondamental concerne le fait que l'intégration scolaire d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers ne ralentit pas les *progrès d'apprentissage de leurs camarades de classe* avec un développement typique (Bless, 2007 ; Bless & Klaghofer, 1991 ; Farrell et al., 2007 ; Kalambouka et al., 2007 ; Kavale & Forness, 1996 ; Ruijs & Peetsma, 2009 ; Sermier Dessemontet & Bless, 2013). Les élèves à développement typique font des progrès d'apprentissage comparables, indépendamment du fait qu'ils soient scolarisés dans une classe régulière avec ou sans élèves intégrés. Comme il n'y a pas de différence significative, ces résultats sont à interpréter en faveur de l'intégration scolaire puisqu'ils ne contredisent pas l'approche intégrative.

### 2.3 Attitudes des parents et des enseignants face à l'intégration scolaire

Ces dernières années, un nombre important d'études sur les *attitudes des enseignants* face à l'intégration scolaire ont été menées (Tableau 3).

Attitudes des parents et des enseignants face à l'intégration scolaire	En général	Troubles d'apprentissage	Déficiência intellectuelle	Troubles du comportement	Troubles du langage	Handicap physique	Déficit visuel	Déficit auditif
Attitudes des enseignants face à l'intégration	+/-							
Attitudes des enseignants face à l'intégration d'enfants avec ...		+	-	-	+	+	-	-
Facteurs influençant les attitudes des enseignants								
Attitudes des parents face à l'intégration	=/+							

*Légende. + en faveur de l'intégration ; - en défaveur de l'intégration ; = ni pour ni contre l'intégration ; ■ état de la recherche fiable ; □ plus de recherches sont nécessaires ; □ lacune de recherches*

Tableau 3 : Attitudes des parents et enseignants face à l'intégration scolaire

Les attitudes globales des enseignants sont dans l'ensemble ambivalentes. Alors que l'idée pédagogique de l'intégration est vue de façon positive, les enseignants expriment beaucoup plus de réticences lorsqu'il s'agit de réaliser concrètement son application. Face à l'intégration d'enfants avec des besoins éducatifs différents, les attitudes sont également différentes. Alors que l'intégration d'enfants ayant des troubles d'apprentissage, des troubles du langage ou avec un handicap physique est vue positivement, les attitudes face à l'intégration d'enfants avec une déficiéce intellectuelle ou un handicap sensoriel sont moins positives. La volonté d'intégrer des enfants avec des troubles du comportement est très faible. Les facteurs suivants semblent influencer positivement les attitudes des enseignants face à l'intégration : avoir fait des expériences professionnelles avec l'intégration scolaire, avoir des contacts avec des personnes en situation de handicap hors du contexte scolaire, être enseignant au niveau de l'école enfantine ou primaire, faire partie de la génération des enseignants plus jeunes, avoir le sentiment d'être compétent pour le travail en classe intégrative et, finale-

ment, bénéficier d'un soutien matériel ou humain dans l'établissement scolaire. Selon les études, la force explicative de ces facteurs varie sensiblement, mais le sentiment de compétence semble être le meilleur prédicteur pour une attitude positive (Avradimis & Norwich, 2002 ; Benoit, 2016 ; De Boer et al., 2011 ; Schwab, 2014 ; Scruggs & Mastropieri, 1996).

Les *attitudes des parents* face à l'intégration sont dans l'ensemble plutôt positives (Bless, 2007 ; Schwab, 2014).

## 2.4 Les conséquences sur les finances, les structures organisationnelles, les politiques scolaires et sociales

Le tableau 4 présente des résultats des travaux sur les conséquences sur les finances, les structures organisationnelles, les politiques scolaires et sociales.

Les *statistiques scolaires* permettent d'observer les évolutions du terrain. Pour la Suisse, l'indicateur le plus pertinent pour décrire la transformation de l'école obligatoire vers une école intégrant des enfants différents est le taux de séparation. Celui-ci correspond au pourcentage d'élèves séparés des classes ordinaires pour être scolarisés en classes spéciales, généralement situées dans les bâtiments de l'école publique ou dans les écoles spécialisées. Plus le taux de séparation diminue, plus l'école se développe vers une école pour tous. Le taux d'intégration ou d'inclusion n'est pas une information fiable pour décrire cette transformation. Lorsque le taux d'intégration augmente, sans que le taux de séparation diminue dans les mêmes proportions, cela met en évidence le fait que plus d'enfants ont été diagnostiqués dans le but d'obtenir des ressources pédagogiques ou thérapeutiques supplémentaires pour eux (dilemme diagnostic-ressource). Ce phénomène, compréhensible en soi, ne signifie cependant pas que l'école est devenue plus intégrative.

Conséquences sur : finances, structures organisationnelles, politiques scolaires et sociales	En général	Troubles d'apprentissage	Déficiência intellectuelle	Troubles du comportement	Troubles du langage	Handicap physique	Déficit visuel	Déficit auditif
Statistiques scolaires								
Coûts de l'intégration / séparation	=/+	=/+						
L'efficacité des structures organisationnelles différentes								
Décisions pour ou contre l'intégration d'un enfant								
Politiques scolaires								
Politiques sociales								
Politiques de la société								
Etc.								

*Légende. + en faveur de l'intégration ; - en défaveur de l'intégration ; = ni pour ni contre l'intégration ; ■ état de la recherche fiable ; □ plus de recherches sont nécessaires ; □ lacune de recherches*

Tableau 4: Les savoirs relatifs aux conséquences sur les finances, les structures organisationnelles, les politiques scolaires et sociales

À ce propos, le taux de séparation entre les années scolaires 1980/81 et 2004/05 a évolué de 4,23 % à 6,22 %<sup>3</sup>, puis a diminué durant les onze années consécutives, pour atteindre 3,35 % en 2015/16. En 2016/17, le taux de

<sup>3</sup> Le taux de séparation est calculé sur la base des données mises annuellement à disposition du public par l'Office Fédérale des Statistiques : [www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch)

séparation a de nouveau augmenté à 3,36 %. Cette évolution montre bien qu'à partir de 2004/05, de moins en moins d'enfants ont été séparés des classes ordinaires et que de ce fait, l'intégration scolaire a connu un développement important. En 2016/17, le système scolaire semble s'essouffler dans la réalisation de l'intégration scolaire. L'analyse du taux de séparation de ces prochaines années apportera des réponses fiables concernant cette transformation.

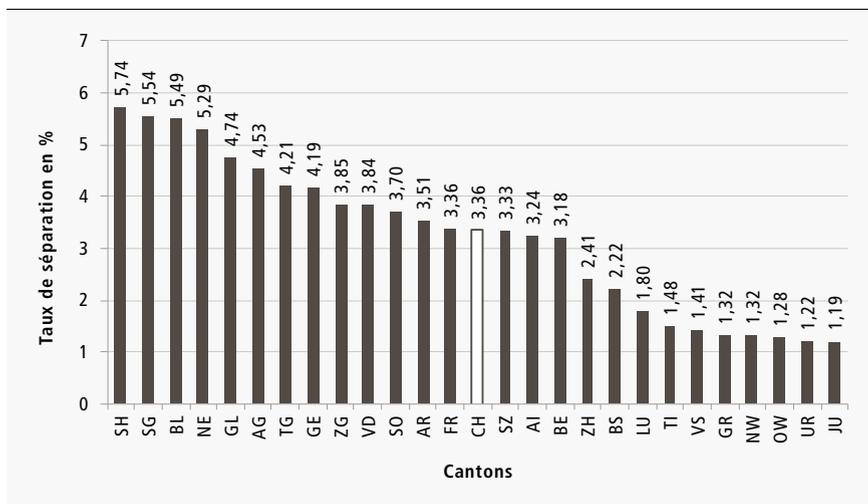


Figure 1 : Différences cantonales concernant le taux de séparation pour l'année scolaire 2016/2017

La responsabilité de l'école publique en Suisse est du ressort des cantons. De ce fait, la mise en place de l'intégration scolaire diffère d'un canton à l'autre. En 2016/2017, le canton de Schaffhouse a le plus fort taux de séparation (5,74 %), alors que le canton du Jura sépare 1,19 % des enfants. Le taux de séparation pour l'ensemble de la Suisse est de 3,36 % (Figure 1). Les différences cantonales sont importantes et problématiques. Un taux de séparation très bas indique que très peu d'enfants sont séparés des classes ordinaires, par contre ce n'est pas un indicateur qui permet de décrire la qualité de la réalisation concrète de l'intégration scolaire. L'observation régulière du terrain, à l'aide des statistiques scolaires, permet d'avoir une vue basée sur des faits.

Une très grande lacune doit être constatée concernant les *coûts de l'intégration et de la séparation*. Les deux études publiées ne sont ni récentes ni généralisables. Cependant, elles suggèrent soit des coûts comparables, soit des

coûts moins élevés en faveur de l'intégration (Preuss-Lausitz, 2000 ; Zutter, 1990). Des études actuelles et futures, avec des analyses plus complexes et des échantillons représentatifs, sont nécessaires pour générer du savoir à ce sujet.

De plus, les recherches étudiant *l'efficacité de différentes structures intégratives* sont, de façon surprenante, très rares et ne permettent pas de tirer des conclusions généralisables (Bless et al., 2010 ; Hildeschmidt & Sander, 1995 ; Rauer & Schuck, 2007).

Rihs (2016) a analysé, dans une perspective sociologique, les *décisions* sous-jacentes à une scolarisation intégrée ou séparée lors de l'entrée à l'école obligatoire en Suisse des enfants ayant une déficience intellectuelle. Ces décisions semblent varier malgré des situations pourtant semblables en termes de caractéristiques de l'enfant, de la famille, de l'école et/ou des conditions locales. De ce fait, ces décisions peuvent parfois être qualifiées d'arbitraires. Des études supplémentaires sont absolument nécessaires à ce sujet.

Les *conséquences pour la politique éducative, la politique sociale ou publique* n'ont, jusqu'à présent, jamais été investiguées par la recherche. Les thématiques du tableau 4 ne sont pas listées de façon exhaustive ce qui démontre bien qu'il reste beaucoup à faire pour combler les lacunes de la recherche.

## 2.5 Les savoirs concernant la mise en œuvre de l'intégration scolaire

Le dernier volet de cette carte du savoir se penche sur la question concernant la réalisation d'une intégration de qualité. Le tableau 5 révèle que la recherche s'est beaucoup moins intéressée à cette question, les défis méthodologiques étant bien plus importants que ceux rencontrés, par exemple, dans les recherches qui comparent une scolarisation intégrée à celle séparée.

Concernant les *stratégies d'enseignement* dans le contexte intégratif, la recherche n'a pas pu décrire des stratégies claires et spécifiques pour l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Les stratégies efficaces ne semblent pas être différentes de celles estimées efficaces pour l'enseignement ordinaire. Cela est à interpréter positivement pour la mise en œuvre de l'intégration scolaire qui se doit d'être simple pour être applicable. Des stratégies comme l'apprentissage coopératif, le *peer-tutoring*, l'instruction directe, les répétitions et les exercices adaptés, un climat de classe agréable et une *gestion de classe efficace* semblent être prometteuses (Bless, 2007 ; Werning, 2016). Si une stratégie miracle existait pour l'intégration scolaire, alors elle serait également miraculeuse pour les classes ordinaires sans intégration et pour les classes spécialisées.

Un groupe de recherche de l'université de Rostock démontre quelques avantages de l'approche « *response-to-intervention* » (RTI) pour l'enseignement en classes intégratives. Les effets concernant les mathématiques et la langue d'enseignement semblent être surtout bénéfiques pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage et un peu moins pour les élèves avec des troubles du comportement ou des troubles du langage (Voß et al., 2016 ; Voß, Diehl, Sikora & Hartke, 2016).

Les savoirs concernant la réalisation de l'intégration scolaire	En général	Troubles d'apprentissage	Déficience intellectuelle	Troubles du comportement	Troubles du langage	Handicap physique	Déficit visuel	Déficit auditif
Les stratégies d'enseignement efficaces		+						
Gestion de classe	+							
L'approche « <i>response-to-intervention</i> »		+		=/+	=			
Feedbacks des enseignants pour améliorer l'acceptation sociale								
Stratégies pour améliorer les interactions sociales des enfants ayant un trouble du spectre autistique			=/+	=/+				
<p><i>Légende.</i> + en faveur de l'intégration ; - en défaveur de l'intégration ; = ni pour ni contre l'intégration ; ■ état de la recherche fiable ; □ plus de recherches sont nécessaires ; □ lacune de recherches</p>								

Tableau 5 : Les savoirs concernant la réalisation d'une intégration scolaire de qualité

Plusieurs groupes de recherche étudient l'acceptation sociale des élèves ayant des troubles d'apprentissage et/ou des troubles du comportement. Garotte, Sermier Dessemontet et Moser Opitz (2017) publient une revue de la littérature indiquant que l'entraînement des interactions sociales ou diverses activités de groupe semblent être efficaces.

Des études expérimentales sur l'influence de *feedbacks publics d'enseignants sur l'acceptation sociale* d'enfants ayant des troubles d'apprentissage semblent être prometteurs et ouvrent de nouvelles perspectives pour l'intégration sociale en classe (Huber, 2011 ; Huber et al., 2015). De ce point de vue, divers efforts de recherche sont présents et l'avenir donnera des indications plus précises à ce sujet.

Un entraînement combiné aussi bien pour des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme que des enfants à développement typique semble être prometteur pour améliorer leurs *interactions sociales* (Hundert et al., 2014 ; Kamps et al., 2014 ; Katz & Girolametto, 2013 ; Loftin et al., 2008 ; McFadden et al., 2014 ; Radley et al., 2014). L'interprétation de ces résultats doit être faite avec précaution, car les échantillons des études citées sont très petits, la prévalence du phénomène étant très faible.

Pour terminer ce volet, l'information concernant deux groupes de recherche autour du professeur Moser Opitz de l'université de Zurich et du professeur Luder de la HEP Zurich semble intéressante, même si les publications de recherche ne sont actuellement que partiellement disponibles. Le premier groupe s'intéresse aux bonnes pratiques dans le cadre de l'intégration concernant l'enseignement des mathématiques et l'amélioration de la participation sociale d'élèves intégrés ayant une déficience intellectuelle (Garotte, 2017 ; Garrote et al., 2015). Le deuxième groupe travaille sur des thématiques pour améliorer la réalisation de l'intégration. Concernant la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets pédagogiques individuels en Suisse, les premières publications ont été réalisées par Paccaud (2017) et Paccaud et Luder (2017). Pour les deux groupes de recherche, des publications supplémentaires sont en cours.

## **Conclusion**

L'esquisse de la carte des savoirs montre que les connaissances empiriques sur les effets de l'intégration sont très fiables pour la population d'enfants ayant des troubles d'apprentissage. Elles le sont un peu moins pour les enfants ayant une déficience intellectuelle en termes de progrès d'apprentissage, de concept de soi académique, de compétences adaptatives, d'acceptation sociale et d'effets sur les progrès scolaires de leurs camarades. Certaines lacunes existent à ce propos pour les élèves ayant d'autres besoins éducatifs particuliers. Pour les populations à faible prévalence, il est difficile de trouver des échantillons valables et de contrôler d'éventuelles variables pertur-

batrices. Des études de cas uniques à lignes de base multiples constituent une alternative pour ces populations. Une autre lacune de recherche concerne l'analyse de l'efficacité des différentes structures organisationnelles intégratives. Étant donné que la scolarisation à proximité du domicile est un principe fondamental de l'intégration, il serait par exemple souhaitable de comparer l'efficacité de l'intégration individuelle à celle de la classe d'intégration qui regroupe plusieurs enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.

Les différents tableaux montrent que la recherche s'est surtout intéressée aux populations qui étaient et qui sont toujours les plus susceptibles d'être intégrées. En outre, les questions de recherche dont les variables dépendantes peuvent être recueillies facilement ont été examinées plus fréquemment. Il est compréhensible que la recherche s'intéresse d'abord à ce qui est faisable et à ce qui est plus aisément accessible et mesurable. Ces dernières années, la recherche sur les attitudes des enseignants face à l'intégration a été en plein essor. Les savoirs concernant ce sujet semblent maintenant suffisamment sûrs pour qu'à l'avenir, cette activité de recherche puisse être réduite au profit d'autres thématiques plus pertinentes.

Les perspectives de recherches futures portent d'une part, sur les effets à long terme de l'intégration ou de la séparation jusqu'à l'âge adulte et, d'autre part, sur la réalisation concrète et efficace de la pratique intégrative. Finalement, les questions de recherche qui sortent du cadre scolaire et qui s'intéressent aux développements sociaux et sociopolitiques ainsi qu'aux conséquences de l'intégration ou de la séparation scolaire devraient être de plus en plus investiguées.

Cette esquisse de carte des savoirs met en lumière les bénéfices, les problèmes ainsi que les lacunes de recherche en lien avec la transformation de l'école publique vers une école capable d'intégrer des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Dans ce sens, la recherche scientifique permet un regard distancé accompagnant cette transition.

## Références

- Avradimis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion : a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 129-147.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education, 28*(4), 421-442.

- Baker, J. T., & Bosman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 5-14.
- Baker, T., Wang, M. C., & Walberg, H. W. (1995). Synthesis of Research / The Effects of Inclusion on Learning. *Education Leadership*, 52(4), 33-35.
- Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse]. Rérodoc. <http://doc.rero.ch/record/260843>
- Bless, G. (2000). Lernbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 440-453). Hogrefe.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (3. Auflage). Haupt.
- Bless, G., & Klaghofer, R. (1991). Begabte Schüler in Integrationsklassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 215-223.
- Bless, G., & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Handbuch der Sonderpädagogik, Band 2, S. 375-382). Hogrefe.
- Bless, G., Sermier Dessemontet, R., & Benoit, V. (2010). *Evaluation zu den Wirkungen der Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung im Kanton Zürich. Ein Vergleich zwischen Sonderbeschulung, Einzelintegration und Integrationsklassen*. Unveröffentlichter Evaluationsbericht zu Händen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Blöchliger, H. (1991). *Langfristige Effekte schulischer Separation*. Edition SZH.
- Carlberg, C., & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children : A meta-analysis. *The Journal of Special Education*, 14, 47-62.
- De Boer, A., Pijl, S.-J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education : a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- De Boer, A., Pijl, S.-J., Post, W., & Minnaert, A. (2013). Peer Acceptance and Friendships of Students with Disabilities in General Education : The Role of Child, Peer, and Classroom Variables. *Social Development*, 22(4), 831-844.
- Eckhart, M., Haeblerlin, U., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Haupt.

- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities : A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(4), 216-226.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based Interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities : A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 303-329.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2003). For which students with learning disabilities are self-concept interventions effective ? *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 101-108.
- Ellinger, S., & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung : Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 85-109.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools. School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 1(3), 335-352.
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78.
- Freeman, S. F. N., & Alkin M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-18.
- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability : A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15.
- Garrote, A., Moser Opitz, E., & Ratz, C. (2015). Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung : Eine Querschnittstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 24-40.
- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools : A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12-23.
- Grimaudo, T. (2012). Zum außerschulischen sozialen Austausch von integriert und separiert beschulten Kindern mit «Lernbehinderungen». *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81(2), 136-144.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U., & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten – Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3. Auflage). Haupt.

- Hauer, K. (1990). *Abgang wohin? : zur sozialen Situation lernbehinderter Schulabgänger : eine empirische Pilotuntersuchung von ehemaligen Sonderschülern und lernbehinderten Normalschulabgängern des Bezirks Schärding (Oberösterreich)*. Wissenschaftsverlag R. Rothe.
- Hildeschiedt, A., & Sander, A. (1995). Integration behinderter Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe I. *Heilpädagogische Forschung*, 21(1), 14-26.
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf : Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*, 23(2), 170-190.
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen können. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(1), 20-36.
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147-165.
- Huber, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 51-64.
- Hundert, J., Rowe, S., & Harrison, E. (2014). The Combined Effects of Social Script Training and Peer Buddies on Generalized Peer Interaction of Children with ASD in Inclusive Classrooms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(4), 206-215.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49, 365-382.
- Kamps, D., Mason, R., Thiemann-Bourque, K., Feldmiller, S., Turcotte, A., & Miller, T. (2014). The Use of Peer Networks to Increase Communicative Acts of Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(4), 230-245.
- Katz, E., & Girolametto, L. (2013). Peer-Mediated Intervention for Preschoolers with ASD Implemented in Early Childhood Education Settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(3), 133-143.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities : A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British Journal of Education Psychology*, 53, 519-569.

- Loftin, R. L., Odom, S. L., & Lantz, J. F. (2008). Social Interaction and Repetitive Motor Behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1124-1135.
- McFadden, B., Kamps, D., & Heitzman-Powell, L. (2014). Social communication effects of peer-mediated recess intervention for children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1699-1712.
- Paccaud, A. (2017). *Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire : entre adaptations nécessaires et accès au curriculum* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse]. Rérodoc. <http://doc.rero.ch/record/305003>
- Paccaud, A., & Luder, R. (2017). Participation Versus Individual Support : Individual Goals and Curricular Access in Inclusive Special Needs Education. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16(2), 205-224.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2010). Inclusion in Education : Comparing pupils development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135.
- Preuß-Lausitz, U. (2000). Gesamtbetrachtung sonderpädagogischer Kosten im gemeinsamen Unterricht und im Sonderschulsystem. Ergebnisse einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51(3), 95-101.
- Radley, K. C., Ford, W. B., Battaglia, A. A., & McHugh, M. B. (2014). The Effects of a Social Skills Training Package on Social Engagement of Children with Autism Spectrum Disorders in a Generalized Recess Setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(4), 216-229.
- Rauer, W., & Schuck, K.-D. (2007). Hamburger Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation. In W. Gröhlich, C. Bos, & M. Pietsch (Hrsg.), *HESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S. 219-254). Waxmann.
- Riedo, D. (2000). «Ich war früher ein schlechter Schüler...» – Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener. Haupt.
- Rihs, N. (2016). *Selektive schulische Integration geistig behinderter Kinder. Variierende Zuweisungsentscheidungen beim Kindergarteneintritt*. Springer.
- Ruijs, N., & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. LIT-Verlag.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstrea-

- ming/inclusion, 1958-1995 : A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disabilities in general education classrooms on the academic achievement of their low, average and high achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 38(1), 23-30.
- Sermier Dessemontet, R., Bless, G., & Morin D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(6), 579-587.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 291-307.
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2014). Psychosocial Functioning and School Achievement of Children with Mild Intellectual Disability in Polish Special, Integrative, and Mainstream Schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 99-108.
- Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C., & Sempert, W. (2012). *Emotionales Erleben im Unterrichtsallday und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Edition SZH.
- Voß, S., Diehl, K., Sikora, S., & Hartke, B. (2016). Inklusiver Mathematik- und Deutschunterricht im Rügener Inklusionsmodell (RIM). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(5), 119-132.
- Voß, S., Marten, K., Mahlau, K., Sikora, S., Blumenthal, Y., Diehl, K., & Hartke, B. (2016). Evaluationsergebnisse des Projektes «Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)» nach vier Schuljahren. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(5), 133-149.
- Wang, M. C., & Baker, E. T. (1985-1986). Mainstreaming programs : Design features and effects. *The Journal of Special Education*, 19, 503-521.
- Werning, R. (2016). Lernen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 229-234). Bad Heilbronn : Klinkhardt.
- Zurbriggen, C., & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 98-112.
- Zutter, B. (1990). Betriebswirtschaftliche Aspekte der Integration von Lernbehinderten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 59(4), 446-451.



Axe 1

# **Pratiques d'enseignement en transition**



# Scolariser de jeunes sourds, à l'épreuve de la transformation des routines d'enseignement

## Introduction

En France, le droit à la scolarisation dans un cadre scolaire ordinaire et le droit à la compensation des conséquences du handicap sont posés dans la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». La circulaire du ministère de l'Éducation nationale de 2017 sur la « mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd » reconnaît la langue des signes française (LSF) comme une langue à part entière. Elle affirme la liberté de choix concernant la langue utilisée dans le parcours scolaire, soit une communication bilingue LSF-français écrit, soit une communication en langue française uniquement. La recherche présentée ici s'intéresse à la mise en place d'un dispositif *Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire* (ULIS) bilingue LSF-français écrit, scolarisant des élèves sourds non oralisant en 6<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> de collège (11 et 13 ans)<sup>1</sup>, dans l'académie d'Aix-Marseille à la rentrée 2016. Ce parcours propose des temps scolaires en classe ordinaire et en regroupement ULIS. Des traducteurs en LSF accompagnent les élèves et les enseignants dans les classes. Des cours d'initiation à la LSF ont été dispensés les premiers mois aux élèves, aux enseignants et aux autres membres du personnel entendant volontaire. Les élèves sourds bénéficiaient en 2016-2017 des mêmes emplois du temps que les autres élèves, avec quelques aménagements. Par exemple cette année-là, ils ne suivaient ni les cours de musique ni les cours de langue vivante 2, mais suivaient en revanche en ULIS des cours spécifiques de LSF et de français, et bénéficiaient de temps d'aide aux devoirs, de préparation en amont ou de reprise en aval de certaines leçons. Leur emploi du temps totalisait 28 heures de cours par semaine (contre 26 heures par semaine pour les élèves entendants).

<sup>1</sup> Les 6<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années du collège en France correspondent respectivement à la 8<sup>e</sup> année du primaire et à la 11<sup>e</sup> du secondaire 1 dans le système scolaire suisse Harmos.

La scolarisation d'élèves en situation de handicap dans les classes engendre une évolution des pratiques enseignantes qui ne va pas de soi, malgré les nombreuses directives et préconisations institutionnelles émanant des politiques éducatives inclusives (CNETCO, 2016). Adapter les méthodes pédagogiques pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves est un levier fort de ces préconisations. Fréquemment, ces adaptations pédagogiques sont perçues comme une transformation des pratiques d'enseignement nécessitant de faire différemment, eu égard aux déficiences et formes d'apprendre différentes de ces élèves. Aux besoins spécifiques des élèves correspondraient des pratiques spécifiques des enseignants. La circulaire de rentrée 2019 pour une École inclusive du ministère de l'Éducation nationale précise les nouvelles ressources pour soutenir les enseignants à la mise en place de telles pratiques. Une plateforme numérique « Cap École inclusive » est créée et propose « aux enseignants des ressources pédagogiques simples, immédiatement utilisables en classe, afin de disposer de points d'appui, de références et de conseils utiles pour la scolarisation de tous les élèves. Cette plateforme leur permettra, entre autres fonctionnalités, de contacter des professeurs ressources qui pourront les accompagner dans la mise en place d'adaptations et aménagements pédagogiques, notamment pour les élèves avec des troubles du spectre de l'autisme (TSA) » ; à laquelle s'ajoutent des modules de formation dans les académies « pour acquérir les connaissances de base afin de prévoir les aménagements pédagogiques les mieux adaptés aux besoins spécifiques de chaque élève » (Ministère de l'Éducation nationale (MEN), 2019, p. 5).

Plusieurs recherches menées en école élémentaire et en collège sur la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers, montrent que si les enseignants font évoluer leurs pratiques d'enseignement, les réponses pédagogiques proposées ne sont pas pour autant distinctes et déconnectées des pratiques ordinaires (Dunand & Feuilladiou 2014 ; Faure-Brac et al., 2012 ; Grimaud & Saujat, 2011 ; Gombert et al., 2008). Les résultats de ces études relèvent de données recueillies en classes ordinaires. Ils sont mis à l'épreuve ici de nouvelles données empiriques, recueillies cette fois dans les classes ordinaires soutenues par le dispositif spécialisé décrit plus haut (l'ULIS collège scolarisant des élèves sourds en parcours bilingue, associant aux enseignants un traducteur en LSF dans tous les cours). Nous croiserons une analyse sociologique et didactique afin de repérer si ce dispositif ULIS-collège bilingue LSF-français écrit, qui modifie les conditions d'enseignement dans les classes ordinaires, engendre une transformation des routines.

Nous référons ici les routines à la notion de disposition telle que définie par Bourdieu dans le concept d'habitus : « le mot disposition (...) exprime

d'abord le résultat d'une action organisatrice présentant alors un sens très voisin de mots tels que structure ; il désigne par ailleurs une manière d'être, un état habituel (en particulier du corps) et, en particulier, une prédisposition, une tendance, une propension ou une inclination » (Bourdieu, 2000, p. 393). Nous considérons les routines comme des formes du métier incorporé, traces d'une hexis et d'un habitus professoral, « système de dispositions durables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes » (Bourdieu, 2000, p. 256). Ces routines, en tant que dispositions, se déploient à travers des gestes d'enseignement ou d'aide à l'étude, désignant une technique du corps c'est-à-dire « un acte traditionnel efficace » (Mauss, 1985, p. 371). Cette conceptualisation de l'habitus permet de penser en même temps les routines et des potentialités de transformation.

## **1 Une double approche théorique**

### **1.1 Une approche sociologique**

L'analyse sociologique développée lors de précédentes recherches a montré que la scolarisation d'élèves institutionnellement désignés handicapés par la maison départementale des personnes handicapées, engendre une évolution des pratiques des enseignants de cycle 3 en école élémentaire les accueillant dans leur classe (élèves âgés de 8 à 10 ans). Les enseignants interrogés et suivis dans l'enquête activent en effet à cette occasion des dispositions pratiques génériques de manière différenciée, par une orchestration spécifique innovante de ces dispositions (Feuilladiou & Dunand, 2019). Concrètement, les aides pédagogiques proposées à ces élèves relèvent de gestes spécifiques conçus et actionnés pour l'élève à besoins éducatifs particuliers, qui s'insèrent dans la base de gestes d'enseignement génériques habituellement adressés aux élèves ordinaires. Ainsi, les dispositions pratiques constitutives d'un habitus professoral qui routinisent certaines manières de faire du métier (Bourdieu, 2000), permettent également de faire évoluer ces manières de faire. On observe là un rapport dialectique entre routines et innovation : « bien qu'elle se matérialise par la soudaine apparition de quelque chose (outil, procédé, etc.) qui n'existait pas auparavant, ce n'est jamais du néant que surgit la nouveauté, mais d'une association originale d'éléments déjà disponibles, tous épars dans le milieu technique ou fécondés par un apport extérieur, en tous cas réorganisés, polarisés vers un autre objectif » (Cresswell, 1975, p. 51). La notion de degré de généralité-spécificité des gestes d'aide a ainsi été définie pour décrire ce phéno-

mène mêlant ajustements créatifs et adaptatifs (Dunand & Feuilladiou, 2014). Les gestes d'aide à l'étude sont plus ou moins génériques ou spécifiques, étant entendu qu'ils sont composés proportionnellement et majoritairement d'un pôle par rapport à l'autre, leur degré de généralité-spécificité oscillant tel un curseur entre les deux. De plus, les aides circulent entre les différents types d'élèves, les aides spécifiques vers les élèves ordinaires, les aides génériques vers les élèves à besoins éducatifs particuliers (Feuilladiou & Dunand, 2016). Nous considérons cette diffusion des pratiques comme une autre facette de ce rapport dialectique entre routines et innovation.

L'évolution des pratiques constatée dans ces recherches, s'appuie réciproquement sur les manières de faire déjà là et sur le développement de nouvelles manières de faire à partir de ce déjà là. La transformation des routines s'observe ainsi à partir des dispositions des acteurs au cœur de l'expérience de travail. L'habitus professoral apparaît ici, non pas comme un socle figé de routines freinant la mutation du système éducatif, mais au contraire comme la condition même de cette mutation, permettant de penser les transformations induites par la mise en place des politiques de l'éducation inclusive. Les routines déploient des habitudes d'agir ou de penser courantes, incorporées et automatisées. Dispositions de veille, elles agissent aussi comme des habiletés et des capacités qui s'actualisent lorsque les circonstances ne permettent plus le fonctionnement habituel. Appuyé sur la notion d'habitus professoral, le schéma d'analyse proposé intègre les routines comme des ressources professionnelles par lesquelles s'opèrent ces transformations, nécessaires à une transition vers l'école dite inclusive (Figure 1).

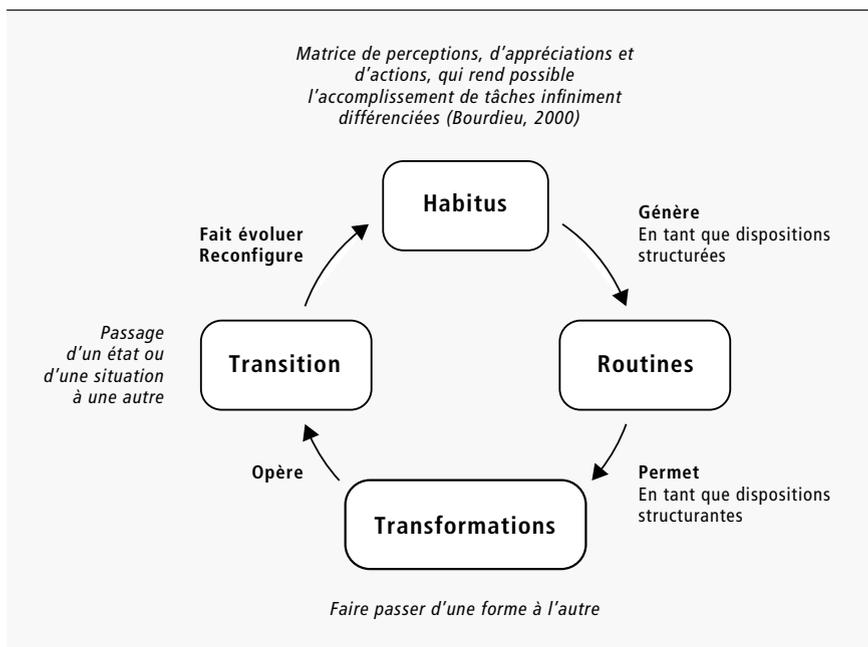


Figure 1 : Schéma d'analyse de transformation des routines d'enseignement à partir de la notion d'habitus

L'analyse sociologique des données empiriques à partir de ce schéma sera complétée par une analyse didactique permettant de repérer l'évolution des gestes d'enseignement en lien direct avec les savoirs enseignés. Il s'agit d'ancrer l'étude des gestes du métier au cœur des situations didactiques dans lesquelles ils se déploient et prennent sens.

## 1.2 Une approche didactique

Le point de vue didactique nous permet de questionner comment les acteurs – enseignants et traducteurs – à partir leur relation aux savoirs enseignés, s'emparent de l'espace d'intervention qui leur est proposé. Nous nous appuyons pour cette analyse sur les notions de *système didactique* et de *temps didactique* (chronogenèse). Ces éléments théoriques sont issus de l'approche anthropologique du didactique (Chevallard, 1999, 2002) et sur la théorie de l'action conjointe du professeur et des élèves (Sensevy & Mercier, 2007). Dans une perspective systémique, la didactique des mathématiques définit le système didac-

tique dans une relation ternaire entre trois sous-systèmes Professeur-Élève-Savoir. C'est la plus petite unité de signification pour l'analyse des systèmes d'enseignement. Pour Chevallard, l'espace didactique est constitué non seulement de systèmes didactiques principaux (SDP) comme la classe, le cours, etc., mais aussi d'un ensemble de systèmes didactiques auxiliaires (SDA). Ces systèmes peuvent être internes ou non à l'établissement scolaire, ils constituent des aides à l'étude (aide aux devoirs, adaptation scolaire, soutien scolaire, etc.).

« Dans la mesure en effet où – très normalement – le SDP ne permet pas de répondre de manière entièrement adéquate aux besoins didactiques d'un certain nombre d'élèves, il apparaît nécessaire d'apporter à ceux-ci une aide à l'étude complémentaire de celle reçue dans le SDP » (Chevallard, 2002, p. 13). Les SDA sont ainsi définis comme des systèmes de « soutien au SDP ». Ils n'ont pas de programmes d'étude propre, ils établissent un rapport de dépendance avec l'enseignement qui est donné dans le SDP. « Il n'est pas inutile de rappeler, à cet égard, que le latin *modulari* signifie « régulariser » : les modules, et plus généralement les séances de « soutien » et autres SDA, ont en principe pour objectif de moduler le travail accompli dans le SDP, de lui apporter des modulations, de le réguler en permettant de donner un temps supplémentaire à l'étude » (Chevallard, 2002, p. 15).

Dans le collège que nous observons, les traducteurs interviennent dans deux types de SDA chargés de « réguler », « moduler » l'enseignement du professeur : un SDA qui se situe en classe pendant le cours et un SDA qui se situe après la classe dans le cadre des « heures ULIS ». Nous avons choisi de décrire dans le cadre de cet article, l'espace didactique SDA-SDP que les enseignants partagent avec les traducteurs à partir de la seule dimension chronogénétique qui dans le triplet des genèses est associée aux dimensions topogénétique et mésogénétique (Sensevy et al., 2000). « Nous avons postulé trois objets qui orientent l'action du professeur et se construisent en retour grâce à elle : au sein du système didactique, le professeur doit agir (définir, réguler, dévoluer, instituer) pour :

- produire les lieux du professeur et de l'élève (effet de topogénèse) ;
- produire les temps de l'enseignement et de l'apprentissage (effet de chronogénèse) ;
- produire les objets des milieux des situations et l'organisation des rapports à ces objets (effet de mésogénèse). » (Sensevy et al., 2000, p. 267).

Dans sa dimension chronogénétique l'action enseignante se doit de faire avancer le temps du savoir. « Le système didactique fabrique du temps avec du savoir : la progression didactique est marquée par l'introduction succes-

sive des différents objets d'enseignement, qui marque l'avancée temporelle » (Mercier, 1992, p. 54). Cette progression au sein du système didactique se fait sous la responsabilité du sous-système professeur.

## 2 Une enquête par entretiens

Le rapport aux pratiques a été appréhendé par les discours des acteurs, amenés à décrire leur expérience et les éventuels aménagements opérés dans le cadre du dispositif ULIS bilingue de scolarisation des jeunes sourds. Cette approche permet d'associer le récit des situations d'enseignement et des aides à l'étude, à leurs justifications.

Un total de 33 entretiens semi-directifs ont été menés avec des acteurs concernés par la mise en œuvre de ce dispositif, et les données ont fait l'objet d'une analyse lexicométrique avec le logiciel Iramuteq<sup>2</sup>. Ont été interrogés 11 élèves (trois sourds et huit entendants), 6 familles (2 d'élèves sourds et 4 d'élèves entendants), 7 professeurs (anglais, documentaliste, histoire-géographie, informatique, mathématiques, sciences de la vie et de la terre, technologie), 3 traducteurs (le coordonnateur de l'ULIS, une enseignante spécialisée, l'auxiliaire de vie scolaire AVS), 6 autres professionnels (un assistant d'éducation, le principal du collège, l'interprète qui assiste les parents lors des réunions, un agent polyvalent, l'agent accueil, la référente de scolarisation des élèves en situation de handicap du secteur). Les élèves, les professeurs, les traducteurs sont les trois catégories d'acteurs retenues pour les résultats présentés ici qui relèvent donc de 21 entretiens. Les traducteurs sont hétérogènes du point de vue de leur origine professionnelle. Le coordonnateur a été professeur de mathématiques dans le collège ; il est titulaire d'un certificat d'enseignement spécialisé<sup>3</sup> et d'une formation d'enseignant de mathématiques en LSF (niveau C1). Il est la personne-ressource du projet ULIS dans l'établissement. L'enseignante spécialisée enseigne dans un institut régional des sourds (IRS), et est titulaire d'un certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds. Elle-même est sourde. Elle maîtrise la LSF, la lecture labiale, et oralise. L'AVS a été assistante d'éducation dans un collège, elle a un niveau B1 en LSF. L'enseignante spécialisée de l'IRS dépend du Ministère de la Santé, le coordonnateur et l'AVS sont des membres du personnel de l'Éducation nationale. Tous trois accompagnent les

<sup>2</sup> Le logiciel Iramuteq est une Interface libre de R, développée à partir de la méthode Reinert d'Alceste.

<sup>3</sup> CAPA-SH : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves handicapés.

élèves sourds dans les cours en classe, et dans le cadre des regroupements spécifiques en ULIS. Ils sont considérés dans le projet ULIS comme des « médiateurs linguistiques » en LSF, que l'on peut classer dans la catégorie assez vague des « interfaces de communication » (MEN, 2009, pp. 61-62).

### 3 Une configuration particulière d'enseignement

Si les élèves évoquent particulièrement l'AVS, l'interprète et les camarades<sup>4</sup> (Julien, Marc, ami), les professeurs évoquent le coordonnateur, alors que les traducteurs évoquent l'élève, le professeur et les entendants. Se dessine ainsi une situation d'enseignement où la relation pédagogique et didactique combine trois espaces. Un premier espace interne à la classe semble se créer entre les élèves et les traducteurs, ainsi qu'un deuxième, de médiation avec les traducteurs à l'interface des élèves et de l'enseignant. Ces deux espaces développent en classe un double système didactique, principal et auxiliaire, qui sera décrit plus bas. Un troisième espace, semi-externe à la classe, semble s'installer entre les professeurs et le coordonnateur. Ces trois espaces structurent la configuration particulière d'enseignement qui se dégage des discours sur la mise en œuvre du dispositif.

Le coordonnateur de l'ULIS permet et facilite cette configuration inédite d'enseignement à de jeunes sourds. En amont de la mise en place du dispositif, il a apporté des connaissances sur la surdité en donnant des pistes pratiques possibles. Puis, en prenant en charge une part du travail de traduction, ou d'explicitation pédagogique en regroupement ULIS, il rassure les professeurs et leur garantit de ne pas être empêchés d'enseigner, comme l'indique l'enseignante d'histoire-géographie : *« Par exemple, ce matin j'ai donné en avance le travail que je donnerai aux élèves lundi en disant : voilà c'est un texte qui est long, il faut que tu le travailles avec eux. (...) Pour qu'eux, ils aient bien intégré le texte, et qu'on puisse ensuite par les exercices, sans qu'ils perdent un quart d'heure à comprendre chaque mot, parce que c'est vrai qu'ils sont souverts, ils sont très très inquiets de pas rater quelque chose. »* Cet extrait montre un partage des tâches permettant à l'enseignante de mener les activités prévues, sans les remanier totalement.

D'autres extraits témoignent d'une diffusion des pratiques pédagogiques. C'est le cas lorsque des adaptations pensées pour un groupe d'élèves, sont uti-

<sup>4</sup> Les prénoms des camarades cités ont été rendus anonymes.

lisées avec les jeunes sourds : « *Des textes à trous que je donne aux élèves, qui sont justement dans cette situation de handicap là [élèves qui ont des difficultés face à l'écrit], et ça sert aussi pour les élèves sourds parce que du coup ils sont pas stressés à devoir tout copier.* » (enseignante d'histoire-géographie). Ou lorsque les modalités habituelles de travail sont réajustées : « *Dans ma classe ça fonctionne par îlots de quatre, donc les deux sourds sont toujours avec les deux sportifs c'est ça, les autres peuvent changer, mais ce groupe-là je ne le change pas parce qu'il tourne bien, et qu'il faut aussi les protéger un peu, je vois qu'ils se sentent à l'aise dans ce groupe.* » (enseignant de mathématiques). Ces exemples illustrent que le dispositif d'enseignement aux élèves sourds reconfigure les routines, en de nouvelles normes de fonctionnement, au sens de Canguilhem : « Une norme n'est la possibilité d'une référence que lorsqu'elle a été instituée ou choisie comme expression d'une préférence et comme instrument d'une volonté de substitution d'un état de choses satisfaisant à un état de choses décevant. (...) Une norme, dans l'expérience anthropologique, ne peut être originelle. La règle ne commence à être règle qu'en faisant règle. (...) L'expérience des règles c'est la mise à l'épreuve, dans une situation d'irrégularité, de la fonction régulatrice des règles. » (1999, pp. 177-179). Les conduites et les comportements peuvent être considérés comme normaux, lorsqu'ils représentent des manières de faire qui ne restreignent pas le champ des possibles d'activité, mais au contraire lorsqu'ils ouvrent les possibles. Canguilhem parle alors de dynamique de la vie, source de normativité. Cette dynamique, de vie professionnelle ici, génèrerait un autrement capable chez les enseignants (Plaisance, 2009). La remise en question des possibilités d'actions habituelles semble faire émerger un cercle vertueux d'évolution des routines, des gestes et des normes de fonctionnement.

## **4 Un discours centré sur la perception du temps didactique**

### **4.1 Une pression temporelle**

Les didacticiens ont montré que la maîtrise du temps est une variable essentielle de la commande de la situation didactique (Chevallard & Mercier, 1987). Le professeur est le maître du temps du savoir, c'est lui qui en maîtrise la progression. Le discours sur le temps exprime d'abord ici, une sensation. Pour l'enseignante spécialisée : « [avec la prof d'histoire-géo] *c'est beaucoup de cours, beaucoup de projections, beaucoup de documents qui sont projetés ça*

*va très très vite<sup>5</sup> et y a beaucoup d'informations et ça, c'est très très lourd pour les sourds parce qu'ils ont pas la culture de toutes ces choses-là, donc je suis obligée de creuser de reprendre de reprendre et d'expliquer un mot difficile il faut que je l'explique, il faut tout que je reprenne et les entendants ont déjà acquis certaines choses donc du coup pour eux ça va très vite, mais pour les jeunes sourds il faut que je reprenne que je réexplique c'est pas assez approfondi* » (enseignante spécialisée). L'enseignante spécialisée exprime ici un rapport à une temporalité liée à l'enseignement qu'elle perçoit comme trop rapide, car les notions en jeu sont nombreuses et elles ne sont pas toujours maîtrisées par les élèves sourds. Ce qui l'amène à reprendre des éléments de savoir, à prendre le temps de l'explication.

À la difficulté d'une temporalité trop rapide, s'ajoute la nécessité d'être « synchrone », d'adhérer le plus possible à cette temporalité impulsée par le professeur, l'objectif pour les élèves sourds étant de suivre le cours : *« et là j'ai besoin de temps et c'est vrai que c'est difficile c'est difficile d'être synchro d'être synchro avec lui en fait j'essaie hein septembre octobre novembre j'ai essayé, mais y a un décalage qui s'installe et c'est difficile c'est pas possible. Le professeur d'histoire géo lui il a un programme il faut qu'il avance et voilà, c'est plus compliqué, c'est plus compliqué en histoire-géo, mais c'est pas mal, franchement c'est pas mal* » (enseignante spécialisée).

Cependant, répondre à la nécessité d'être synchrone n'est pas toujours tenable. Des décalages se créent alors avec les élèves entendants, qui suivent pendant ce temps le rythme de progression de la classe. Pour l'AVS aussi l'avancée du savoir est perçue comme très et « trop » rapide : *« et c'est vrai que les profs même si ils essaient d'adapter les cours malgré tout ben ça va vite parce que les autres élèves comprennent, alors ce qui est aussi d'autant plus difficile je trouve c'est quand par exemple, y'a de l'oral et tous les élèves veulent participer, c'est pas possible de traduire tout ce que les élèves expliquent ou demandent ou posent comme questions c'est pareil on résume beaucoup, enfin moi en tout cas je résume beaucoup. Peut-être que le coordonnateur ULIS travaille différemment. Alors moi je vous dis j'ai un niveau qui est correct en langue des signes, mais je suis absolument pas interprète. »* L'AVS souligne aussi la différence de temporalité au niveau des apprentissages des élèves sourds et des élèves entendants. Pour elle, la difficulté se situe dans la gestion des interventions orales des élèves entendants de la classe qui participent à la progression du temps didactique (Chevallard & Mercier, 1987). Cette possibilité semble peu donnée aux

<sup>5</sup> Les passages des entretiens en italique sont soulignés par les auteurs.

élèves sourds qui eux, courent après le temps didactique. La traductrice est amenée à faire des choix, car elle n'a ni le temps ni la possibilité de traduire toute la réalité du cours avec ses interventions multiples. Elle choisit de résumer, de synthétiser, ce qu'elle perçoit de la situation.

## 4.2 Des manières de répondre à cette pression temporelle

L'AVS et l'enseignante spécialisée répondent différemment à la pression temporelle. L'AVS résume et synthétise le discours enseignant, au risque de perdre des informations données dans le cours. L'enseignante spécialisée elle, prend le temps de l'explication au risque de perdre les élèves en accentuant le décalage entre la classe et les élèves sourds, comme en témoignent les extraits suivants : *« Je dois m'adapter, les leçons il faut que je les adapte aux jeunes. Ah non, moi j'explique dans tous les cas j'explique je peux pas. Pour le décalage, car ils vont me dire : ce mot j'ai pas compris, et puis non non c'est, c'est repousser pour mieux voilà, parce que tant pis on ira moins vite on fera moins de choses et, mais vraiment ils savent qu'on peut pas tout tout suivre les jeunes, dans tous les cas ils le savent »*. Ce décalage se gère mieux avec certains professeurs, notamment le professeur de français qui sait adopter un rythme perçu comme plus lent : *« En français j'ai jamais ce décalage, j'ai jamais ce décalage parce que ça marche très bien, je sais pas ça marche très bien. Le rythme est plus lent, c'est différent aussi, le travail est différent. »*. La variation de la temporalité est perçue par la traductrice comme une manière de mieux gérer les décalages ; la pression temporelle se fait moins sentir, *« le rythme est plus lent »*. Cependant, pour le professeur de la classe trop ralentir le temps didactique n'est pas sans risque, car par contrat il doit garantir son avancée. Ses actions chronogénétiques sont au cœur du contrat institutionnel d'enseignement.

## 5 Une régulation du décalage par rapport au temps didactique

### 5.1 En classe : deux systèmes didactiques en tension

Le discours des traducteurs montre deux systèmes didactiques en présence, dont l'un est l'auxiliaire de l'autre qui en est le système principal (Figure 2). Le système didactique principal (SDP) établit une relation ternaire entre trois sous-systèmes : le sous-système P (Professeur), le sous-système S (Savoir), le sous-système Elèves (Ee, Es) constitué par les élèves entendants (Ee) et les

élèves sourds (Es). Quand les élèves sourds sont susceptibles de perdre leur place d'élève dans la triangulation didactique, c'est-à-dire lorsque leur relation au savoir enseigné en classe par le professeur est plus ou moins assurée, ils sollicitent le système didactique auxiliaire. Le système didactique auxiliaire établit alors une relation ternaire entre le sous-système Traducteur (T) qui vient se placer sur le pôle Professeur, le sous-système élèves sourds (Es) et le sous-système S', un savoir dépendant de S, savoir traduit et transposé de S. Les systèmes didactiques agissent habituellement sous la responsabilité de l'instance enseignante. Ici à certains moments, sollicités par les élèves sourds, les traducteurs se mettent en position d'agir en faisant des ruptures avec le cours de l'enseignement de la classe. Le plus souvent sous la pression du temps didactique, ils sont amenés à enseigner dans un système didactique auxiliaire (SDA).

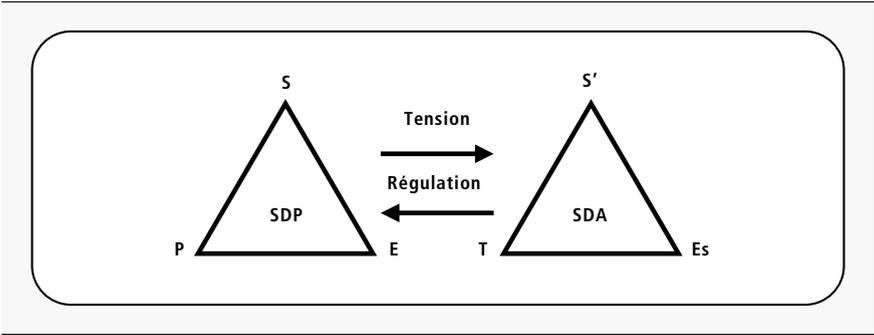


Figure 2 : Relation SDP-SDA en classe

### 5.2 Un premier lieu de régulation entre les systèmes didactiques en classe

On retrouve le rapport à la temporalité didactique entre SDP et SDA, dans l'observation de systèmes didactiques auxiliaires qui se trouvent dans des espaces différents comme les regroupements d'adaptation (Tambone, 2014), dans des temps d'enseignement distincts comme l'aide aux devoirs (Félix, 2002), ou dans des dispositifs d'aide associés à une classe (Million-Fauré et al., 2018). Le système auxiliaire que nous observons ici pourrait s'apparenter aux systèmes auxiliaires décrits par Toullec-Théry et Nedelec-Trohel (2010) concernant l'intervention des AVS en classe. Cependant, s'ajoute ici à la mission d'accompagnement des élèves, une mission de traduction en LSF du texte du savoir. Dans les systèmes que nous observons, la tension entre SDA et SDP est perçue comme

très forte. La préoccupation des traducteurs semble ici la synchronisation des deux systèmes, pour que les élèves sourds soient en adéquation avec le temps didactique de la classe et que d'un point de vue topogénétique, ils puissent ainsi se maintenir à leur place d'élèves dans la classe. La synchronisation semble cependant n'être qu'une fiction. En effet, sous la pression du temps didactique, des décalages s'installent entre les deux systèmes. Les traducteurs font état d'un temps nécessaire pour la traduction, et aussi d'un temps de compréhension de ce qui est traduit pour les élèves sourds. Le traducteur est amené à apporter des précisions, « des explications ». Ils décrivent dans leurs discours au moins deux manières de faire pour réduire les tensions : soit ils recréent in situ une triangulation didactique pour expliquer des éléments du savoir en jeu en créant ainsi des bulles d'explicitation-compréhension ; soit ils choisissent d'établir des ruptures en différant l'enseignement sur les temps de regroupement ULIS. Ces temps de regroupement sont ainsi un lieu de régulation nécessaire au fonctionnement du dispositif SDP-SDA en classe.

### 5.3 Un second lieu de régulation : le système didactique auxiliaire ULIS

Lorsque les tensions s'avèrent trop fortes en classe dans le dispositif SDP-SDA, les traducteurs font alors le choix de différer leur aide. Ils indiquent aux élèves sourds que les notions qui n'ont pas été suffisamment saisies en classe, seront reprises en regroupement ULIS, hors de la pression du temps didactique de la classe. Le dispositif alors mis en place est constitué d'un second système didactique auxiliaire (SDA2) qui n'est plus dans la simultanéité de la classe comme dans le SDA1, mais dans un temps différé. Ces deux lieux de régulations peuvent se schématiser ainsi (Figure 3) :

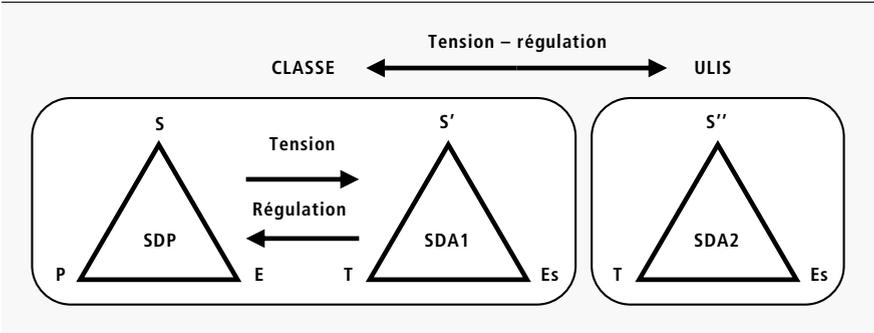


Figure 3 : Dispositif d'aide SDP-SDA1-SDA2

## 5.4 Capital d'adéquation et travail d'idonéité

Les regroupements des élèves sourds en ULIS apparaissent ici comme un lieu où on peut reprendre, revenir sur des objets de savoir qui n'ont pas été saisis par les élèves au cours de la séance en classe. C'est un lieu où on peut réorganiser l'étude pour que les élèves puissent restaurer leur capital d'adéquation à la norme scolaire de la classe (Sensevy, 2011 ; Tambone, 2014). Pour Mercier (1999), le professeur ne peut qu'enseigner, tandis que l'élève pour apprendre doit s'enseigner. L'élève doit ainsi réorganiser son savoir pour faire place à un savoir nouveau, c'est « une nécessité de la raison étudiante » (p. 55) qui se fait à l'insu du professeur comme de l'institution. L'élève va donc rendre son rapport personnel au savoir, propre à la production du rapport institutionnel qui est l'enjeu didactique. Il va ainsi rendre son rapport personnel au savoir, *idoine* au rapport institutionnel. Chevallard (1988) nomme étude cet espace qui va servir de lien entre l'intention didactique et l'histoire personnelle de l'individu. C'est dans cet espace que les traducteurs interviennent dans les SDA en classe et en ULIS. Le travail d'idonéité du rapport personnel à un objet de savoir est une nécessité pour l'élève, mais il n'est pas l'enjeu pour l'institution « parce que l'objet en question est depuis longtemps absent et forclos » (Mercier, 1999, p. 55). À travers les actions menées au sein des SDA, l'espace d'intervention des « traducteurs » se situe principalement dans cette zone « institutionnellement silencieuse » de l'étude propre à l'élève.

## Conclusion

Le double système didactique de régulation (SDA1 et SDA2) instauré par le dispositif ULIS-collège bilingue de scolarisation des jeunes sourds, apparaît dans les discours comme une aide à l'enseignement, soit simultanément avec le système didactique principal qu'est la classe, soit de manière différée dans les temps de regroupement ULIS. Il permet aux élèves de se maintenir dans le système principal, de garder une place d'élève reconnue dans la classe, et acceptable pour l'enseignant qui n'a pas entièrement à sa charge la gestion des décalages entre le temps didactique et le temps d'apprentissage des élèves sourds. Ainsi, les traducteurs n'ont pas qu'une fonction de traduction en LSF. Ils participent en fait activement à l'acte d'enseignement.

Les enseignants et les traducteurs disent mettre en place des aménagements pédagogiques et didactiques. Sous la forme de partage des tâches d'enseignement, de bulles d'arrêt momentané ou différé, de diffusion et de circula-

tion des aides entre les types d'élèves, les espaces, les temps, ces aménagements renouvellent les pratiques habituelles en les reconfigurant. Explication, révision, préparation, exemplification, réagencement des supports et des modalités de travail, nourrissent ces aménagements permettant la communication et la compréhension des savoirs enseignés. Les formes et les modalités de transmission des savoirs dépassent la simple traduction linguistique, du côté des traducteurs comme des enseignants, tant dans les places réciproques occupées, que dans le travail réel effectué au sein de l'espace didactique partagé.

Ainsi, la mise en place de ce dispositif ULIS modifie les conditions d'enseignement et engendre une transformation des routines. Les aides spécifiques permettant d'enseigner aux jeunes sourds, convoquent des manières de faire pédagogiques et didactiques déjà connues, réorchestrées pour que le dispositif fonctionne. Cette transformation participe à rendre accessibles les savoirs enseignés aux jeunes sourds. Inclusion n'est pas pour nous le vocable adapté ni approprié, tant à l'intention politique d'éducation inclusive qu'à la réalité scolaire retracée. Scolarisation semble plus juste, pour témoigner de ce travail invisible aux yeux de l'affichage institutionnel centré sur la traduction linguistique.

## Références

- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Seuil.
- Canguilhem, G. (1999). *Le normal et le pathologique*. PUF.
- Chevallard, Y. (1988). *The student gap, theory of mathematics Education*. Anvers.
- Chevallard, Y. (2002, 24-25 mai). *Nouveaux dispositifs didactiques au collège et au lycée : raisons d'être, fonctions, devenir* [Communication]. Journées de la commission inter-IREM Didactique, Dijon.
- Chevallard, Y. (1999). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. *Recherche en didactiques des mathématiques*, 19(3), 221-266.
- Chevallard, Y., & Mercier, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. IREM.
- CNESCO (2016). *Quelle école pour les élèves en situation de handicap ? Dossier de synthèse*. <http://www.cnesco.fr/fr/dossier-handicap/>
- Cresswell, R. (1975). *Éléments d'ethnologie* (Tome 2). A. Colin.
- Dunand, C., & Feuilladiou, 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*, 65, 113-126.

- Faure-Brac, C., Gombert, A., & Roussey, J. (2012). Les enseignants du secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 65-78.
- Feuilladiou, S., & Dunand, C. (2019). Gestes d'aide à l'étude en école élémentaire : comparaison entre des classes scolarisant des élèves désignés en situation de handicap et des classes scolarisant des élèves désignés avec des difficultés. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(3), 35-52.
- Feuilladiou, S., & Dunand, C. (2016). Des situations d'enseignement spécifique au service de tous ? In G. Pelgrims & J.-M. Pérez (Éds). *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. INSHEA, Coll. Recherches.
- Félix, C. (2002). L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 483-716.
- Gombert, A., Feuilladiou, 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*, 164, 123-138.
- Grimaud, F., & Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en Éducation* [En ligne], (8).
- Mauss., M. (1985). *Sociologie et anthropologie*. PUF.
- ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2019). *Rentrée École inclusive* (Circulaire n° 2019-088). MEN.
- ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2017). *Enseignement spécialisé. Mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd* (Circulaire n° 2017-011 du 3-2-2017). MEN.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2009). *Scolariser les élèves sourds ou malentendants*. Direction générale de l'Enseignement scolaire : CNDP.
- Mercier, A (1999). *Sur l'espace-temps didactique. Etudes du didactique, en Sciences de l'Éducation* [Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches]. Université de Provence.
- Mercier, A. (1992) *L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignement, un cas de calcul algébrique* [Thèse de doctorat, Université Bordeaux I]. HAL archives-ouvertes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00278299/document>
- Millon-Fauré, K., Theis, L., Assude, T., Koudogbo, J., Tambone, J., & Morin, M. (2018). Comparaison des mises en œuvre d'un même dispositif d'aide dans des contextes différents. *Éducation & didactique*, 12(3), 43-64.
- Plaisance, E. (2009). *Autrement capables : école, emploi, société ; pour l'inclusion des personnes handicapées*. Autrement.

- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. P.U.R.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20, *Recherche en didactiques des mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 51-71.
- Toullec-Théry, M., & Nédélec-Trohel, I. (2010). École et inclusion. *Recherche et formation*, (64), 123-138. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.222>



# Les transitions entre le regroupement spécialisé et la classe de mathématiques : une étude de cas au sein d'un dispositif ULIS collège

Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS)<sup>1</sup> au sein du collège français sont des dispositifs qui permettent à des élèves reconnus institutionnellement handicapés (ERIH) d'avoir une scolarité dans une classe ordinaire tout en bénéficiant d'un dispositif de soutien. Ces élèves bénéficient d'un emploi du temps partagé qui les amène à fréquenter différents systèmes didactiques (Chevallard, 1991, 1995), que ce soit au sein de la classe ordinaire ou dans le cadre du regroupement ULIS. Jusqu'à présent, peu de travaux sont réalisés en France sur les articulations en jeu et sur les phénomènes de transitions induits dans le cadre de ces dispositifs ULIS au collège (secondaire 1). Nous pouvons cependant citer deux études de cas : la première a permis de mettre en évidence que l'articulation entre la classe et le regroupement ULIS était « un objet absent des pratiques et des discours » (Toullec-Théry & Pineau, 2015, p. 52) ; la seconde étude décrit des articulations pensées par les acteurs enseignants et met en évidence que le « système auxiliaire [regroupement ULIS] constitue un espace institutionnel dans lequel les élèves effectuent des reprises d'apprentissage, mais aussi construisent de nouveaux savoirs pour la classe, système principal » (Nédélec-Trohel, 2015, p. 102). Dans d'autres contextes, l'articulation entre deux systèmes didactiques a également été étudiée. En Suisse, au sein de l'institution scolaire genevoise, les travaux de Leutenegger ont mis en évidence le fait que le temps didactique du système auxiliaire est généralement en retard par rapport à celui du système principal (Leutenegger, 2000, 2009). Le même type de phénomène a été décrit en France dans le cadre du regroupement d'adaptation<sup>2</sup> (Tambone,

<sup>1</sup> Circulaire n° 2015-129 du 28 août 2015 : unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés (primaire et secondaire 1).

<sup>2</sup> À l'école primaire, dans le cadre des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED), l'enseignant spécialisé est amené à travailler avec un petit groupe d'élèves qui a été repéré en difficulté au sein de la classe. Ce travail peut se dérouler dans la classe ou dans une salle différente.

2014). Au Québec, des travaux ont mis en évidence que le système auxiliaire mobilisé en amont des apprentissages pouvait avoir une fonction d'aide vis-à-vis du système principal (Assude et al., 2016 ; Theis et al., 2016).

Notre travail de recherche<sup>3</sup> s'inscrit dans le prolongement de ces travaux en nous intéressant plus particulièrement à des pratiques inclusives en mathématiques dans le cadre des dispositifs ULIS au collège. À travers deux études de cas<sup>4</sup>, nous avons déjà pu montrer que des articulations peuvent exister, mais qu'elles ne vont pas de soi. Dans l'un des collèges, celles-ci sont pensées par les acteurs (dans les discours et dans les actes) et cela semble favoriser les apprentissages des élèves (Dupré, 2019a).

Nous proposons ici de prolonger le travail réalisé dans ce même collège en nous appuyant sur des matériaux nouveaux constitués à partir de la captation vidéo d'une séance de mathématiques en classe de 5<sup>e</sup> (9<sup>e</sup> Harmos, [9H]) et de la séance qui l'a précédée au sein du regroupement ULIS. Notre analyse visera à questionner les actions des enseignants qui permettent de faciliter les transitions entre les différents systèmes didactiques en jeu. Dans une première partie, nous allons présenter notre problématique à partir du cadre théorique sur lequel elle s'appuie. Dans une seconde partie, nous préciserons la méthodologie de notre recherche en ce qui concerne le recueil de données et le traitement des matériaux qui constituent notre corpus. Enfin, dans un dernier temps, nous présenterons des résultats qui illustrent la question des transitions entre deux systèmes didactiques dans le cadre d'une étude de cas.

## 1 Cadre théorique et questions de recherche

Nos travaux s'inscrivent dans une approche clinique du didactique (Leutenegger, 2000, 2009) dans le sens où nous cherchons à observer et comprendre des situations ordinaires de classes relatives à des objets mathématiques. Pour cela, les outils que nous mobilisons sont issus de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999).

<sup>3</sup> Ce travail est mené dans le cadre d'une thèse de doctorat débutée en décembre 2015 et soutenue en novembre 2019, intitulée *Pratiques inclusives en mathématiques dans le second degré : études de cas en ULIS collège*.

<sup>4</sup> Ces deux études ont été réalisées dans deux collèges différents en 2017. Elles se déroulent à l'échelle temporelle de l'étude d'un chapitre du programme de mathématiques. Pour une analyse détaillée, se reporter à Dupré (2019a).

## 1.1 Éléments théoriques

L'organisation institutionnelle des dispositifs ULIS entraîne pour les ERIH un emploi du temps partagé entre la classe et le regroupement. Cette alternance impose à ces élèves une appartenance à des systèmes didactiques différents. Afin de questionner les articulations entre ces systèmes didactiques, nous utilisons différents cadres temporels produits en leur sein.

### *Système didactique principal, système didactique auxiliaire*

La notion de système didactique décrite par Chevallard (1991) s'appuie sur une relation ternaire composée par l'enseignant, les élèves et le savoir enseigné. Il précise également qu'un système didactique ne vit pas de façon isolée. Un système didactique principal pourra engendrer des systèmes auxiliaires qui ont une fonction d'aide à l'étude vis-à-vis du système principal (1995, 2010). En nous appuyant sur le cadre législatif (circulaire n° 2015-129) et dans la continuité des travaux de Benoit (2013) et de Nédélec-Trohel (2015), nous considérons la classe de mathématiques comme le système didactique principal (SDP) et le regroupement ULIS comme le système didactique auxiliaire (SDA) au système principal. Afin de caractériser les articulations entre le SDP et le SDA, nous allons nous appuyer sur différents cadres temporels produits au sein de ces systèmes didactiques.

### *Les cadres temporels produits*

Dans le cadre de nos travaux, nous considérons le temps comme un construit. Il est à la fois un produit des systèmes didactiques et un cadre pour l'action de l'enseignant et des élèves (Assude et al., 2016 ; Chevallard & Mercier, 1987). Cette approche que l'on peut qualifier de « processuelle » nous amène à considérer quatre cadres temporels : le temps didactique, le temps praxéologique, le capital-temps et le temps personnel de l'élève.

*Le temps didactique* est pour Chevallard (1991) le cadre temporel dominant au sein du système didactique. Il correspond au découpage du savoir dans une durée et se mesure par l'avancement dans l'exposition aux savoirs. L'enseignant porte la responsabilité de son évolution à travers les objets nouveaux qu'il introduira. *Le temps praxéologique* permet de « préciser l'analyse du temps d'enseignement et de la dialectique ancien/nouveau » (Assude et al., 2016, p. 7), il correspond au temps d'évolution des praxéologies. Cette notion est composée de deux blocs : le bloc praxis qui est relatif aux types de tâches

et aux techniques qui s'y rapportent et le bloc logos qui est lui un discours rationnel sur la technique (Chevallard, 1999). Nous allons utiliser un troisième cadre temporel qui rend compte des actions du pôle enseignant. *Le capital-temps* correspond à la valeur attribuée à un intervalle de temps d'horloge (le chapitre, la séance, une phase de la séance). La gestion de ce capital est de la responsabilité de l'enseignant : ses choix et ses actions vont influencer la valeur attribuée. Il est donc amené à faire des choix dans les différentes activités qu'il propose afin d'atteindre un objectif en fonction du capital temps dont il dispose (Assude, 2004). Le dernier cadre temporel que nous allons mobiliser se place au niveau de l'élève. *Le temps personnel* correspond au temps de l'élève dans sa relation au savoir. Il n'est pas limité au système didactique, mais se construit en référence au temps didactique qui lui, est une temporalité institutionnelle. Pour Mercier, l'élève doit « négocier l'articulation de son temps personnel avec le temps officiel » (1992, p. 196).

Les articulations de ces cadres temporels peuvent s'envisager verticalement et horizontalement (Chevallard & Mercier, 1987). Les articulations horizontales permettent de rendre compte des liens qui existent entre des systèmes didactiques différents. C'est à travers ce type d'articulations que nous questionnerons les transitions entre le SDA et le SDP.

## 1.2 Questions de recherche

Notre travail s'intéresse aux actions des enseignants permettant de synchroniser les différentes temporalités en jeu entre les différents systèmes didactiques. Nos questions de recherche dans cette étude peuvent se formuler de la façon suivante : *quelles actions permettent de limiter les ruptures par rapport au connu lors des transitions entre le SDA et le SDP du point de vue des objets de savoirs ? La place du SDA en amont est-elle propice à la synchronisation du temps personnel des ERIH au sein du SDP ?*

À cet effet, nous proposons d'analyser les articulations horizontales des cadres temporels produits entre le SDA et dans le SDP dans le cadre d'une étude de cas en classe de 5<sup>e</sup> (9H).

## 2 Recueil de données

Le recueil de données s'est déroulé en trois phases (Dupré, 2019b), dans quatre collèges différents. Nous nous limitons ici à présenter des éléments du contexte relatif à cette étude de cas et à la présentation du corpus utilisé.

### 2.1 Présentation du contexte

Le recueil de données s'est déroulé au printemps 2017 dans un collège du département des Vosges. Le dispositif ULIS y est implanté depuis plusieurs années. Nous travaillons avec un binôme expérimenté constitué par un enseignant de mathématiques ( $P_{\text{MATH}}$ ) et par l'enseignante spécialisée coordonnatrice du dispositif ULIS ( $P_{\text{ULIS}}$ ) qui est issue du premier degré. L'étude de cas se déroule au sein d'une classe de 5<sup>e</sup> (12 ans) dans laquelle trois ERIH (Virgile, Joël et Lise) bénéficient du dispositif ULIS. Ces trois élèves suivent les enseignements en mathématiques au sein de la classe ordinaire à hauteur de trois heures trente par semaine, ce qui correspond à l'horaire réglementaire pour cette classe. Virgile et Joël travaillent également en mathématiques au sein du regroupement ULIS (une heure par semaine à minima). Ce n'est pas le cas de Lise qui ne travaille pas en mathématiques dans le regroupement ULIS,  $P_{\text{ULIS}}$  nous précise ce qu'elle y fait : « ... surtout de l'espagnol et du français, les mathématiques elle n'est pas spécialement en difficulté ».

### 2.2 Corpus de données

Le recueil de données s'appuie sur une méthodologie éprouvée dans le cadre du projet PIMS<sup>5</sup> (Assude et al., 2015). Il est réalisé à l'aide d'un dispositif vidéo<sup>6</sup> qui permet de saisir un enchaînement de deux séances, une première dans le SDA et ensuite, une seconde dans le SDP. Chaque séance est entourée par un entretien ante qui vise à repérer le projet de l'enseignant et par un entretien post qui permet à l'enseignant de mesurer l'écart entre ce qui

<sup>5</sup> Pratiques inclusives en milieu scolaire ; projet porté par les universités de Lorraine et d'Aix-Marseille.

<sup>6</sup> Le dispositif vidéo est composé de six caméras qui saisissent la vue globale de la classe, le tableau, les actions de l'enseignant et le travail réalisé par les ERIH. Ce dispositif est complété par des enregistreurs numériques équipés d'un micro-cravate qui sont répartis dans la salle de classe (sur l'enseignant, sur les ERIH et sur d'autres élèves).

était prévu et ce qu'il a réalisé. Le recueil comporte également une analyse simple et une analyse croisée. Ces deux types d'entretiens ne doivent pas être confondus avec les autoconfrontations simples et croisées (Clot et al., 2000). Suau précise quelles en sont les spécificités de la façon suivante : « c'est dans cette méthode, la confrontation à la pratique qu'il nous intéresse d'observer. Nous différons quant à la position de Clot et al. sur la position du chercheur. N'étant pas dans une situation dégradée ni dans une commande, ce n'est pas en effet le chercheur qui sélectionne un extrait, mais l'acteur (en l'occurrence l'enseignant) qui après avoir visionné la totalité de la séance choisit un extrait qu'il trouve « remarquable », en ce sens qu'il le remarque dans sa pratique » (2016, p. 118). Ces différents entretiens nous permettent de recueillir le discours des enseignants sur leurs pratiques. Lors de l'analyse simple, l'enseignant est seul avec le chercheur, il a sélectionné un court extrait dans le film de la séance et explique pourquoi il souhaite le montrer. En ce qui concerne l'analyse croisée, les deux enseignants sont présents avec le chercheur. Chacun choisit un extrait dans le film de la séance de son pair et le présente d'une façon analogue à l'analyse simple. La figure 1 représente le déroulement du recueil de données dans ce collège.

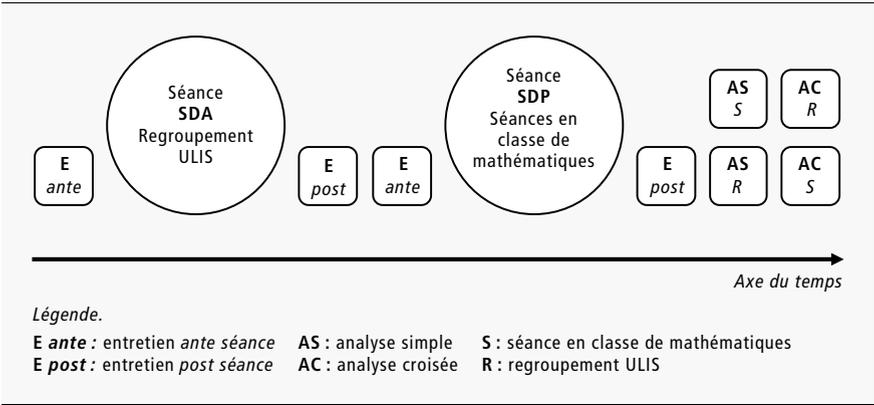


Figure 1 : Représentation du dispositif de recueil de données

Notre corpus de données est donc constitué par les enregistrements vidéo de deux séances et de huit entretiens. Ces données sont entièrement transcrites. Les séances seront tout d'abord analysées de façon individuelle à partir des cadres temporels produits, puis nous chercherons à caractériser les articulations horizontales existantes entre les deux séances.

### 3 Résultats

Dans le cadre de cette étude de cas, le SDA est présent à deux moments. Tout d'abord en amont de la séance, mais également au sein de la classe de mathématiques lorsque P<sub>ULIS</sub> est présente lors d'une séance de co-enseignement. Il importe de préciser que nous analyserons uniquement les articulations entre le SDA en amont et le SDP. L'analyse des articulations lorsque le SDA est présent dans le même espace-temps que le SDP (co-enseignement) ne sera pas abordée ici.

#### 3.1 Analyse de la séance au sein du regroupement ULIS

Cette première séance est une séance ordinaire dans le cadre du dispositif ULIS. Trois élèves sont présents : Virgile et Joël qui fréquenteront ensuite le SDP ainsi qu'un troisième élève qui travaillera en autonomie sur un fichier. Au moment de l'entretien *ante*, P<sub>ULIS</sub> précise l'objectif : « ... ce que je vais faire aujourd'hui c'est un travail sur une carte, comment est-ce que l'on mesure une distance à vol d'oiseau avec toute la méthodologie [...] si on a encore un petit peu de temps je voudrais leur montrer des couvertures de cartes IGN pour qu'ils voient de quelle façon est présentée l'échelle ». L'objectif principal porte sur le calcul d'une distance réelle à partir d'une carte.

##### *Synopsis de la séance*

La séance est organisée en quatre phases que nous décrivons brièvement à travers le synopsis présenté dans le tableau 1.

Phase	Descriptif	Durée
1	Les élèves calculent la mesure réelle d'un segment sur une carte issue de Google Maps	15'58
2	Les élèves calculent la mesure réelle d'un trajet composé de plusieurs segments sur une carte issue de Google Maps	20'19
3	Les élèves lisent et interprètent à l'oral des échelles issues de couvertures de cartes IGN	5'28
4	L'enseignante propose une courte synthèse afin de se projeter vers la séance à venir en classe de mathématiques	0'32

Tableau 1 : Synopsis de la séance au sein du regroupement ULIS

Lors de ces différentes phases,  $P_{ULIS}$  est présente à proximité de Virgile et de Joël. Elle les accompagne dans le travail.

### *Cadres temporels produits*

Dans cette séance, nous pouvons identifier deux types de tâches :

- $T_1$  : calculer une mesure réelle à partir d'un document (photographie ou carte) et d'une échelle ;
- $T_5$  : expliquer à l'oral sa démarche, son raisonnement.

Ceux-ci correspondent à des attentes du cycle 3 : résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité et notamment des problèmes relatifs aux échelles en utilisant des procédures variées (dont la règle de trois). Les objets introduits dans le SDA sont donc anciens, ce choix peut avoir pour fonction de réactiver la mémoire didactique des élèves.

Lorsque nous regardons les praxéologies associées à ces objets, plusieurs techniques visibles permettent aux élèves de réaliser le type de tâche  $T_1$  : il s'agit pour les élèves de mesurer un segment, interpréter l'échelle de la carte et de compléter un tableau de proportionnalité à l'aide d'un produit en croix. Ces différentes techniques sont visibles à la fois chez l'enseignante qui montre, verbalise et décompose les techniques attendues, mais aussi chez les élèves qui utilisent les techniques introduites par l'enseignante. Le SDA permet ici de mobiliser des praxéologies relatives au type de tâche  $T_1$ .

Le temps d'horloge correspondant au travail sur ces techniques est conséquent (36 minutes sur une séance qui dure 42 minutes). Ce capital-temps correspond à un choix de  $P_{ULIS}$  qui accorde une valeur importante au travail praxéologique. Lors de l'analyse simple,  $P_{ULIS}$  évoque le capital-temps attribué à cette technique : « ... il y a trente-cinq minutes où ils font du tableau de proportionnalité et de la mesure de segments, enfin je veux dire je fais durer le plaisir parce que je vois que c'est une activité qui leur plaît et que ça fonctionne, mais on aurait très bien pu raccourcir cette phase d'activité là parce que ça, c'était la demande de  $P_{MATH}$  au départ ». Nous comprenons dans ses propos que le capital-temps attribué illustre également le fait qu'elle respecte la commande de  $P_{MATH}$ .

Lorsque nous cherchons à observer le temps personnel des élèves, nous pouvons tout au long de la séance relever des signes d'engagement : les élèves participent et réalisent avec succès les différentes tâches. Ils utilisent les techniques présentées par  $P_{ULIS}$ . Ces traces nous permettent de dire que ces deux élèves arrivent à synchroniser leur temps personnel avec les cadres temporels produits par le SDA.

### 3.2 Analyse de la séance en classe de mathématiques

La seconde séance est une séance particulière au sein de la classe de mathématiques. Une partie de la classe est en voyage scolaire, l'effectif est réduit et il se compose de 17 élèves dont 3 ERIH qui bénéficient du dispositif ULIS (Virgile, Joël et Lise). Lors de l'entretien ante,  $P_{\text{MATH}}$  précise l'objectif : « on a souhaité travailler sur les échelles là ; on est veille de vacances [...] je voulais réinvestir un peu cette affaire de proportionnalité au travers d'une activité plutôt ludique donc on a choisi une enquête policière au travers d'une tâche complexe ». L'objectif déclaré par  $P_{\text{MATH}}$  porte sur l'utilisation de la proportionnalité à partir des échelles.

#### *Synopsis de la séance*

La séance est organisée en trois phases, le tableau 2 en décrit le synopsis.

Phase	Descriptif	Durée
1	Présentation de la tâche complexe par l'enseignant	2'15
2	Les élèves recherchent les informations importantes dans les trois documents proposés ; une mise en commun collective est ensuite réalisée	6'15
3	Les élèves cherchent à résoudre l'enquête policière ; une mise en commun de la résolution est menée ensuite de façon collective en fin d'heure	37'22

Tableau 2 : *Synopsis de la séance en classe de mathématiques*

$P_{\text{MATH}}$  explique dans l'entretien *ante* qu'il est important pour lui de mettre les élèves dans une posture de recherche. Lors des phases 2 et 3, les élèves travaillent seuls ou en binômes.  $P_{\text{MATH}}$  circule de groupe en groupe afin de proposer de l'aide.

#### *Les cadres temporels produits*

Dans cette séance, nous pouvons identifier cinq types de tâches :

- $T_1$  : calculer une mesure réelle à partir d'un document (photographie ou carte) et d'une échelle ;
- $T_2$  : interpréter des informations ;
- $T_3$  : calculer une durée ;
- $T_4$  : calculer une vitesse ;
- $T_5$  : expliquer à l'oral sa démarche, son raisonnement.

Nous pouvons retrouver l'utilisation de ces différents types de tâches dans les programmes du cycle 4 sous la formulation suivante : organiser et traiter des résultats issus de mesure et de calcul. Lorsque nous observons les praxéologies relatives, nous pouvons à chaque fois identifier différentes techniques mobilisables, mais elles ne sont pas accompagnées d'un discours public de la part de  $P_{\text{MATH}}$ . Le capital-temps est majoritairement mobilisé autour des types de tâches  $T_1$ ,  $T_3$  et  $T_4$  : ceux-ci sont travaillés dans la phase de recherche qui dure 32 minutes sur les 55 que compte la séance. Ce capital-temps important reflète un choix de  $P_{\text{MATH}}$  qui accorde de la valeur à cette phase de recherche.

Lorsque l'on observe le temps personnel de Joël et de Virgile, nous observons qu'ils adoptent une position différente vis-à-vis des temporalités produites par le SDP. Joël s'engage rapidement avec réussite dans les différents types de tâches (sauf vis-à-vis du type de tâche  $T_4$  qu'il ne réalisera pas, mais c'est également le cas pour une majorité d'élèves de la classe). Virgile, pour sa part, n'arrive pas à s'engager de façon autonome dans les tâches du SDP.

### 3.3 Les transitions entre le SDA et le SDP

Nous allons maintenant questionner les transitions qui existent entre les deux systèmes didactiques en jeu : quelles sont les ruptures par rapport au connu et comment se jouent les réajustements ou les adaptations par rapport à l'inconnu ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous allons tour à tour nous placer du point de vue des trois pôles du triangle didactique : les enseignants, le savoir et les élèves.

#### *Des transitions pensées par les enseignants*

L'enchaînement SDA puis, SDP l'heure suivante, se reproduit de manière hebdomadaire. Cet élément d'organisation de l'emploi du temps permet de proposer à Virgile et Joël une heure au sein du regroupement ULIS qui précède directement une heure de travail au sein de la classe de mathématiques. Lors de l'entretien *ante*,  $P_{\text{ULIS}}$  explique que le fait de placer le SDA en amont est un choix qui lui permet de travailler les prérequis nécessaires avant de commencer un nouveau chapitre dans le SDP. Cette organisation constitue à nos yeux une volonté de faciliter la transition vers la classe de mathématiques en limitant les ruptures vis-à-vis du connu.

Les entretiens ante permettent de mettre en évidence une connaissance partagée de la part de  $P_{\text{MATH}}$  et de  $P_{\text{ULIS}}$  des contenus mis en œuvre au sein du SDA et au sein du SDP.  $P_{\text{ULIS}}$  explique ce qui a guidé ses choix : « ... j'ai prévu

un travail autour de la carte parce que la séance d'après a pour but de calculer des distances, enfin c'est une enquête, il faut éliminer des suspects [...] dans les difficultés que l'on a évoquées et qui pourraient surgir pendant cette activité-là, il y a le travail sur la carte avec l'échelle ». Cet extrait nous éclaire sur deux aspects importants afin de penser les transitions. P<sub>ULIS</sub> connaît précisément ce qui sera réalisé au sein du SDP et une analyse des difficultés potentielles est menée conjointement avec P<sub>MATH</sub>. C'est à partir de cette analyse que le travail au sein du SDA va être pensé. P<sub>MATH</sub> présente lui aussi de son côté le travail comme préparé conjointement avec sa collègue. Il utilise de façon régulière le pronom « on » lors de l'entretien : « on a souhaité travailler sur les échelles » ou encore « les aides, on les a pensées en pensant à eux et aussi on a pensé à tout le monde en même temps ». Ces deux extraits permettent de rendre compte d'un travail conjoint et que des aides ont été anticipées à partir des besoins des ERIH pour l'ensemble des élèves.

Les transitions entre les deux systèmes didactiques sont ici pensées dans les discours et dans les actes par les enseignants. P<sub>ULIS</sub> va organiser le travail au sein du SDA à partir de l'analyse des difficultés potentielles relatives aux objets du SDP. Elle place de façon régulière ce dernier en amont du SDP afin d'anticiper les prérequis nécessaires aux ERIH. Le binôme enseignant cherche donc à limiter les ruptures par rapport à ce qui est connu, mais aussi à faciliter l'adaptation vers l'inconnu.

### *Des supports différents, mais des objets mathématiques partagés*

L'analyse des deux séances du point de vue du temps didactique et du temps praxéologique nous a permis d'identifier deux types de tâches communs au SDA et au SDP, il s'agit des types de tâches  $T_1$  et  $T_5$ . Le SDA permet donc de travailler sur une partie des types de tâches qui seront ensuite rencontrés dans le SDP. En ce qui concerne les praxéologies relatives au type de tâche  $T_1$ , au sein du SDP les élèves ont le choix d'utiliser différentes techniques pour un même type de tâche. Le SDA va par contre travailler une technique unique, pour calculer une distance réelle. Une fonction du SDA est donc de travailler une praxéologie précise afin de faciliter l'adaptation des ERIH vis-à-vis de ce qui est encore inconnu pour eux.

Lorsque l'on observe les supports qui permettent le travail sur ces types de tâches, nous constatons que P<sub>ULIS</sub> fait le choix de ne pas présenter les documents qui seront introduits en classe de mathématiques, mais d'en proposer des différents. Les documents choisis permettent de mobiliser le type de tâche  $T_1$ . Ainsi, les figures suivantes donnent à voir les liens entre les différentes représentations des échelles travaillées dans le SDA et dans le SDP. La figure 2 permet d'ob-

server le travail à partir des cartes Google Maps qui mobilise une échelle représentée sous la forme d'un segment. Ce type de représentation se rapproche du document dans lequel les élèves, à partir d'une information contenue dans l'énoncé, peuvent calculer la taille réelle d'un personnage dans le SDP.



Figure 2 : Comparaison des échelles géométriques rencontrées dans le SDA et le SDP

La figure 3 permet de rendre compte du travail mené avec d'autres représentations. Là encore, nous pouvons observer une proximité entre les échelles introduites dans le SDA et celles que les élèves rencontreront dans le SDP.



Figure 3 : Comparaison des échelles numériques rencontrées dans le SDA et le SDP

Ces deux exemples mettent en évidence que les transitions entre les objets de savoir sont pensées à partir d'un travail praxéologique. Le choix des supports pour réaliser ce travail dans le SDA permet de ne pas dévoiler en amont les documents qui seront ensuite utilisés dans le SDP tout en outillant, d'un point de vue technique, les élèves pour qu'ils soient en mesure de réaliser des tâches appartenant au type  $T_1$  dans le SDP.

### *Une transition accompagnée pour les ERIH*

La transition du point de vue des élèves est tout d'abord préparée dans le SDA. P<sub>ULIS</sub> termine la séance en réalisant une synthèse qui permet aux élèves de se projeter vers le SDP : « ... les choses à retenir pour tout à l'heure : comment je mesure une distance sur une carte et comment je me sers d'une échelle d'accord, c'est de la proportionnalité ça va aller, vous êtes prêts ». En quittant le SDA, Virgile et Joël savent que la technique travaillée aujourd'hui va être directement réinvestie l'heure suivante.

Une fois dans le SDP, Joël s'engage rapidement dans la tâche. Il va réinvestir la technique travaillée dans le SDA dans un premier document pour déterminer la taille des suspects. Dans un second document, il va calculer les distances parcourues. Son temps personnel est synchronisé avec les cadres produits dans le SDP. Pour Virgile par contre, le travail réalisé dans le SDA ne sera pas suffisant. On constate qu'il ne s'engage pas spontanément dans les tâches du SDP.

Nous observons ici des transitions négociées différemment par les élèves. L'anticipation au sein du SDA est un moment important qui vise à faciliter l'adaptation vis-à-vis de l'inconnu. La place en amont du SDA semble favoriser la synchronisation du temps personnel de Joël avec les cadres temporels du SDP, cependant, du point de vue de Virgile, cela ne suffit pas.

## **Conclusion**

Cette étude de cas, dans le prolongement des travaux cités en introduction (Nédélec-Trohel, 2015 ; Toullec-Théry & Pineau, 2015), permet d'illustrer un type d'articulations possible entre le regroupement ULIS et la classe ordinaire qui se caractérise par la place en amont du SDA. Dans cette situation, deux ERIH bénéficient d'un capital-temps supérieur aux autres élèves avant l'étude en classe. Pour le premier (Joël), cela lui permet de synchroniser son temps personnel dans le SDP. Pour le second (Virgile), la synchronisation reste fragile et le risque d'exclusion vis-à-vis du savoir au sein du SDP est bien présent.

Nous avons pu mettre en évidence un travail conjoint entre P<sub>ULIS</sub> et P<sub>MATH</sub> qui peut illustrer l'idée que les compétences de l'enseignant spécialisé et de l'enseignant ordinaire sont des domaines qui se recouvrent et se superposent (Benoit, 2013) : c'est le cas ici, à la fois dans les discours et dans les actes. Cette articulation des compétences permet de produire des cadres temporels proches dans les deux systèmes didactiques. Dans cette étude, les transitions sont avant tout pensées à partir d'un travail praxéologique. Trois éléments apparaissent pour favoriser ces transitions et ainsi, faciliter l'étude au sein du SDP :

1) la préparation conjointe du travail permet de partager certains objets mathématiques ainsi que l'identification de praxéologies potentiellement compliquées ; 2) une commande précise de  $P_{\text{MATH}}$  vis-à-vis du SDA ; 3) la place en amont du SDA permet de travailler sur des techniques qui seront ensuite nécessaires aux ERIH dans le SDP. L'exemple de Virgile nous permet de préciser que si ces conditions semblent favorables, elles ne sont néanmoins pas suffisantes pour permettre la synchronisation des temps personnels de l'ensemble des ERIH qui fréquentent ces deux systèmes didactiques.

Les résultats que nous venons de mettre en évidence à l'échelle d'un enchaînement entre deux séances méritent d'être complétés à travers d'autres études de cas. Nous envisageons de poursuivre notre travail en nous appuyant sur des matériaux recueillis à l'échelle de l'étude d'un chapitre du programme de mathématiques. Ce corpus nous permet d'avoir à disposition deux enchaînements de neuf séances (six dans le SDP et trois dans le SDA) afin de pouvoir continuer à questionner ces articulations au fil des transitions entre un regroupement spécialisé et la classe de mathématiques sur un temps plus long.

## Références

- Assude, T. (2004). Time Management in the Work Economy of a classe. A Case Study: Integration of Cabri in Primary School Mathematics Teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 59(1-3), 183-203. <https://doi.org/10.1007/s10649-005-5888-0>
- Assude, T., Millon-Fauré, K., Koudogbo, J., Morin, M.-P., Tambone, J., & Theis, L. (2016). Du rapport entre temps didactique et temps praxéologique dans des dispositifs d'aide associés à une classe. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 36(2), 197-230.
- Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., & Tambone, J. (2015). Conditions d'accessibilité aux savoirs. In J. Zaffran (Ed.), *Accessibilité et handicap : anciennes pratiques, nouvel enjeu* (pp. 209-224). Presses universitaires de Grenoble.
- Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques. *Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, (61), 49-63.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* (2<sup>nd</sup> ed.). La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1995, août). *La fonction professorale: esquisse d'un modèle didactique*. [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/La\\_fonction\\_professorale.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/La_fonction_professorale.pdf)

- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 19(2), 221-266.
- Chevallard, Y. (2010, septembre). « *Le sujet apprenant entre espace et dispositif* ». *Commentaires depuis la théorie anthropologique du didactique*. [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Commentaires\\_depuis\\_la\\_TAD\\_YC\\_.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Commentaires_depuis_la_TAD_YC_.pdf)
- Chevallard, Y., & Mercier, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. Irem d'Aix-Marseille.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives Interdisciplinaires Sur Le Travail et La Santé*, (2-1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Dupré, F. (2019a). Les dispositifs ULIS au collège : quelles articulations entre la classe et le regroupement spécialisé ? *Recherches En Éducation*, 36, 84-100.
- Dupré, F. (2019b). Pratiques inclusives au collège : analyse didactique des différentes temporalités lors d'une séance de géométrie en classe de 5<sup>e</sup>. Dans *Actes du 45<sup>e</sup> Colloque de la COPIRELEM. Manipuler, Représenter, Communiquer : Quelle place pour les artefacts dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques ?* (pp. 530-546). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02143889/>
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 20(2), 209-250.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.
- Mercier, A. (1992). *L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignement, un cas en calcul algébrique* [Thèse de doctorat, Université des Sciences et Technologies - Bordeaux I, Bordeaux]. Hal. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00278299>
- Nédélec-Trohel, I. (2015). Dispositif d'aide à l'inclusion : collaboration entre coordonnatrice d'Ulis et professeur de géographie en 4<sup>e</sup> de collège. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, (70-71), 93-105.
- Suau, G. (2016). *Pratiques inclusives en mathématiques d'enseignants de classe ordinaire dans le premier degré* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Lorraine.
- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : Le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 51-71.

- Theis, L., Morin, M.-P., Tambone, J., Assude, T., Koudogbo, J., & Millon-Fauré, K. (2016). Quelles fonctions de deux systèmes didactiques auxiliaires destinés à des élèves en difficulté lors de la résolution d'une situation-problème mathématique ? *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 21, 9–37.
- Toullec-Théry, M., & Pineau, V. (2015). Inclusion en cours d'histoire dans une classe de 5<sup>e</sup> de collège : une étude de cas. *Education et Didactique*, (9–1), 33–55. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2149>

# Un coenseignement comme réponse à une scolarisation inclusive : vers quelles transformations de pratiques ?

## Introduction

En France, avec l'avènement d'une école inclusive, la réglementation institutionnelle incite les enseignants à travailler ensemble. En effet, « les besoins pédagogiques et éducatifs de tous les élèves exigent des interventions nécessitant différentes formes de collaboration entre les professionnels impliqués » (Allenbach et al., 2016, p. 72).

Une école inclusive consiste, de plus, à concevoir le plus souvent possible des réponses didactiques et pédagogiques, au sein des classes « ordinaires ». Il ne s'agit donc pas d'organiser des temps didactiques « étanches » (Leutenegger, 2000), spécifiquement adressés aux élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). « La mentalité archaïque consistant à placer les élèves en situation de handicap dans une classe séparée, sans tenir compte de leurs compétences, appartient au passé » (Kramer & Murawski, 2017, p. 153 [trad. libre]). Une école inclusive rime alors avec une pleine participation de chacun et l'accessibilité didactique (Assude et al., 2014) repose sur une différenciation pédagogique (Toullec-Théry, 2017). Or, quand il s'agit de travailler à deux, au sein de la classe, les enseignants choisissent souvent spontanément d'externaliser les aides proposées aux élèves à BEP (Goigoux, 2015 ; Toullec-Théry & Marlot, 2015)<sup>1</sup>. Ces choix d'externalisation demandent en effet moins d'ajustements entre les enseignants et d'articulation entre les temps d'apprentissage (Toullec-Théry & Bocchi, 2019). Pourtant, coenseigner, selon Murawski et Lochner (2011), se définit à l'articulation des trois actions conjointes de co-instruction, de co-planification et de co-évaluation des situations d'enseignement-apprentissage. Nous étudierons, dans cet article, une situation de travail collaborative, impliquant deux enseignantes dont l'une est spécialisée, titulaire de l'Unité Localisée pour l'Inclusion

<sup>1</sup> Les enseignants français ont spontanément tendance à donner la priorité à des modalités de cointervention qui constituent des groupes, en parallèle de la classe (Goigoux, 2015 ; Toullec-Théry & Marlot, 2015).

Scolaire (ULIS)<sup>2</sup> et l'autre d'une classe ordinaire de CM1 (élèves de 9 ans), dans la même école. Nous tenterons de comprendre ce qui se passe dans leurs pratiques conjointes inclusives en classe « ordinaire », mais aussi lors d'une réunion d'ingénierie didactique coopérative. De quelle manière opèrent ces deux enseignantes, quand elles tentent de construire une cohérence dans leur enseignement ? Quelles sont les modifications qu'elles engagent dans leurs pratiques ? Comment Lola, élève de l'ULIS, est-elle insérée dans les apprentissages collectifs en CM1 ? Et enfin, quels problèmes et résistances émergent ?

## **1 Éléments de littérature institutionnelle et résultats de recherches**

La réglementation française prescrit, de manière plus soutenue depuis une dizaine d'années, ce qu'elle nomme « la cointervention », désignant ainsi, de manière générique, toute forme de travail à deux, mais sans d'emblée en documenter les pratiques. Il a fallu attendre la publication d'un rapport ministériel (2015)<sup>3</sup> pour disposer d'une variété de modalités de travail qui invite les dyades enseignantes à diversifier leurs pratiques. Si Tremblay (2010) a répertorié 31 formes de co-travail, 7 seulement ont été retenues dans le rapport, sous les deux catégories de coenseignement et cointervention (Friend & Cook, 2013). Ces deux catégories sont fondées sur les critères : 1) de nature des objets d'apprentissage et 2) d'espace-temps où ces apprentissages s'effectuent. Il est bien entendu qu'au cours d'une même séance, les enseignants mettent souvent en œuvre plusieurs modalités qui peuvent tenir du coenseignement et/ou de la cointervention. Nous indiquons dans le tableau 1 ces sept modalités sans rentrer dans les détails (voir pour cela Tremblay, 2010).

<sup>2</sup> Le recueil de données a été effectué par Marie-Odile Le Liepvre, dans le cadre d'un master 2 MASH, université de Nantes (2019).

<sup>3</sup> téléchargeable à l'adresse suivante : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/10\\_-\\_octobre/07/2/Rapport\\_comite\\_national\\_suivi\\_dispositif\\_Plus\\_de\\_maitres\\_que\\_de\\_classes\\_oct2015\\_485072.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/10_-_octobre/07/2/Rapport_comite_national_suivi_dispositif_Plus_de_maitres_que_de_classes_oct2015_485072.pdf)

Coenseignement	Cointervention
Quand deux enseignants coenseignent, ils partagent les mêmes objets d'apprentissage, au sein du groupe classe, et le temps et l'espace sont communs.	Quand il s'agit de cointervention, alors les objets d'apprentissage peuvent être dissociés, les lieux également, les enseignants scindant alors la classe en groupes.
Modalités	Modalités
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enseignement en tandem</li> <li>2. L'un enseigne, l'autre aide</li> <li>3. Les deux aident</li> <li>4. L'un observe, l'autre aide (même s'ils n'enseignent pas à proprement parler tous les deux puisque l'un observe)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Enseignement en atelier</li> <li>6. Enseignement avec groupe différencié</li> <li>7. Enseignement parallèle</li> </ol>

*Tableau 1 : Différentes modalités de coenseignement et de cointervention*

Dans tout travail à deux, « la cohérence des objectifs et des modes d'intervention entre les deux enseignants permet de mieux centrer l'attention de chaque élève sur le but d'une tâche, son plan d'actions : actions réalisées et effets produits, actions à entreprendre » (Kummer & Pelgrims 2010, p. 41). Une modalité de coenseignement facilite alors une attention solidaire, quand enseignants et élèves sont engagés dans un temps didactique commun (Toullec-Théry, 2017 ; Toullec-Théry & Bocchi, 2019). Ainsi, dès qu'un obstacle surgit, un des enseignants peut intervenir rapidement. La composition de groupes menés chacun par un enseignant peut, en revanche, concourir à un éparpillement des tâches, et pour les élèves les plus fragiles, à des tâches simplifiées (Tambone, 2014). Coenseigner permet donc de « ne pas augmenter quantitativement des « aides » ou des amorces de réponses qui risquent de diminuer l'investissement des élèves » (Kummer & Pelgrims, 2010, p. 41), si le temps didactique reste commun et s'il engage les enseignants à des pratiques de différenciation pédagogique (Tremblay, 2015).

Le coenseignement favorise également un développement professionnel quand des pratiques réflexives germent du partage de préoccupations pédagogiques communes (Lessard et al., 2009). Les enseignants estiment alors avoir une vision commune du développement de l'enfant (Scruggs et al., 2007), une meilleure connaissance des stratégies d'apprentissage. Maintenant, une compatibilité interpersonnelle (Keefe & Moore, 2004) et une confiance mutuelle (Tremblay, 2009) rendent le co-travail plus efficace. Quand un enseignant spécialisé travaille avec un enseignant « ordinaire » un sentiment de subordination peut poindre (Isherwood & Barger-Anderson,

2007). Malgré tout, les enseignants spécialisés disent qu'ils enseignent « dans leur zone d'expertise, mais tout en connaissant les attentes et les exigences d'une classe d'enseignement ordinaire » (Tremblay, 2011, p. 5). Les enseignants ordinaires admettent, eux, bénéficier des compétences de leurs collègues dans la gestion de classe.

Cette politique de travail à deux, plus souple que celle de classes à petits effectifs, répartit les tâches pédagogiques au sein de la classe et cible ainsi tous les élèves, mais plus particulièrement ceux qui présentent des difficultés. Andersen, Beuchert, Nielsen et Thomsen (2018) attestent ainsi de la valeur ajoutée de l'affectation d'un poste d'enseignant supplémentaire expérimenté. C'est ce que nous tentons de documenter dans notre étude de cas.

## **2 Cadre contextuel**

Cet article s'intéresse plus particulièrement à la scolarisation de deux élèves. Lola (9 ans), parce qu'elle a des BEP (troubles des fonctions cognitives) qui affectent ses apprentissages, bénéficie d'une scolarisation à temps partagé entre une classe ordinaire (CM1, 25 élèves) et un dispositif spécialisé (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire, [ULIS]). Lionel, élève avec des troubles autistiques, est scolarisé à plein temps dans cette classe de CM1. La professeure de classe ordinaire (PE) et celle spécialisée (PES), s'engagent pour la première fois à coenseigner. Elles copréparent avec le chercheur une séquence de lecture et de compréhension du texte théâtral, *Le Petit Violon* (Grumberg, 1999) engageant tous les élèves dont Lola et Lionel.

## **3 Éléments du cadre théorique**

Nos analyses s'ancrent dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD). Toute situation didactique y est vue comme l'expression d'un contrat, c'est-à-dire d'habitudes d'actions, d'un déjà-là et d'un milieu, « cet état du monde problématique constitué par ce à quoi l'élève est confronté » (Sensevy, 2011, p. 108). Pour qu'un apprentissage soit possible, un équilibre suffisant doit alors exister entre l'ancien – autrement dit une connaissance déjà institutionnalisée, référence du collectif – et le nouveau qui présente un obstacle à franchir. Le travail du professeur consiste à aménager ou à réaménager le milieu pour que la ou les connaissance(s) devienne(nt) accessible(s). Une de nos questions de recherche peut être alors reformulée ainsi. Les modifications de

pratiques qu'impliquerait un coenseignement auraient-elles alors des effets sur la dialectique entre contrat et milieu ? En effet, si les coenseignantes disent tout (expression), il n'y a rien à apprendre, si elles ne disent rien (réticence), il en est de même. Ce couple de réticence-expression (Sensevy, 2011) permet alors de saisir, dans les interactions, la manière dont se partagent les responsabilités concernant la construction du savoir (topogénèse) et son avancée (chronogénèse), dans un milieu en constante négociation (mésogénèse) (Sensevy et al., 2000).

Un autre versant de l'analyse, fondé cette fois sur les discours des coenseignantes, permet de mettre au jour leurs théories de la connaissance, leur épistémologie, issues de ce que chacune a construit, au cours de sa formation et de son expérience professionnelle, sur les savoirs à enseigner, le handicap, etc. Cette épistémologie est pratique parce qu'« elle est produite pour la pratique, comme réponse générique aux multiples problèmes qu'elle [la pratique] révèle » (Sensevy, 2007, p. 38). Ce concept d'*épistémologie pratique* donne alors accès à une plus grande intelligibilité de leurs pratiques.

Nos analyses didactiques reposent sur la mise au travail de ces concepts.

#### **4 Éléments du cadre méthodologique et recueil de données**

Les coenseignantes ont accepté de participer, avec le chercheur, à cette étude qui réunit alors des *connaisseurs pratiques et des non connaisseurs pratiques* (Perraud, 2019). Lors des réunions d'ingénierie didactique coopérative (IC), il s'est agi de tendre vers une symétrie où « celui qui sait quelque chose partage ce quelque chose avec les autres afin que le collectif travaille ensemble à la construction de solutions adéquates à la logique d'une pratique » (Perraud, 2019, p. 279-280). Les pratiques de coenseignement, filmées, ont été les supports des analyses conjointes.

La séquence s'est déroulée en huit séances (de S1 à S8, mais nous n'en faisons apparaître que 4 ; voir Figure 1), d'une cinquantaine de minutes chacune. Seules les séances 1 et 4 ont été filmées. Des réunions d'ingénierie didactique coopérative (IC) enregistrées et transcrites (de IC1 à IC7, nous n'en avons mentionné que 3 ci-dessous) comprenaient un temps de négociation pour chaque séance à venir, mais aussi de co-analyse d'épisodes précédents, laissés au choix des enseignantes. Nous présentons, ci-dessous, la structure partielle du recueil de données.

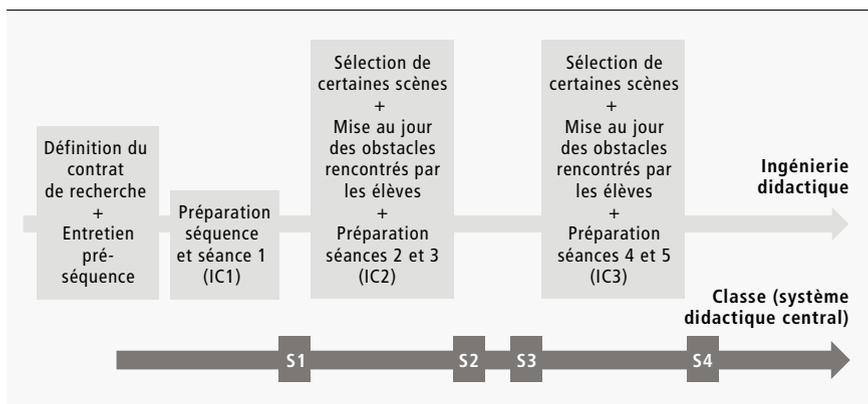


Figure 1 : Schématisation de la première partie du protocole de recherche

Dans cet article, nous analyserons le début de cette séquence menée conjointement : un épisode de la première réunion d'ingénierie didactique coopérative (IC1) et, dans la séance 1 (S1), un épisode où la professeure spécialisée (PES) interagit avec Lola. Lors de la copréparation, les enseignantes ont en effet choisi que PES interagirait plus spécifiquement avec Lola. Nous analyserons via cet épisode comment PES contribue à insérer Lola dans les apprentissages collectifs.

## 5 Résultats

### 5.1 Interactions entre PE-PES-Chercheur lors de IC1

Nous avons consigné, dans le tableau 2, des échanges entre la professeure des écoles spécialisée (PES) et la professeure de la classe ordinaire (PE). Il s'agit, pour les protagonistes, de s'accorder sur la séquence d'apprentissage et la première séance. Dans la colonne de droite, nous avons inféré, des énoncés, des éléments d'épistémologie pratique.

	Verbatim PE/PES/Ch	Épistémologie pratique inférée des énoncés
PES	<p>On fait et on adapte au fur et à mesure parce que avec des élèves d'ULIS, tu dois le savoir, <b>on peut prévoir tout et n'importe quoi, il faut toujours s'adapter à l'élève tout le temps, tout le temps.</b> En plus, <b>chacun a des besoins spécifiques.</b> Là, il y aura que Lola, mais si on met Lola et Lionel, on va avoir un <b>spectre de besoins</b> qui va être assez, très très très large. Est-ce qu'on parle à Lola ou est-ce qu'on parle à Lionel, ou est-ce qu'on parle aux deux ? Auquel cas <b>on va avoir du mal à parler aux deux parce qu'ils n'ont pas du tout les mêmes [BEP].</b> Ça fait pas caisse de résonance de la même manière chez eux.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pour PES, il ne sert à rien de planifier l'enseignement avec des élèves d'ULIS, puisqu'un déroulement de séance n'est pas prévisible : enseigner consiste à faire, puis à adapter selon ce qui se passe, sans avoir anticipé ;</li> <li>• les besoins particuliers sont spécifiques à chaque individu.</li> </ul> <p><i>Large utilisation du « on » qui attesterait d'une posture que PES pense consensuelle.</i></p>
PE	<p><b>Alors moi,</b> c'est pas ça que je veux dire. L'objectif, il est.... Quel est l'objectif pour ces 2 enfants ? Pour moi, l'objectif, il <b>ne peut pas</b> être le même que pour les autres. Je pense qu'il y a 80 % de ce qui se passe qu'il ne va pas comprendre parce que Lionel, il lit Petit Ours Brun actuellement, donc voilà. Lola c'est mieux, mais c'est pas non plus... voilà. je <b>ne peux pas</b> attendre d'eux, je <b>ne peux pas</b> leur demander ce que, je <b>ne peux pas</b> exiger d'eux l'intégralité de ce que j'exige des autres, <b>ça ne veut pas</b> dire que je n'exige rien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• expression d'un désaccord sur les enjeux d'apprentissage : « alors moi » ;</li> <li>• PE a des attentes, des demandes et exigences d'apprentissage, mais différentes pour les élèves à BEP ;</li> <li>• PE se polarise sur leurs difficultés.</li> </ul> <p><i>Utilisation du « moi je » et du « je » : PE exprime son désaccord. Pas de « on » consensuel.</i></p>
PE	<p>En fait, la question, ce que je veux dire, par exemple, j'en sais rien, je dis n'importe quoi, pour Lionel par exemple, l'objectif ça va être d'être capable de remettre dans l'ordre, comme au niveau temporel c'est compliqué, différents moments de l'histoire, différentes images par exemple. Et ça n'est pas un objectif que j'ai pour des élèves de CM1.</p>	<p>PE précise un objectif spécifique pour Lionel, correspondant à une de ses difficultés (comprendre, c'est organiser chronologiquement des informations). Un problème de métier émerge : chaque difficulté repérée, nécessite une réponse individuelle.</p> <p><i>« je » relève du système de décision de PE.</i></p>

PES	<p>Ce ne sont pas de fausses séances, il faut vraiment qu'on parte de tes objectifs [PE]. <b>Après très honnêtement</b>, moi, je sais qu'on peut se caler. Le théâtre, c'est même royal. On peut se caler vraiment. On peut faire de la différenciation de manière XXL. Au théâtre, on peut <b>mimer</b> cette petite pièce en maternelle. Ils vont comprendre des choses, pas tout, mais des choses et si on peut leur faire faire un travail beaucoup plus <b>intellectualisé</b>, ils vont aussi comprendre des choses, mais pas tout parce qu'on peut reprendre ça aussi au lycée avec d'autres exigences, tu vois. Par contre, il faut qu'on parte d'abord de tes objectifs et puis nous, après, <b>de toute façon, moi, je sais que, pour Lola, on ne va de toute façon pas les atteindre...</b> découvrir ça a l'air de rien mais si, ne serait-ce qu'elle peut <b>découvrir le théâtre et l'aimer et avoir envie.</b></p>	<p>« Fausses séances » : cette expérience est-elle extérieure à ses « vraies » pratiques ?  PES concède d'engager un travail, à partir des objectifs définis par PE, mais sans négociation <i>a priori</i> : « Après... on peut se caler ».  La différenciation est envisagée sous une forme très générique : PES met en valeur le mime de la pièce pour des maternelles, mais pas les savoirs spécifiques.  « De toute façon, moi je sais que... » : PES exclut d'emblée Lola des enjeux cognitifs pour privilégier la découverte du théâtre et des enjeux relevant des affects.</p> <p><i>Le « nous » situe son travail d'enseignante spécialisée spécifiquement avec les élèves à BEP : une partition implicite du travail à deux se dessine.</i></p>
PE	<p>Mais ça n'est pas un objectif d'apprentissage.</p>	<p>Désaccord PE/PES sur l'enjeu de la scolarisation de Lola.</p>
PES	<p>De découvrir quelque chose ?</p>	<p>PES considère la découverte du théâtre comme un objectif (qui reste très générique).</p>
PE	<p>L'objectif numéro 1, c'est la compréhension de la structure de l'histoire. Il y a un objectif de connaissance du théâtre, il y a un objectif de repérage des personnages enfin repérage dans le temps, repérage des personnages et puis après moi ce que j'aimerais bien, c'est les faire un peu mettre en voix.</p>	<p>PE rend lisible ses objectifs, dans leur diversité et parfois leur imprécision.  <u>Compétences dans le domaine de la langue</u> : Compréhension de la structure (narration) / repérage dans le temps, des personnages.  <u>Compétences de langue orale ?</u>  (pas précisées)  Mise en voix.  <u>Compétences culturelles ?</u>  (pas précisées)  Connaissance du théâtre (rapprochement avec la découverte dont a parlé PES).</p>

PES	<p>Par contre, je reviens quand même à la <b>sphère affective</b> quand je dis, c'est vrai, faire aimer, c'est pas un objectif d'apprentissage, ça participe de, c'est-à-dire qu'on ne va jamais pouvoir accéder à aucun objectif d'apprentissage avec un élève d'ULIS si on ne passe pas par la sphère affective. Ils ont une <b>sphère affective qui est tellement disproportionnée par rapport à la sphère cognitive</b> que de toute façon, euh <u>contrairement à tes élèves</u>, on ne va pas pouvoir tout passer par le cognitif.</p>	<p>Pour PES, un enseignant de classe fait tout passer par le cognitif. Or, pour tout apprentissage, la sphère affective pour les élèves d'ULIS est première. PES oppose élève « ordinaire » / élève d'ULIS. Selon elle, la <b>nature</b> de leurs difficultés n'est pas la même.</p>
-----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tableau 2 : Échanges entre la professeure des écoles spécialisée (PES) et la professeure de la classe ordinaire (PE)

Lors de ce temps de coplanification de la séance, tout se passe comme si deux mondes coexistaient, celui de PE, de PES, sans vraiment se rencontrer.

PE donne priorité aux difficultés repérées chez Lionel et détermine alors, pour lui, des objectifs d'apprentissage spécifiques, dans le champ de la compréhension (ce qu'elle ne fait pas pour Lola). Selon PE, Lola et Lionel peuvent apprendre, mais pas la même chose que les autres élèves.

PES donne priorité aux affects et laisse échapper les savoirs relatifs à la compréhension parce que « pour Lola, on ne va de toute façon pas les [les objectifs] atteindre ». Lola n'en aurait pas les capacités.

Ces deux protagonistes ne partagent ni conceptions ni démarches inclusives ; elles sont même peu compatibles : entre difficultés, obstacles et impossibilité d'apprendre, les allants de soi et routines professionnelles se démarquent. PE et PES s'entendent pourtant bien et ont choisi de travailler ensemble.

Des différences se discernent aussi à propos du coenseignement. PES – contrairement à PE – voit son travail comme une aide exclusive aux deux élèves à BEP, sans anticiper les difficultés. Pourtant, une anticipation des séances a été négociée : PES lit des épisodes à Lola, en ULIS, en amont de la séance en classe. Pour PE, les difficultés repérées chez Lionel nécessitent une réponse individualisée, c'est-à-dire de proposer une autre situation et non d'adapter la situation collective.

## 5.2 Analyse d'épisodes de la séance

Après l'analyse des discours, nous allons maintenant étudier un épisode de la première séance en classe, quand PE et PES coenseignent. À la fin de la réunion d'ingénierie (IC1), PE et PES – même si PES est peu intervenue quand il s'agit des contenus de la séance – se mettent d'accord sur l'organisation suivante.

*PE : « Alors, vidéo<sup>4</sup> individuelle, ensuite groupe, confrontation en collectif, recueil, plus carte heuristique. »*

PE a très majoritairement choisi la situation d'apprentissage et les ressources, on peut alors difficilement parler de co-planification de la séance. En revanche une co-instruction est envisagée avec un partage des responsabilités, vu comme plutôt une division du travail : PE mène, PES accompagne surtout Lola mais aussi, en moindre mesure, Lionel.

Les diversités initiales de représentations et de positionnements que nous avons décelées dans les discours des deux pendant l'IC1, vont-elles être modifiées quand PE et PES coenseignent ? Plus spécifiquement PES, quand elle interagit avec Lola, valide-t-elle son positionnement initial qui consiste à appréhender la situation sous l'angle des affects, plus que des compétences de compréhension d'un texte ?

### *La diffusion de la consigne*

À la suite du visionnage de la vidéo résumant la pièce *Le petit violon*, PE diffuse collectivement la consigne, complétée par PES. Voici ce que chacune d'elle dit successivement.

*PE : « Je vais vous donner à tous une feuille de dessin. Et maintenant vous allez dessiner, sur cette feuille, ce que vous avez retenu de ce que vous avez vu, ce qui vous semble important. Je vous redis ce n'est pas un concours de dessin. Vous gardez votre ardoise pour vous faire une base. Le but de l'ardoise, c'est de garder les choses en tête. Vous pouvez utiliser vos crayons de couleur, vos feutres, vos crayons de bois, c'est comme vous voulez. »*

*PES : « Tu dessines un objet, un personnage, vraiment ce qui vous semble important. Vous ne dessinez pas l'histoire. Par contre, vous pouvez vous concentrer sur une image, un personnage, un lieu, pourquoi pas ? Un objet aussi, on a vu quelques objets éventuellement. Utilisez l'ardoise pour faire un brouillon, c'est possible. Ou vous pouvez séparer l'espace de votre feuille. »*

<sup>4</sup> Les enseignantes se sont mis d'accord de débiter la séance par la vidéo suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=tEqz7BGQcG4>

Si les coenseignantes ont participé conjointement à la planification de la situation d'enseignement-apprentissage, un incident didactique survient pourtant d'emblée. Les consignes des coenseignantes provoquent un dédoublement du milieu (Margolinas, 1998) et Lola se retrouve dans un impossible à faire. PE demande en effet aux élèves de restituer un événement, issu de la narration, et de le dessiner, alors que PES réduit l'attente au dessin d'un objet, d'un personnage ou d'un lieu, ce qui présente le risque de ne pas rendre compte de la compréhension du récit.

### *Interactions PES-Lola*

Suite à cette double consigne, Lola a ébauché un tracé sur sa feuille. PES interagit alors avec elle (Tableau 3). Elle se tient au choix de territoires que les coenseignantes ont anticipé et où la fonction de PES concerne surtout l'aide à Lola.

TP1	<i>PES : Oui, alors si tu fais un trait sur ta feuille pour faire comme ta copine, on va perdre le sens de ce que tu fais.</i>
TP2	<i>L : Mmm</i>
TP3	<i>PES : Tu veux dessiner quoi ?</i>
TP4	<i>L : Heu</i>
TP5	<i>PES : Allez regarde, hop... On oublie tout ça et on oublie la copine et on oublie c'qu'ils font. Qu'est-ce qui t'a plu toi dans l'histoire ?</i>
TP6	<i>L : Heu</i>
TP7	<i>PES : Qu'est-ce que t'as retenu ?</i>
TP8	<i>L : Inaudible</i>
TP9	<i>PES : Oui la roulotte.</i>
TP10	<i>L : Et il y avait la fille.</i>
TP11	<i>PES : Aaaaah ! Quand elle est arrivée ou quand elle est repartie ?</i>
TP12	<i>L : Quand elle est arrivée dans la roulotte.</i>
TP13	<i>PES : Oui, ça va être un peu difficile de faire la fille <u>mais</u> la roulotte, tu peux la faire.</i>
TP14	<i>L : <u>Oui mais</u> heu.</i>
TP15	<i>PES : Tiens donne-moi ton ardoise s'il te plaît. (PES dessine sur l'ardoise). Voilà une roulotte, ça sert à rien que tu fasses la même chose que ta copine. La roulotte, on va faire un toit, après tu fais ce que tu veux.</i>
TP16	<i>L : Oui</i>

TP17	<i>PES : On fait un mur, on va faire le plancher de la roulotte, des p'tites fenêtres de roulotte, on fait une deuxième fenêtre de roulotte.</i>
TP18	<i>L : Mm</i>
TP19	<i>PES : On fait des roues. Il faut des roues.</i>
TP20	<i>L : Ouais</i>
TP21	<i>PES : Tu vois ça c'est un schéma, ça s'appelle un schéma. C'est pas un dessin.</i>
TP22	<i>L : Mm</i>
TP23	<i>PES : On peut faire (inaudible). Tu peux mettre des couleurs.</i>
TP24	<i>L : C'est quoi ça ?</i>
TP25	<i>PES : Pour attacher les chevaux</i>
TP26	<i>L : Ah oui</i>
TP27	<i>PES : Ah s'il y a pas de cheval... Tu vois ?</i>
TP28	<i>L : D'accord</i>
TP29	<i>PES : Toi après tu dessines tu mets des couleurs, tu fais comme tu veux.</i>
TP30	<i>L : <u>Oui mais</u> du coup est-ce qu'on peut dessiner les personnages ?</i>
TP31	<i>PES : Alors, moi, si je fais un personnage, tu vas pleurer, hein ? <u>Mais</u> tu peux, oui, vas-y. Ça veut dire que cette feuille-là, du coup, tu vas devoir la retourner parce que... Et là ce sera ton dessin à toi avec du sens à toi.</i>
TP32	<i>L : D'accord</i>

Tableau 3 : Interactions entre la professeure des écoles spécialisée (PES) et Lola

Dans cet épisode, PES n'offre à Lola l'occasion ni de formuler ses idées ni d'agir ni ne lui laisse de prise de décision. Ainsi PES dessine la roulotte alors que Lola montre de l'intérêt pour le personnage de la fille. La conjonction « mais » marque à deux reprises, une forme de contestation de la part de Lola (TP14 et 30), sans que PES ne l'entende. Pour PES, la fille est trop « difficile » à dessiner (TP13). Le couple réticence-expression subit un déséquilibre manifeste : PES dit et montre tout. Ce contrat d'ostension<sup>5</sup> fait obstacle à d'autres formes d'interactions de connaissances entre PES et Lola. Ce surétayage de PES naît peut-être d'un souci chronogénétique, celui de maintenir Lola dans le temps imparti à la tâche. En tous les cas, les décisions de PES provoquent une rupture dans la topogénèse (la répartition des responsabilités), jusqu'à

<sup>5</sup> « Le professeur montre un objet ou une propriété, l'élève accepte de la voir comme le représentant d'une classe dont il devra reconnaître les éléments dans d'autres circonstances » (Brousseau, 1996, p. 46).

rendre caduque toute amorce d'action de Lola. Les questions successives de PES, marquant des horizons d'attente différents, empêchent, de plus, le jeu didactique d'avancer : « Tu **veux** dessiner quoi ? » (TP3) ; « Qu'est-ce qui t'a **plu** toi dans l'histoire ? » (TP5) ; « Qu'est-ce que t'as **retenu** » (TP7) ? Le milieu n'est jamais stabilisé. Les éléments d'épistémologie pratique, inférés dans les discours de PES, sont donc consolidés dans les pratiques effectives. Ses attentes ne résident pas dans la compréhension du texte : elle ne tente ainsi pas de recontextualiser des objets dessinés dans la narration. Pour PES, les apprentissages n'étant pas accessibles à Lola, elle la guide de manière très serrée, sans doute pour que l'élève ne perde pas la face (Goffman, 1973), c'est-à-dire puisse produire quelque chose : la tâche de Lola se résume alors à colorier (TP23 et 30). Le savoir est abandonné.

## Discussion et conclusion

Nous avons mis au jour que les épistémologies pratiques différentes de ces deux enseignantes mènent à la construction conjointe d'un milieu flou où chaque protagoniste conserve ses manières d'appréhender la situation d'enseignement-apprentissage. Les consignes attestent en effet ici d'attentes peu compatibles et les représentations de PES sont robustes. Les discussions et controverses lors de la réunion d'ingénierie coopérative ne suffisent ni à les renouveler ni à les modifier. Ce premier dialogue d'ingénierie, s'il révèle que l'autre enseignant ne partage pas les mêmes conceptions, ne met pas à distance ses propres manières de faire et ses certitudes. Il s'en suit alors une juxtaposition de territoires.

Les trois actions conjointes définies par Murawsky et Lochner (2011) sur lesquelles repose un coenseignement sont donc délicates à mettre en œuvre : la planification est plus du côté de PES (on ne peut donc pas vraiment parler de coplanification) ; les objectifs d'apprentissage ne sont pas conjointement pris en compte et affectent la coconstruction ; les régimes d'attention des deux enseignantes restent dissociés.

### *À quoi engage ce coenseignement et quelles sont les résistances ?*

Ce début de pratiques de coenseignement pourrait occasionner, d'une certaine manière, une alternative à une « pédagogie magistrale » (Figari, 2008) dans la mesure où ces coenseignantes font varier les organisations ordinaires. Ainsi le choix de visionner une vidéo avant l'étude du texte théâtral est, selon ces deux enseignantes, un support inédit bénéfique aux deux

élèves à BEP parce qu'elle rompt avec l'attitude transmissive « ordinaire » de l'enseignant. Dans ce travail à deux, l'attention des coenseignantes se trouve également renouvelée : elle s'oriente nettement plus sur Lola et Lionel que PE ne le fait d'habitude.

Pourtant, l'analyse des épisodes atteste que, d'une autre manière, PE et PES ne se départissent pas d'une « pédagogie magistrale ». Elles agissent au prisme du handicap (envisagé comme un manque) qui n'engage pas les coenseignantes à des adaptations spécifiques de la situation collective. Alors que PE privilégie une individualisation, Lola et Lionel visionnent le même film et doivent dessiner comme les autres. C'est l'accompagnement de PES qui est conçu comme une adaptation et il est jugé suffisant pour rendre accessible le milieu. Or, l'analyse didactique montre que l'action de PES consiste à réduire l'espace de décision de Lola, allant même jusqu'à faire à sa place.

*Comment alors ouvrir la « boîte noire » qui, dans le métier d'enseignant, est peu communément parlée et encore moins partagée et permettre ainsi aux enseignants des transformations de pratiques ?*

Si la réunion d'ingénierie fait émerger des controverses de métier, elle n'est pas suffisante pour opérer des transformations. L'enjeu est donc d'identifier conjointement, pour les résoudre, des problèmes d'apprentissage. Les dyades en restent sinon à l'idée que ce sont les élèves en difficulté qui justifient le coenseignement (Tremblay, 2017). Or, comme nous l'avons montré, il ne suffit pas d'être à deux en classe, même quand l'entente est cordiale, pour que les pratiques se transforment, surtout quand il s'agit de pratiques inclusives qui activent des représentations très fortes. La priorité donnée aux organisations (un enseignant pour le groupe-classe, un autre pour les élèves à BEP) ne transforme de plus pas les pratiques, pourtant c'est ce sur quoi les prescriptions insistent. Le nœud résiderait plutôt à placer les apprentissages pour tous au cœur des interactions professorales et à contrebalancer ainsi un allant de soi que l'on constate plus particulièrement chez les enseignants spécialisés (qui se dessine nettement chez PES), consistant à dire que la motivation et les affects prennent le pas sur les apprentissages (Toullec-Théry, 2012). Si les enseignants privilégient la compassion vis-à-vis des élèves à BEP, ils ont alors tendance à éviter de déceler les obstacles didactiques et peinent à envisager une anticipation, des ressources spécifiques pour ces élèves, selon leurs besoins. L'analyse d'épisodes vidéo menée conjointement par les deux enseignantes pourrait alors permettre cette déstabilisation nécessaire à des pratiques encore inédites dans la dyade, parce que confrontée à « des images précieuses » et des « objets à fort enjeux local » (Perez, 2018).

## Références

- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F., & Tremblay, P. (2016). Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme, P. Bonvin, H. Duchesne, & R. Vienneau (Éds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 95-118). De Boeck Supérieur.
- Andersen, S. C., Beuchert, L., Nielsen, H. S., & Thomsen, M. K. (2018). The effect of teacher's aides in the classroom; evidence from a randomized trial. *Journal of the European Economic Association*, [Online publication]. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvy048>
- Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J., & Vérillon, A. (2014). Accessibilité didactique et dynamique topogénétique : une étude de cas. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 34(1), 33-57.
- Brousseau, G. (1996). Les stratégies de l'enseignant et les phénomènes typiques de l'activité didactique. In R. Noirfalise & J.-M. Perrin-Glorian (Éds.), *Actes de la VIII<sup>e</sup> École d'été de didactique des mathématiques* (pp. 16-30). IREM.
- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 1-153.
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (7<sup>th</sup> ed.). Pearson.
- Goffman, E. (1973). *La présentation de soi*. Minuit.
- Goigoux, R. (2015, septembre). *Rapport du comité national de suivi du dispositif «Plus de maîtres que de classes»*. Vie publique. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/154000708.pdf>
- Grumberg, J.-C. (1999). *Le petit violon*. Actes Sud- papiers.
- Isherwood, R. S., & Barger-Anderson, R. (2007). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms : one school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 2, 121-128.
- Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching inclusive classrooms at the high school level : What the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-8.
- Kramer, A., & Murawski, W. (2017). Beyond just «playing nicely» : Collaboration and co-teaching. In W. W. Murawski & K. L. Scott (Eds.), *What really works with exceptional learners* (pp. 184-202). Corwin.
- Kummer, A., & Pelgrims, G. (2010). Collaborazione in ambito scolastico : apporto teorico. In E. Berger, P. Bonvin, A. Kummer, & G. Pelgrims (Eds.), *La*

- collaborazione pedagogica al servizio dell'intergrazione scolastica degli alunni* [Rapporto N°6 della Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, pp.9-19]. Dipartimento dell'éducatione, della cultura e dello sport.
- Lessard, C., Canisius Kamanzi, P., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 1(23), 59-77.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une «clinique» pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(2), 209-250.
- Margolinas, C. (1998). Le milieu et le contrat, concepts pour la construction et l'analyse de situations d'enseignement. In R. Noirfalise & Commission inter-IREM Didactique (Éds.), *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : Actes de l'université d'été* (pp. 3-16). Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00421845/document>
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching : what to ask for, look for, and listen for ? *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.
- Perez, J.-M. (2018). *Education et pratiques inclusives-La pratique du travail en groupe et le « chercheur-apprenant »* [Note de synthèse de l'HDR non publiée]. Université de Lorraine.
- Perraud, C. (2019). Une ingénierie coopérative en Esat : quand travailler ensemble rend capable de créativité. L'exemple emblématique : *une idée farfelue*. *La Nouvelle Revue – Éducation et société inclusives*, 1(85), 277-297.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. M., & Mcduffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms : A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la Course à 20. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). PUR.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.
- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les sciences de l'Education - Pour l'ère nouvelle*, 47(2), 51-71.
- Toullec-Théry, M. (2012). Dans le regroupement d'adaptation, existe-t-il des régimes d'attention spécifiques aux maîtres spécialisés à dominante pé-

- dagogique ? In B. Gruson, D. Forest, & M. Loquet (Éds.), *Jeux de savoir* (pp. 259-278). Presses Universitaires de Rennes.
- Toullec-Théry, M., & Marlot, C. (2015). *Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ?* [Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes ». Académie Lyon. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/10\\_-\\_octobre/07/2/Rapport\\_comite\\_national\\_suivi\\_dispositif\\_Plus\\_de\\_maitres\\_que\\_de\\_classes\\_oct2015\\_485072.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/10_-_octobre/07/2/Rapport_comite_national_suivi_dispositif_Plus_de_maitres_que_de_classes_oct2015_485072.pdf)
- Toullec-Théry, M. (2017). Un dispositif de lutte contre les inégalités scolaires ? « Plus de maîtres que de classes ». *Diversité*, (190), 75-81.
- Toullec-Théry, M., & Bocchi, P.-C. (2019). Enseignement collectif vs individualisation des apprentissages. De quelles manières deux enseignants insèrent-ils des élèves en difficulté dans le temps didactique de la classe ? In I. Verscheure, M. Ducrey Monnier, & L. Pelissier (Éds.), *Enseignement et formation : éclairages de la didactique comparée* (pp. 19-33). Presses universitaires du Midi (PUM).
- Tremblay, P. (2009, 9 septembre). *Inclusion scolaire d'élèves présentant des troubles/difficultés d'apprentissage : co-formation entre enseignants de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre d'expériences de coenseignement* [Communication à une conférence]. 6<sup>e</sup> Journée d'études des chercheurs belges francophones en éducation, Bruxelles.
- Tremblay, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/co-enseignement. *Éducation et formation*, e-294, 77-83.
- Tremblay, P. (2011). Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Nouvelle revue de l'Adaptation scolaire*, 55(3), 175-190.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23(3), 33-44.
- Tremblay, P. (2017, mars). *Comment mettre en place un coenseignement efficace ?* CNESCO. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313\\_5\\_Tremblay.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_5_Tremblay.pdf)



# Le coenseignement : modalités et effets sur la performance scolaire d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et de leurs pairs

## Introduction

L'enseignement coopératif (ou coenseignement), qui s'est développé de longue date dans divers contextes sociopolitiques et éducatifs (Cook & Friend, 1995), apparaît désormais comme un modèle prometteur, voire prescrit, dans le cadre du mouvement vers l'éducation inclusive. Dans un contexte helvétique qui connaît des transformations allant dans le même sens (Bonvin et al., 2016), il est présent dans les prescriptions, la formation du personnel enseignant et, à des degrés divers d'aboutissement, sur le terrain.

Selon la littérature scientifique et professionnelle, plusieurs conditions définissent le coenseignement comme un cas particulier de collaboration. Au-delà du fait que l'enseignement soit dispensé par deux personnes ou plus dans un espace commun, il est spécifié qu'il doit concerner un public hétérogène et incluant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP) et que les enseignant-e-s (le plus souvent, ordinaires et spécialisé-e-s) sont impliqué-e-s activement dans l'enseignement (Cook & Friend, 1995). Cet engagement actif conjoint correspond à la notion de coopération (Marcel et al., 2007) et implique que les coenseignant-e-s assument une responsabilité partagée pour les apprentissages et le comportement en classe, coplanifient les périodes de coenseignement et co-évaluent les apprentissages (Benoit & Angelucci, 2011 ; Murawski & Lochner, 2011).

Si cette définition convient à une discussion académique, elle est plus difficile à mobiliser dans le cadre de la recherche empirique non-expérimentale. Dans le contexte de la transition vers une école à visée inclusive en Suisse romande, l'étude de son application révèle en effet des pratiques qui, bien que nommées *coenseignement*, ne correspondent que minimalement aux dimensions retenues dans la définition ci-dessus (Bonvin et al., 2016). En particulier, la coplanification et la coévaluation ne sont que partiellement observées, voire pas du tout, dans les terrains étudiés (voir aussi Pancsofar

& Petroff, 2016). L'étude présentée ici vise à décrire ces pratiques telles qu'elles se mettent en place dans les écoles de plusieurs cantons romands et à examiner leurs effets sur les apprentissages scolaires pour les élèves présentant des BEP ainsi que leurs pairs.

## 1 Perspective théorique

L'inclusion implique non seulement une modification de l'environnement scolaire (Avramidis & Norwich, 2002), mais aussi de la façon d'enseigner (Slee, 2011). Le coenseignement, apparaissant comme un modèle permettant de relever le défi de l'inclusion scolaire, s'est peu à peu imposé comme une proposition fréquente d'organisation de l'enseignement dans les écoles visant une prise en charge inclusive de la diversité (Friend & Barron, 2016 ; Pratt, 2014). Ce modèle bénéficierait à tous les élèves (Garrigan & Thousand, 2005 ; McDuffie et al., 2009 ; Welch, 2000) et aurait des conséquences d'autant plus favorables pour les élèves ayant des BEP (Hang & Rabren, 2009 ; Nevin et al., 2008 ; Rea et al., 2002 ; Van Garderen et al., 2012). Dans leur méta-analyse, Murawski et Swanson (2001) rapportent un impact positif néanmoins modéré du coenseignement sur la lecture, l'apprentissage de la langue et des mathématiques.

Cependant, les résultats de recherches disponibles sur l'efficacité du coenseignement demeurent souvent mitigés (Cook et al., 2011 ; Van Garderen et al., 2012). Certaines recherches ne démontrent pas d'avantages du coenseignement sur d'autres types de dispositifs de soutien (Murawski, 2006) et certaines revues de littérature dépeignent un tableau très contrasté de l'état de la recherche (Friend et al., 2010). Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette disparité des résultats. En premier lieu, le coenseignement n'est pas un programme ou une intervention en tant que telle et peut difficilement être soumis à une mise à l'épreuve expérimentale (Kloo & Zigmond, 2008). Ses déclinaisons sont multiples et dépendent de facteurs liés au contexte de mise en œuvre (système, leadership, culture scolaire), aux caractéristiques des enseignant-e-s impliqué-e-s (formation, statut, expérience), à la qualité de l'intervention proposée, ainsi qu'à la nature ou à l'intensité des difficultés rencontrées par les élèves (voir p. ex. Fuchs et al., 2015). De plus, le modèle de coenseignement peut englober de multiples modalités pédagogiques telles que celles décrites par Friend et Bursuck (2009) : le coenseignement en *Complémentaire* (un-e enseigne, l'autre assiste individuellement un-e élève), en *Parallèle* (les deux enseignent le même contenu à la moitié de la classe), en *Alternative* (un-e en-

seigne à la majorité, l'autre à un petit groupe), en *Ateliers* (chacun-e en anime un), en *Équipe* (les deux enseignent conjointement à toute la classe) et *Observation* (un-e enseigne, l'autre observe). Il est à noter que la première de ces modalités est parfois considérée comme « traditionnelle » et n'apportant pas vraiment de valeur ajoutée au fonctionnement de la classe (Scruggs et al., 2007).

Bonvin et al. (2016) ont repris dans leur étude ces six modalités auxquelles a été ajoutée la modalité *Électrons libres*, durant laquelle les élèves travaillent individuellement ou en petits groupes et les deux enseignant-e-s sont disponibles à leurs pupitres ou passent entre les rangs. Bien qu'elle ne figure pas parmi les différentes modalités pédagogiques décrites dans la littérature, sa fréquence dans les observations empiriques et dans les situations décrites par les protagonistes comme du coenseignement justifie sa prise en compte. Ces mêmes auteurs soulignent que les modalités les plus fréquemment rapportées sont les modalités *Complémentaire* et *Électrons libres*, soit celles qui pourraient être décrites comme les plus éloignées des définitions académiques du coenseignement (voir plus haut), ou les plus « traditionnelles » (Pancsofar & Petroff, 2016 ; Scruggs et al., 2007 ; Zigmond, 2006). En outre, la même étude montre que les modalités pédagogiques recommandées par la littérature sont peu fréquemment observées. Pour les auteurs, ces résultats témoigneraient d'une situation de transition entre un enseignement traditionnel intégratif, où le soutien est uniquement attribué à l'élève identifié-e comme ayant des BEP, et une conception plus inclusive de l'école, où la présence de deux adultes dans la classe serait exploitée pour faciliter l'application d'une pédagogie répondant aux besoins du plus grand nombre (différenciation et/ou conception universelle de l'apprentissage ; voir p. ex. Conderman & Hedin, 2015 ; Murawski & Ricci, 2019). Cette hétérogénéité des pratiques transparaît également dans des systèmes scolaires qui prescrivent pourtant le coenseignement. Bonvin et al. (2016) montrent une grande variabilité du pourcentage de temps passé conjointement en classe par rapport au nombre total d'heures d'intervention de soutien. Dans 45 % des relations de collaboration observées, les enseignant-e-s ordinaires et de soutien ne partagent aucun moment d'enseignement commun. Le fait que les pratiques de coenseignement étudiées ressemblent parfois à des extensions d'une pédagogie traditionnelle pose la question de la valeur ajoutée de la présence d'un autre adulte dans la classe, en particulier lorsque ces pratiques inclusives en émergence mettent les élèves ayant des BEP à risque de ne pas recevoir un enseignement optimal par rapport à la sévérité de leurs besoins (Sweigart & Landrum, 2015 ; Zigmond et al., 2009).

Le coenseignement apparaît ainsi comme une pratique prometteuse, mais des études supplémentaires sont nécessaires pour clarifier son impact

effectif, notamment sur les performances scolaires des élèves (Van Garderen et al., 2012). L'objectif de cette étude est donc d'explorer les différences de performances scolaires (français et mathématiques) entre des élèves ayant des BEP inclu-se-s en classes ordinaires et leurs camarades de classe, tout en considérant les effets de pratiques de coenseignement. Un deuxième objectif, en continuité avec les travaux précédents (Bonvin et al., 2016), est d'analyser la satisfaction envers les relations de collaboration entre enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s, tout en explorant les modalités pédagogiques mises en œuvre.

## 2 Démarche méthodologique

L'échantillon se compose de 306 élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> Harmos (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> primaire, CE2 et CM1) âgés de 8 à 9 ans (138 filles ; 168 garçons), recrutés dans 16 classes issues d'établissements de trois cantons de Suisse romande. Parmi l'échantillon total, 52 élèves (17 %) sont identifié-e-s comme ayant des BEP et reçoivent une mesure de soutien en classe ordinaire (15 filles ; 37 garçons). Les classes dont le taux de coenseignement (en pourcentage) se trouvait au-dessus du 50<sup>e</sup> percentile sont catégorisées comme pratiquant le coenseignement (8 classes ; n = 161 élèves, 52,6 %). L'échantillon de 34 enseignant-e-s se compose, quant à lui, de 19 enseignant-e-s ordinaires (7 hommes ; 12 femmes) et 15 enseignant-e-s spécialisé-e-s (3 hommes ; 12 femmes), dont l'âge moyen est 54,1 ans (ET = 10,5) et ayant une expérience professionnelle moyenne de 22,4 années d'enseignement (ET = 11,1). Les données ont été collectées selon un plan semi-longitudinal en quatre temps de mesure durant l'année scolaire 2013-2014. Les enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s ont rempli les questionnaires en décembre 2013 (T2) et en mars 2014 (T3). Les élèves ont complété les tests au début et à la fin de l'année scolaire (T1 = octobre-novembre 2013 ; T4 = mai-juin 2014). Les parents ont été informés par courrier des objectifs généraux de l'étude et pouvaient refuser la participation de leur enfant. L'anonymat des participant-e-s a été garanti par un système de codage. Sous ces conditions, les taux de participation étaient de 100 % à T2-T3, 93,5 % puis 93,2 % à T1-T4.

Des tests de performances scolaires en français et en mathématiques ont été élaborés à partir du Plan d'études romand (PER). Bien que les élèves de notre échantillon soient en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> Harmos, leurs niveaux étaient très hétérogènes. Ainsi, trois versions différentes de tests ont été développées pour chaque discipline afin d'envisager les écarts de performance des élèves

d'une même classe qui seraient dus, par exemple, à la présence de BEP : A pour les élèves de niveaux 3<sup>e</sup> – 4<sup>e</sup> Harmos, B pour celles et ceux de niveaux 4<sup>e</sup> – 5<sup>e</sup> Harmos, et C pour celles et ceux de niveaux 5<sup>e</sup> – 6<sup>e</sup> Harmos. La décision concernant la version utilisée pour chaque élève revenait aux enseignant-e-s des classes selon leur connaissance du niveau des élèves. Chaque élève a reçu une version de test identique à T1 et T4. Ces tests de performance ont permis d'évaluer l'évolution des élèves durant l'année scolaire en calculant les scores en pourcentage de réussite.

Un questionnaire a permis de saisir les modalités pédagogiques de coenseignement autodéclarées par les enseignant-e-s. Ces derniers et dernières ont été invité-e-s à quantifier (en minutes) le temps total consacré par l'enseignant-e spécialisé-e à la classe et/ou aux élèves ayant des BEP (A), ainsi que le temps passé ensemble en classe (B). Le taux de coenseignement (pourcentage) a été calculé selon la formule B/A. Les modalités pédagogiques de coenseignement ont été explorées selon les sept catégories proposées par Bonvin et al. (2016 ; adaptées de Friend & Bursuck, 2009), en demandant aux enseignant-e-s d'estimer le temps consacré à chaque modalité lorsqu'ils étaient présents conjointement en classe ; cette estimation est autorapportée sur une échelle de fréquence à cinq niveaux (1 = Très rare < 5 % du temps ; 2 = Peu fréquente 5-24 % ; 3 = Régulière 25-49 % ; 4 = Assez fréquente 50-75 % ; 5 = Très fréquente > 75 %). Enfin, le degré de satisfaction des enseignant-e-s envers la relation de collaboration a été mesuré à l'aide d'un item coté selon une échelle de fréquence à cinq niveaux (allant de Jamais à Toujours) : « *La collaboration avec l'enseignant(e) spécialisé(e) dans les situations où il(elle) est présent(e) en même temps que l'enseignant(e) titulaire dans la classe est satisfaisante* ». Elles et ils devaient rapporter leur satisfaction personnelle actuelle vis-à-vis de la situation de collaboration conjointe en classe au moment de la passation.

L'évolution des performances aux tests de français et mathématiques a été analysée à l'aide d'une analyse de variance à mesures répétées en explorant les effets intersujets et les interactions entre les variables, selon le plan 2 (scores T1-T4) × 2 (présence/absence de mesures de soutien) × 2 (présence/absence de coenseignement). Des analyses de corrélations ont été réalisées afin d'explorer l'association entre le taux de coenseignement rapporté par les enseignant-e-s et la satisfaction envers la relation de collaboration aux deux temps de mesure (T2-T3). La fréquence moyenne de chaque modalité pédagogique a été soumise à des tests t de Student afin d'explorer d'éventuelles différences entre les classes pratiquant le coenseignement (c'est-à-dire dont le pourcentage de taux de coenseignement est au-dessus du 50<sup>e</sup> percentile) et

celle ne le pratiquant pas ou peu. La taille de l'effet a été rapportée pour les différences significatives en calculant le  $d$  de Cohen avec la correction de Hedges (Hedges & Olkin, 1985).

### 3 Résultats, constats et arguments

Les moyennes (M) et écarts-types (ET) de chaque groupe d'élèves obtenus aux tests de français et de mathématiques à T1 et à T4 sont présentés dans le tableau 1. Concernant les performances en français, les résultats des analyses de variance à mesures répétées indiquent des effets multivariés significatifs du temps, de l'interaction temps x mesures de soutien, ainsi que de l'interaction temps x mesures de soutien x coenseignement (Tableau 2), indiquant un effet positif du coenseignement durant l'année scolaire pour les élèves ayant des BEP.

	Classes sans coenseignement (n = 8)			Classes avec coenseignement (n = 8)		
	BEP (n = 19)	Camarades (n = 126)	Total (n = 145)	BEP (n = 33)	Camarades (n = 128)	Total (n = 161)
	M (ET)	M (ET)	M (ET)	M (ET)	M (ET)	M (ET)
<b>Français</b>						
T1	0,38 (0,18)	0,47 (0,17)	0,46 (0,17)	0,43 (0,17)	0,65 (0,18)	0,60 (0,19)
T4	0,43 (0,14)	0,67 (0,17)	0,63 (0,19)	0,59 (0,15)	0,78 (0,16)	0,74 (0,18)
<b>Mathématiques</b>						
T1	0,43 (0,12)	0,50 (0,12)	0,49 (0,12)	0,54 (0,15)	0,63 (0,15)	0,61 (0,16)
T4	0,53 (0,14)	0,62 (0,13)	0,60 (0,13)	0,65 (0,13)	0,74 (0,14)	0,72 (0,14)

Tableau 1 : Moyennes (M) et écarts-types (ET) des élèves aux tests de performances académiques selon les temps de mesure

	$\lambda$ de Wilk	F	p	$\eta^2$ partiel
<b>Français</b>				
Temps	0,69	130,73	0,000	0,306
Temps x mesures de soutien	0,98	6,77	0,010	0,022
Temps x coenseignement	1,00	0,55	0,458	0,002
Temps x mesures de soutien x coenseignement	0,96	12,14	0,001	0,039
<b>Mathématiques</b>				
Temps	0,65	158,43	0,000	0,348
Temps x mesures de soutien	1,00	0,21	0,646	0,001
Temps x coenseignement	1,00	0,07	0,796	0,000
Temps x mesures de soutien x coenseignement	1,00	0,25	0,619	0,001

Tableau 2 : Effets multivariés du temps et des interactions selon les conditions mesures de soutien et coenseignement pour les performances académiques

Les tests univariés montrent des différences pour la condition mesures de soutien ( $F_{(1,296)} = 58,57$ ,  $p < 0,001$  ;  $\eta^2$  partiel = 0,165), les élèves bénéficiant du soutien en raison de BEP présentant des scores significativement inférieurs à leurs camarades. Des différences sont aussi observées pour la condition coenseignement ( $F_{(1,296)} = 27,88$ ,  $p < 0,001$  ;  $\eta^2$  partiel = 0,086), les élèves des classes bénéficiant du coenseignement rapportant des scores significativement supérieurs à ceux de leurs camarades sans coenseignement aux deux temps de mesure (Figure 1). Concernant les performances en mathématiques, seul l'effet multivarié du temps est significatif (Tableau 2). Les tests univariés montrent également des différences pour la condition mesures de soutien ( $F_{(1,297)} = 18,37$ ,  $p < 0,001$  ;  $\eta^2$  partiel = 0,058) et pour la condition coenseignement ( $F_{(1,297)} = 36,98$ ,  $p < 0,001$  ;  $\eta^2$  partiel = 0,111), identiques aux résultats univariés des tests de français.

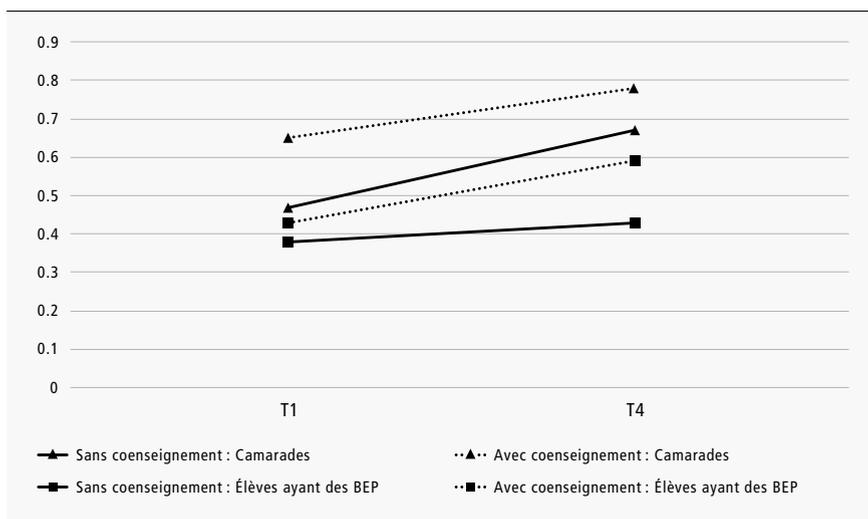


Figure 1 : Performances en français selon la condition coenseignement aux deux temps de mesure

Les résultats soulignent que les élèves ayant des BEP présentent des scores aux tests de français et de mathématiques significativement inférieurs à leurs camarades de classe. Cependant, nous pouvons relever certains résultats prometteurs concernant l'effet du coenseignement. Bien que les performances tendent à augmenter au cours de l'année scolaire chez tous les élèves, celles issues des classes dans lesquelles les enseignants pratiquent le coenseignement sont, en français et en mathématiques, et aux deux temps de mesure, significativement supérieures aux performances des élèves des classes sans coenseignement. Il est évident que ce résultat ne peut pas être attribué à l'effet exclusif du coenseignement. Bien qu'il corrobore certains résultats montrant un impact positif des mesures de soutien à l'inclusion pour les élèves ayant des BEP (p. ex. Rea et al., 2002), nous ne pouvons pas différencier les effets du coenseignement d'éventuels autres effets du soutien accordé à ces élèves (p. ex. logopédie, soutien psychologique). Les effets constatés doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils sous-entendent qu'entre les groupes de classes « avec » et « sans » coenseignement, tous les autres facteurs seraient par ailleurs égaux. Enfin, la méta-analyse de Murawski et Swanson (2001) fait état d'un effet positif, mais modéré du coenseignement sur l'apprentissage des langues et des mathématiques chez les élèves ayant des BEP. Nos résultats confirment cet effet en ce qui concerne l'apprentissage du français uniquement.

Concernant les enseignant-e-s de notre échantillon, nous retrouvons une corrélation négative entre le taux de coenseignement et la satisfaction à T2 ( $r = -0,39, p = 0,03$ ), sans variation d'intensité ou de significativité de la relation suite au contrôle de l'effet du statut (enseignant-e-s ordinaires vs. spécialisé-e-s). Ainsi, plus les moments de présence conjointe en classe sont nombreux, moins les enseignant-e-s sont satisfait-e-s de la relation de collaboration. Cette association n'est pas significative à T3 ( $r = -0,21, p = 0,33$ ), et ce même après contrôle de l'effet du statut. Les fréquences moyennes de l'utilisation autodéclarée des différentes modalités pédagogiques aux temps de mesure T2 et T3 sont présentées dans la figure 2, selon les classes pratiquant ou non le coenseignement (pourcentage de taux de coenseignement supérieur ou inférieur au 50<sup>e</sup> percentile). De manière descriptive, les modalités pédagogiques les plus fréquemment utilisées dans les classes pratiquant le coenseignement sont *Complémentaire*, *Électrons libres* et *Alternative*. Concernant les classes qui ne pratiquent pas le coenseignement, ce sont les modalités *Alternative*, *Complémentaire* et *En atelier / Observation*. Les résultats des comparaisons de moyennes indiquent que les enseignant-e-s pratiquant le coenseignement rapportent une utilisation significativement plus fréquente des modalités *Complémentaires* (T2 :  $t_{(13)} = -6,66, p < 0,001, d = 3,23$  ; T3 :  $t_{(12)} = -2,90, p < 0,02, d = 1,48$ ) et *Électrons libres* (T2 :  $t_{(13)} = -2,87, p < 0,02, d = 1,34$  ; T3 :  $t_{(12)} = -2,41, p < 0,05, d = 1,21$ ). La modalité *Alternative* est utilisée de façon identique par les deux groupes.

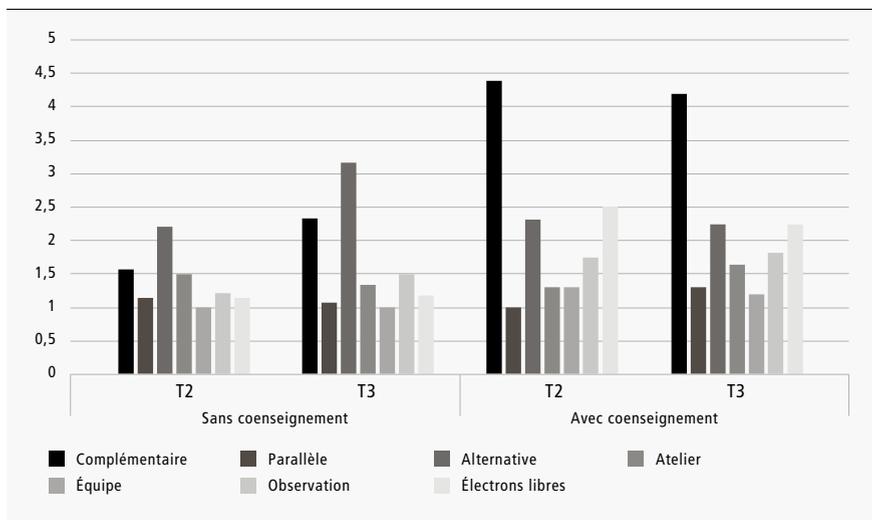


Figure 2 : Moyennes de la fréquence d'utilisation des modalités pédagogiques selon la condition coenseignement aux deux temps de mesure

Seuls huit binômes d'enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s pratiquent le coenseignement plus d'un quart du temps attribué à la classe (le 50<sup>e</sup> percentile correspond à un taux supérieur à 28 %). Cependant, nous retrouvons une association négative entre la satisfaction envers la collaboration et le taux de coenseignement à T2, qui n'est plus significative à T3, indépendamment du statut et de la pratique du coenseignement. Bonvin et al. (2016) avaient déjà fait état d'un lien identique, mais qui concernait la collaboration entre enseignant-e-s ordinaires et d'appui, et non celle entre enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s, qui montrait une corrélation positive. De plus, le fait que ce lien ne soit plus significatif en milieu d'année scolaire peut laisser supposer la nécessité d'un temps d'adaptation afin de mettre en œuvre une collaboration efficace et satisfaisante. Cependant, la satisfaction rapportée sur le long terme ne serait pas dépendante du temps passé conjointement en classe. Ces interprétations doivent être prises avec précaution, car il existe la possibilité d'un biais de désirabilité sociale, sachant que la plupart des binômes d'enseignant-e-s ont rempli les questionnaires ensemble. Enfin, à l'instar de Bonvin et al. (2016), nos résultats indiquent que les modalités pédagogiques les plus utilisées par les enseignant-e-s qui pratiquent le coenseignement sont les modalités *Complémentaire* et *Électrons libres*. Comme le montrent d'autres travaux (Zigmond et al., 2009), la pratique du coenseignement – du moins dans ce contexte de transition et d'émergence de nouvelles pratiques – peut être caractérisée comme représentant une diversité relativement réduite de modalités appliquées. Ainsi, les modalités les plus fréquemment rapportées sont celles qui se centrent sur des apports individuels, voire à des petits groupes d'élèves.

## Conclusion

Notre étude n'est pas exempte de limites. Premièrement, nous avons dû faire face à de grandes difficultés d'échantillonnage. Outre le mouvement vers l'inclusion scolaire, plusieurs réformes étaient en cours au moment de l'échantillonnage, dont une harmonisation scolaire nationale (âge du début de scolarité, niveaux) et l'introduction d'un nouveau plan d'études intercantonal. Un refus de participation du canton initialement visé par la recherche, ainsi que de nombreux refus de participation (souvent argumentés sur la base du stress lié aux réformes) nous ont contraints à étendre la recherche de participant-e-s à l'ensemble des cantons romands. La taille restreinte de l'échantillon empêche cependant de tenir compte dans les analyses des disparités sociopolitiques et

culturelles entre les cantons. Une autre limite réside dans le fait que la nature des troubles des élèves ayant des BEP n'a pas été prise en compte. En effet, l'accès aux diagnostics des élèves est sensible, et nécessite des autorisations impossibles à obtenir dans un délai raisonnable. Pourtant, l'importance de prendre en compte la nature des troubles, la présence ou non de compétences sociales, la présence de difficultés de communication et de compréhension du comportement social, a souvent été soulignée (Frostad & Pijl, 2007 ; Pijl et al., 2008). Nous n'avons également pas pu considérer les effets de diverses interventions (p. ex. logopédie, soutien psychologique, thérapie physique) en raison de l'hétérogénéité de leur présence au sein de l'échantillon et de la taille restreinte de ce dernier. L'absence d'un groupe témoin, qui aurait permis une comparaison d'élèves ayant des BEP de classes à visée inclusive avec des élèves issu-e-s d'écoles ou de classes spécialisées, constitue une autre limite de notre étude.

En conclusion, le coenseignement paraît être une méthode efficace pour améliorer les performances scolaires. Alors qu'il semble profiter à tous les élèves pour l'apprentissage des mathématiques, seul-e-s les élèves ayant des BEP paraissent en bénéficier efficacement pour l'apprentissage du français. Néanmoins, le personnel enseignant resterait le principal facilitateur de pratiques inclusives efficaces (Moen, 2008). Une étude réalisée en Autriche avec des enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s montre que le coenseignement ne s'intègre pas facilement dans leur pratique éducative quotidienne, bien qu'il soit reconnu comme important (Schwab et al., 2015). Ceci peut être illustré par nos résultats concernant la satisfaction envers la collaboration, ainsi que les modalités pédagogiques mises en œuvre par les enseignant-e-s durant l'année scolaire qui ne favorisent pas la pratique conjointe de l'enseignement. Bien que les enseignant-e-s spécialisé-e-s semblent être davantage préparé-e-s à faire face aux défis de l'inclusion, l'association négative entre la satisfaction envers la collaboration et le taux de coenseignement soulève beaucoup d'interrogations. De plus, il apparaît que cette relation n'est pas nécessairement améliorée par le fait de passer davantage de temps ensemble en classe (Jurkowski & Müller, 2018).

Ces résultats pointent les enjeux d'une sorte d'injonction à collaborer dans des situations d'intégration/inclusion scolaire : dans la situation actuelle, le coenseignement semble être à la fois un modèle général pour des pratiques pédagogiques coopératives émergentes et le vecteur par lequel l'école devrait avancer dans son projet inclusif. Pourtant, augmenter le nombre d'adultes dans la classe, en soi, représente une solution très insuffisante. En effet, les résultats de cette recherche ainsi que de travaux antérieurs (Bonvin et al., 2016) révèlent que le coenseignement (ou enseignement coopératif), politiquement et académiquement avancé comme facilitant une approche inclusive de l'en-

seignement, est mis en œuvre majoritairement par une « translation » de pratiques intégratives traditionnelles (l'élève ou un groupe d'élèves reçoit du soutien séparément de leurs camarades) dans un contexte où le coenseignement est recommandé, comme en témoigne le niveau élevé des modalités *Alternative* et *Complémentaire* dans les deux groupes d'étude (avec ou sans coenseignement). En soi, un taux élevé de coenseignement ne serait ainsi pas lié à une diversification des modalités pédagogiques appliquées, en direction notamment de celles qui demandent véritablement une planification commune de séquences didactiques et qui sont orientées vers le collectif d'élèves (p. ex. les modalités en *Équipe* et en *Ateliers*). Enfin, l'importance de la modalité en *Électrons libres* au sein du groupe de classes pratiquant un taux élevé de coenseignement ne peut pas être interprétée clairement au vu de la qualité descriptive des données récoltées : elle pourrait correspondre à des activités traditionnelles (les élèves travaillent individuellement sur des fiches, et les enseignant-e-s sont à disposition pour vérifier le travail ou répondre aux questions) ou à des activités différenciées ou individualisées (plans de travail, p. ex.). Dans les deux cas, le gain ne serait pas nécessairement imputable à la qualité coopérative du travail du binôme, mais à la seule diminution du ratio élèves-enseignant-e. Nos résultats suggèrent non seulement que cette dernière est potentiellement suffisante pour agir sans que l'on constate une réelle « révolution » dans les modalités pédagogiques appliquées par les binômes, mais également que la marge de développement de pratiques plus inclusives par le coenseignement est encore importante.

Pour que cette transformation progressive d'un enseignement traditionnel « à deux » en pratiques réellement inclusives et coopératives soit possible, il s'agit vraisemblablement de construire des cultures collaboratives dans la formation des enseignant-e-s (p. ex. par la coformation des enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s) et dans les établissements scolaires, et d'articuler les pratiques de collaboration avec des stratégies reconnues d'enseignement destiné à une population scolaire hétérogène (Conderman & Hedin, 2015 ; Murawski & Ricci, 2019). Face aux risques et opportunités représentés par le coenseignement, les recherches futures devront tenir compte de potentiels revers de la médaille et porter leur attention sur les facteurs plus spécifiques qui lui permettent de faire la différence au bénéfice des élèves autant que du personnel enseignant. Parmi ces facteurs, il est nécessaire de développer l'exploration des modalités pédagogiques appliquées en intégrant des observations de terrain et en dégageant avec les acteurs et actrices le sens pédagogique attribué à leurs pratiques coopératives.

## Références

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et Francophonie, 39*(2), 105-121. <https://doi.org/10.7202/1007730ar>
- Bonvin, P., Valls, M., Ramel, S., Angelucci, V., & Benoit, V. (2016). Mise en place de pratiques inclusives à l'échelle d'un établissement scolaire : une étude des perceptions des enseignants. In G. Pelgrims & J. M. Perez (Éds.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. INS HEA.
- Conderman, G., & Hedin, L. (2015). Differentiating instruction in co-taught classrooms for students with emotional/behaviour difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties, 20*(4), 349-361. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.976918>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children, 28*(3), 1-16. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Cook, B. G., McDuffie-Landrum, K. A., Oshita, L., & Cook, S. C. (2011). Co-teaching for students with disabilities. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 147-159). Routledge.
- Friend, M., & Barron, T. (2016). Co-Teaching as a Special Education Service : Is Classroom Collaboration a Sustainable Practice? *Educational Practice and Reform, 2*. <https://journals.radford.edu/index.php/EPR/article/view/55>
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2009). *Including students with special needs: a practical guide for classroom teachers* (5<sup>th</sup> ed.). Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends ? The relation between the social position and social skills of pupils with special education needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Wehby, J., Schumacher, R. F., Gersten, R., & Jordan, N. C. (2015). Inclusion versus specialized intervention for very-low-performing students: what does access mean in an era of academic challenge? *Exceptional Children, 81*(2), 134-157. <https://doi.org/10.1177/0014402914551743>

- Garrigan, C. M., & Thousand, J. (2005). Enhancing literacy through co-teaching. *The New Hampshire Journal of Education*, 8, 56-60.
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268. <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Hedges, L., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Academic Press.
- Jurkowski, S., & Müller, B. (2018). Co-teaching in inclusive classes : The development of multi-professional cooperation in teaching dyads. *Teaching and Teacher Education*, 75, 224-231. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.017>
- Kloo, A., & Zigmond, N. (2008). Coteaching revisited: Redrawing the blueprint. *Preventing School Failure*, 52(2), 12-17. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.12-20>
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., & Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (Éds.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-17). De Boeck Université.
- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and no-co-taught classes : Results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children*, 75(4), 493-510. <https://doi.org/10.1177/001440290907500406>
- Moen, T. (2008). Inclusive Educational Practice : Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/00313830701786628>
- Murawski, W. W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary English classes : How can we improve ? *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 22(3), 227-247. doi:10.1080/10573560500455703
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183. <https://doi.org/10.1177/1053451210378165>
- Murawski, W. W., & Ricci, L. A. (2019). UDL and Co-Teaching: Establishing the perfect union. In W.W. Murawski & K.L. Scott (Eds.). *What really works with universal design for learning*. Corwin.
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research : Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Nevin, A. I., Cramer, E., Vogt, J., & Salazar, L. (2008). Instructional modifications, adaptations, and accommodations of coteachers who loop. A descriptive case study. *Teacher Education and Special Education*, 31(4), 283-297. <https://doi.org/10.1177/0888406408330648>

- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of students with social needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis : Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006>
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-223. <https://doi.org/10.1177/001440290206800204>
- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., & Hessels, M. G. P. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(2), 237-254.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms : A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Slee, R. (2011). *Irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Sweigart, C. A., & Landrum, T. J. (2015). The impact of number of adults on instruction : Implications for co-teaching. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 22-29. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919139>.
- Van Garderen, D., Stormont, M., & Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes : A need for more research. *Psychology in the Schools*, 49(5), 483-497. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Welch, M. (2000). Descriptive analysis of team learning in two elementary classrooms : A formative experimental approach. *Remedial and Special Education*, 21(6), 366-376. <https://doi.org/10.1177/074193250002100606>
- Zigmond, N. (2006). Reading and writing in co-taught secondary school social studies classrooms : A reality check. *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 249-268. <https://doi.org/10.1080/10573560500455711>
- Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, and how ? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17(4), 189-204. <https://doi.org/10.1080/09362830903231986>



# Analyse des besoins de formation et d'accompagnement au coenseignement

## Introduction

L'adoption de politiques scolaires plus inclusives dans les différentes provinces canadiennes (Tremblay, 2018 ; Tremblay & Belley, 2017) a mené à une transformation des rôles et fonctions des orthopédagogues/enseignants-ressources au Canada, favorisant l'introduction du coenseignement au sein des classes ordinaires (Hallahan et al., 2013 ; Tremblay, 2012). En effet, dans un contexte inclusif, le rôle de l'enseignant spécialisé (enseignant-ressource en Nouvelle-Écosse ou orthopédagogue au Québec) s'est graduellement élargi, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant ordinaire (Leblanc, 2011 ; Tardif & Levasseur, 2010). Alors que le travail orthopédagogique était auparavant perçu comme une différenciation accordée à l'extérieur de l'école (ségrégation/spécialisation) ou de la classe ordinaire (co-intervention), il s'effectue maintenant de plus en plus au sein même du groupe-classe (coenseignement).

Cette recherche-action/formation visait la conception d'un module de formation médiatisé sur le coenseignement pour des formateurs de différentes provinces canadiennes (Québec et Nouvelle-Écosse). Ce projet répond à un besoin identifié par les différents conseils scolaires dans le cadre de travaux de recherche menés précédemment (Leblanc, 2014 ; Tremblay & Belley, 2017). L'objectif général de cette recherche-action est la mise en ligne d'un module de formation et d'accompagnement sur le coenseignement comprenant six sous-modules. Pour ce faire, une analyse des besoins de formation et d'accompagnement sur cette thématique dans les deux espaces scolaires a été effectuée (groupe de discussion). Dans le cadre de ce chapitre, les deux questions suivantes seront traitées : *Quels sont les besoins de formation et d'accompagnement de coenseignants novices ? Quelles formes de formation et d'accompagnement sont jugées les plus appropriées ?* Il s'agit, plus concrètement, d'analyser les motivations à transformer ses pratiques, les conditions

pour y arriver et enfin, les besoins de formation pour que cette transformation soit possible.

## **1 Contexte**

Le Canada n'a pas de ministère fédéral de l'éducation et c'est la législature des dix provinces et des trois territoires qui vote des lois relatives à l'éducation. Dans ces instances, les ministères de l'Éducation veillent à l'organisation, à la prestation et à l'évaluation de l'éducation et à la formation professionnelle. Il y a ainsi des différences importantes entre les systèmes scolaires provinciaux et territoriaux canadiens quant aux programmes d'études, aux évaluations et aux politiques de reddition des comptes. Deux provinces, la Nouvelle-Écosse et le Québec, donc deux contextes scolaires différents, participent à ce projet de recherche. En Nouvelle-Écosse, le Conseil scolaire acadien provincial (CSAP), qui compte 21 écoles responsables de l'enseignement en français, a été le partenaire de la recherche-action/formation. Les groupes de discussion ont touché exclusivement des enseignants-ressources. Au Québec, seule province francophone du Canada, le partenaire a été la Commission scolaire du fer (Sept-Îles) qui compte 21 écoles également. Les groupes de discussion ont touché équitablement des orthopédagogues et des enseignants ordinaires qui coenseignent ponctuellement.

## **2 Revue de la littérature**

Cette partie propose une revue de la littérature portant sur le coenseignement, incluant une représentation de ce phénomène, les conditions ainsi que les principaux besoins exprimés par les enseignants pour implanter un coenseignement de qualité. La formation au coenseignement, quant à elle, est très peu étudiée en tant qu'objet spécifique. Outre les éléments présentés plus bas, les données sur la formation continue au coenseignement sont uniquement présentes dans les recherches sur le coenseignement portant sur d'autres objets (réussite des élèves, apprentissage, type de collaboration, etc.) comme une condition méthodologique (p. ex. des ateliers offerts aux enseignants). Les guides sur le coenseignement (p. ex. Murawski, 2009) adoptent, pour leur part, le plus souvent une approche prescriptive des contenus de la formation.

Le coenseignement est défini comme un travail pédagogique commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques :

Le partenariat entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé, ou un autre spécialiste, dans le but d'enseigner conjointement dans une classe de l'enseignement régulier, à un groupe hétérogène d'élèves – incluant ceux qui sont en situation de handicap ou qui ont d'autres besoins particuliers – afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage de manière flexible et délibérée (Friend et al., 2010, p. 11 [trad. libre]).

Cette collaboration peut se mettre en place à temps partiel ou à temps complet. Ce coenseignement offre l'avantage de réduire le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement différencié (Tremblay, 2015), plus individualisé et intensif (Friend & Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant (Murawski & Hughes, 2009). Bien que d'abord destiné aux élèves en difficulté (prévention et/ou intervention), ce modèle de service peut profiter à tous les élèves de la classe. Le coenseignement a ainsi d'abord été étroitement associé à une conception non pas corrective, mais qualitative de l'intervention auprès des élèves en difficulté. Si plusieurs auteurs en parlent comme le modèle de service le plus cohérent avec l'inclusion scolaire (Arguelles et al., 2000 ; Friend & Cook, 2007 ; Tremblay, 2012), il peut en contrepartie, questionner profondément ce que Tardif et Lessard (1999) ont nommé la structure cellulaire du travail scolaire.

En effet, le coenseignement touche trois éléments de cette structure : coplanification, coenseignement et coévaluation. Cela implique que le coenseignement nécessite une participation active de la part des deux enseignants dans l'enseignement, un partage des responsabilités pour tous les élèves, une implication de chacun dans l'apprentissage des élèves et l'acquisition de ressources pédagogiques et d'un espace en classe (Friend, 2008). En somme, dans le coenseignement, la contribution exacte de chaque participant peut varier, mais la situation d'apprentissage créée par les deux enseignants ne peut pas être produite par un enseignant seul (Friend, 2008). Toutefois, les chercheurs s'entendent pour affirmer que le coenseignement s'applique à des degrés divers. Plusieurs recherches soulignent que c'est la configuration « *l'un enseigne/l'autre observe ou aide* » qui est plus souvent utilisée par les coenseignants (Scruggs et al., 2007) et tendent à démontrer que cette configuration correspondrait à une faible réalisation de son potentiel pédagogique.

Dans une méta-analyse des recherches qualitatives sur le coenseignement, Scruggs et al. (2007) relèvent six besoins principaux exprimés par les

coenseignants. Tout d'abord, le soutien administratif apparaît comme une condition indispensable. Il s'agit essentiellement du soutien de la direction d'école. Cette première condition est par ailleurs, directement liée aux deux conditions qui suivent. La deuxième condition, le temps de planification, apparaît comme importante chez les coenseignants, principalement les néo-coenseignants (coenseignants novices) et/ou ceux qui ont un coenseignement ponctuel. Le soutien de la direction est indiqué comme l'une de ses responsabilités principales dans l'octroi de temps de coplanification (Buckley, 2005 ; Curtin, 1998 ; Norris, 1997 ; Ward, 2003 ; Yoder, 2000). La formation au coenseignement constitue la troisième condition. Il s'agit, bien entendu, de former les enseignants au coenseignement proprement dit, mais ceux-ci ont exprimé également le besoin de formation pour favoriser : un enseignement plus flexible (Buckley, 2005) ; des stratégies et développement des compétences pratiques (Curtin, 1998) ; des modèles différents de coenseignement (Feldman, 1998) ; l'utilisation de la technologie (Luckner, 1999) ; des compétences de consultation collaborative (Rice & Zigmond, 2000) ; des compétences en relations interpersonnelles (Rosa, 1996) ; et de communiquer plus efficacement (Walther-Thomas, 1997). Les trois dernières conditions paraissent également étroitement liées : le volontarisme, la compatibilité et le mariage. Tout d'abord, la participation volontaire apparaît ainsi comme une condition fondamentale. À contrario, les expériences où les enseignants ont été obligés de coenseigner par la direction d'école semblent être rédhibitoires. Directement reliée à cette condition, la compatibilité entre coenseignants constitue une autre condition essentielle. En effet, il ne suffit pas de souhaiter coenseigner, il faut de plus coenseigner avec une personne avec laquelle notre personnalité et notre enseignement sont compatibles. Enfin, le mariage professionnel entre coenseignants, c'est-à-dire une collaboration étroite et quotidienne, apparaît tant comme condition que comme le résultat du volontarisme et de la compatibilité, basé sur une relation forte de compromis et de flexibilité (Friend et al., 2010). L'analogie au mariage, souvent citée par les coenseignants eux-mêmes (Noblit & Hare, 1988), demande effort, souplesse et compromis pour un coenseignement réussi.

### 3 Méthodologie

Le groupe de discussion se situait dans la première phase d'une recherche portant sur la formation au coenseignement de néo-coenseignants ou de coenseignants novices. Ce groupe de discussion visait à identifier les besoins de formation sur le coenseignement d'enseignants en classe ordinaire, d'enseignants-ressources (en Nouvelle-Écosse) ou d'orthopédagogues (au Québec). Le présent chapitre se centre sur l'analyse des besoins visant la transformation des pratiques.

#### 3.1 Les participantes

Pour le groupe de discussion portant sur les besoins de formations, deux sous-groupes ont été organisés à la Commission scolaire du fer. Pour le Conseil scolaire acadien provincial (CSAP) de la Nouvelle-Écosse, un seul groupe de discussion a été organisé pour la phase 1 (Tableau 1).

Lieu	Date	Nombre de participantes
Commission scolaire du fer (Sept-Îles, Québec)	29 novembre 2017	9 (4 enseignantes ordinaires et 5 orthopédagogues)
Commission scolaire du fer (Sept-Îles, Québec)	30 novembre 2017	4 (3 enseignantes ordinaires et 1 orthopédagogue)
Conseil scolaire acadien provincial de la Nouvelle-Écosse	30 mai 2018	5 (4 enseignantes-ressources et 1 enseignante de francisation)
		<b>Total 18</b>

Tableau 1 : Participantes au 1<sup>er</sup> groupe de discussion

Pour les groupes de discussion, il a été décidé de sélectionner des enseignants ayant déjà expérimenté ce type de modèle de service dans l'optique d'identifier les besoins de formation d'enseignants qui débutent ou souhaitent débiter dans le coenseignement. Les enseignants interrogés avaient ainsi une expérience d'un à sept ans en coenseignement. Toutefois, dans de nombreux cas, ce coenseignement était limité à quelques heures par semaine ou ne concernait que quelques classes de l'école. La grande majorité des participants à la formation n'étaient donc pas les mêmes que ceux qui ont participé au groupe de discussion.

## 3.2 Groupe de discussion

L'intérêt du groupe de discussion focalisé (focus group) est qu'il « combine à la fois l'entrevue, l'observation participante et l'interaction du groupe » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 322). Il est recommandé de ne pas dépasser 12 personnes (Touré, 2010). Concrètement, ces personnes directement concernées par le sujet abordé sont questionnées en groupe sur différentes thématiques. Une discussion s'engage ensuite entre les participants autour de cette thématique. Le rôle de l'animateur est de favoriser la participation de tous, de réguler les échanges et de maintenir la focalisation sur la thématique traitée. Dans ce cadre, le groupe de discussion a permis d'obtenir des besoins collectifs chez les coenseignants ou futurs coenseignants.

Ainsi, pour avoir accès à une compréhension riche des besoins de formation et d'accompagnement des coenseignantes, neuf catégories préalablement établies ont été abordées avec chacun des trois groupes de discussion :

1. la planification du coenseignement ;
2. le choix des modèles de coenseignement ;
3. la qualité de la collaboration et la négociation des rôles et des tâches ;
4. le soutien à l'enseignement en coenseignement ;
5. les défis, contraintes rencontrées ou anticipées ;
6. les attentes envers le coenseignement/les limites du coenseignement ;
7. les retombées du coenseignement ;
8. l'évaluation de son coenseignement ;
9. le soutien aux élèves.

L'analyse des données a été réalisée à partir d'une transcription intégrale des discussions portant sur les besoins de formation, préalablement enregistrées sur bande audio. Les opérations d'analyse de contenu ont été, d'abord, réalisées sur la base des neuf thématiques abordées dans les groupes de discussion. À partir de ces thématiques de départ, un regroupement plus serré a permis de réduire les données à trois grandes catégories : la motivation à coenseigner, les conditions pour coenseigner et enfin, la formation pour coenseigner.

## 4 Résultats

En lien avec ces catégories, les résultats font état des avantages perçus du coenseignement (motivation à transformer ses pratiques), des conditions pour coenseigner (conditions de la transformation) et enfin des besoins de formation et d'accompagnement au coenseignement (besoins de formation/ accompagnement de cette transformation).

### 4.1 Avantages perçus du coenseignement

L'analyse des avantages perçus du coenseignement permet d'appréhender les sources de motivation à la base du coenseignement. En tout premier lieu, une majorité d'enseignantes accorde une valeur très élevée au coenseignement lorsque celui-ci évite la stigmatisation des élèves en difficulté en leur offrant un soutien à l'intérieur de la classe ordinaire. Sans faire explicitement référence aux visées inclusives du coenseignement, il est mentionné que ce modèle de service favorise une meilleure intégration pédagogique des élèves en difficulté et un transfert de leurs apprentissages en classe ordinaire.

Non seulement le coenseignement est jugé moins stigmatisant pour les élèves en difficulté, il est aussi apprécié de plusieurs orthopédagogues/enseignantes-ressources lorsqu'elles peuvent intervenir en classe ordinaire et y modéliser des interventions orthopédagogiques. Ces propos d'une orthopédagogue/enseignante-ressource illustrent les avantages du coenseignement qui donne aussi un sens à son travail.

*« [...] ça me fatiguait de sortir les élèves quand je voyais que le prof ne faisait pas de lien dans sa classe, j'avais l'impression de travailler dans le vide. Je me suis dit, si je vais dans sa classe et qu'elle voit mes méthodes et que cela s'applique, elle va être plus portée à le faire. »*

Ce désir accru de cohérence est aussi mentionné par certaines enseignantes en classe ordinaire. Ces propos d'une d'entre elles illustrent ce double avantage du coenseignement.

*« Des fois les orthopédagogues sortaient les élèves, mais on s'est rendu compte que ça pouvait être payant qu'ils restent avec nous, trouver des façons de travailler en classe pour aider les élèves, mais aussi nous aider à souffler un peu, que ce soit plus simple. »*

Dans cette optique, le coenseignement offre un soutien à l'enseignement en classe ordinaire en plus de simplifier ou de faciliter l'intervention auprès des élèves en difficulté.

Une valeur positive est aussi accordée au coenseignement lorsqu'il favorise une plus grande diversité des pratiques pédagogiques. Ces propos d'une enseignante ordinaire illustrent cet autre avantage du coenseignement.

*« Moi avec mes grands, ce que je vois, on a deux façons différentes d'expliquer [...]. Nous sommes deux pour le dire d'une façon différente, donc je trouve que c'est, en général, en avoir deux pour le prix d'une. Dans un sens, je n'aurais pas pensé l'expliquer ainsi. »*

Ce dernier avantage soulève un certain paradoxe. D'une part, on dit apprécier le coenseignement lorsqu'il favorise une plus grande diversité des pratiques pédagogiques ; d'autre part, ce même coenseignement est jugé avantageux lorsqu'il favorise l'uniformité des approches pédagogiques d'un ordre d'enseignement (primaire/secondaire) ou d'une classe à l'autre lorsque l'orthopédagogue/l'enseignante-ressource intervient dans plusieurs classes afin d'enseigner par exemple une même stratégie de lecture. De toute évidence, le coenseignement peut être jugé avantageux en fonction des contextes, des attentes ou de buts bien distincts.

Le coenseignement est aussi jugé avantageux lorsqu'il favorise le partage des ressources, des documents et de la responsabilité des élèves. Par ailleurs, le partage de la responsabilité de tous les élèves ne s'avère pas toujours réel si l'on se fie à ces propos d'une orthopédagogue/enseignante-ressource qui dit être *« déjà allée dans les classes, mais c'était vraiment pour mes élèves à moi [...] »*. Bien que ce « mes » élèves permette de réduire le ratio enseignant/élèves et augmente le temps d'intervention auprès des élèves en difficulté, il ne favorise pas pour autant un modèle de soutien pouvant transformer l'enseignement et soutenir l'apprentissage pour l'ensemble des élèves.

Le coenseignement est également apprécié lorsqu'il favorise un apprentissage mutuel entre les enseignantes de la classe et les orthopédagogues/enseignantes-ressources qui partagent leurs connaissances, compétences et leurs expertises. Le développement professionnel apparaît ainsi comme un avantage du coenseignement. Cet autre extrait d'entretien d'une orthopédagogue/enseignante-ressource témoigne de cet avantage associé à l'apprentissage réciproque.

*« Je pense aussi que j'apprends beaucoup des enseignants et je pense qu'ils apprennent de moi et c'est vraiment un beau partage et le plus de bagages que l'on peut avoir le mieux c'est pour les élèves qui apprennent de différentes façons. Donc si tu as cinq différentes stratégies pour enseigner la même chose, c'est une façon de faire apprendre. »*

En conclusion, les avantages perçus du coenseignement, ce « carburant » qui permet de faire avancer et de transformer la façon d'offrir du soutien à l'apprentissage des élèves et des enseignants, est mis en place sous certaines conditions. Les inconvénients ou défis sont présentés plus bas à la partie qui aborde les conditions.

## 4.2 Conditions pour coenseigner

Ces conditions représentent les éléments nécessaires pour que le coenseignement soit mis en place et évolue vers un travail pédagogique de qualité en commun et un partage des responsabilités éducatives des élèves. Ces conditions sont regroupées sous trois grandes catégories, soit celles des conditions institutionnelles, des conditions liées aux aspects techniques du coenseignement et celles touchant à la relation de coenseignement.

### *Conditions institutionnelles*

Le soutien administratif offert par la direction d'école apparaît comme une condition institutionnelle déterminante sur le plan de la motivation à la base du coenseignement. Percevoir de l'intérêt et du soutien de la direction d'école est jugé indispensable pour initier, maintenir et faire progresser le coenseignement.

À propos du soutien de la direction d'école, une orthopédagogue/enseignante-ressource mentionne que *« la direction d'école doit avoir au départ une perception positive du coenseignement »*. Avant d'avoir une perception positive du coenseignement, une autre orthopédagogue/enseignante-ressource insiste sur l'importance pour les directions d'école d'avoir une compréhension claire de ce qu'est le coenseignement.

*« Il faut qu'ils soient au courant du coenseignement, qu'ils aient une idée c'est quoi. [...] juste savoir un peu c'est quoi le coenseignement parce qu'avec ma direction, j'ai besoin d'expliquer le coenseignement et comment ça fonctionne. Je pense que c'est vraiment important, s'ils veulent nous appuyer, il faut qu'ils sachent c'est quoi les bienfaits. Je pense qu'ils devraient connaître les différentes approches qui existent pour soutenir les élèves. »*

Le soutien de la direction d'école est aussi apprécié lorsque celle-ci permet un aménagement des horaires pour allouer du temps pour coplanifier le coenseignement. Comme en fait foi cet extrait, le manque de temps et les contraintes-horaires de chacune sont souvent mentionnés par les participantes comme un obstacle majeur au coenseignement.

*« Le plus gros obstacle jusqu'à présent, c'est le manque de temps inclus dans l'horaire pour coplanifier et faire un retour sur l'enseignement. Selon moi, il s'agit aussi d'une question d'approche, car pour certaines personnes, le terme coenseignement = tâches supplémentaires. »*

Le temps passé ensemble pour coplanifier et évaluer l'enseignement s'avère une condition incontournable, mais ramène aussi à la valeur accordée au coenseignement et au temps que l'on veut y investir. Il est difficile d'associer des avantages pédagogiques au coenseignement lorsqu'il est perçu comme tâche supplémentaire qui occupe trop de temps et qui s'ajoute à toutes les autres tâches.

### *Conditions liées aux aspects techniques du coenseignement*

Les conditions liées aux aspects techniques du coenseignement sont de comprendre ce qu'est le coenseignement, de connaître et clarifier le rôle et les responsabilités de chacun des coenseignants.

Comme mentionné précédemment, une majorité de participantes affirment que le coenseignement est essentiel et qu'il peut être avantageux pour elles-mêmes et pour les élèves. Malgré une valeur élevée accordée au coenseignement, ce modèle de service apparaît aussi comme une pratique qui doit être mieux comprise. À plusieurs reprises pendant les entretiens, les participantes ont demandé si leurs interventions étaient du coenseignement. Ces propos d'une enseignante ordinaire illustrent assez bien ce questionnement partagé par plusieurs participantes.

*« Ça fait un petit bout que je fais la première année, mais là je suis en multiniveaux. Cette année mon expérience en coenseignement, c'est avec Marie. Dans le fond on est ensemble plusieurs heures par semaine. C'est un peu différent comme enseignement, car il y a deux niveaux et on divise la classe en deux. Je ne sais pas à quel point c'est du coenseignement. On est deux, mais à deux niveaux différents. »*

D'une part, le coenseignement doit être mieux compris au sein de l'école et, d'autre part, il semble aussi nécessaire de clarifier le rôle des orthopédagogues/enseignantes-ressources dans la formation pour mieux comprendre le coenseignement. Voici un extrait d'entretien qui illustre cette situation.

*« C'est nous les ortho qui avons fait des petites formations pis ils s'attendent qu'on débarque dans les écoles et qu'on amène les enseignants à coenseigner. [...] Au niveau de la formation, ce serait l'fun que tout le monde ait la formation, que tout le monde entende la même chose. Que ce ne soit pas un qui interprète quelque chose pis l'autre interprète l'autre affaire. Pis là, ils s'attendent à ce que ce soit moi qui fasse le pont alors que ce n'est vraiment pas mon rôle. »*

À priori, cette orthopédagogue/enseignante-ressource considère que son rôle n'est pas de former les enseignants ordinaires au coenseignement, et ce malgré qu'il semble y avoir des attentes de l'institution en ce sens. Sans formation formelle, sans une valorisation et une compréhension du coenseignement au sein de l'école, il n'est pas étonnant de constater que la responsabilité de former, d'accompagner et de transformer incombe bien souvent aux orthopédaogues/enseignantes-ressources.

Le rôle des orthopédaogues/enseignantes-ressources dans le coenseignement refait aussi plus subtilement surface lorsqu'il est question de la « vraie » orthopédagogie quand les orthopédaogues/enseignantes-ressources interviennent en co-intervention externe auprès des élèves en difficulté. S'il est vrai que l'intervention hors classe ordinaire est partie prenante du rôle et des responsabilités de l'orthopédagogie traditionnelle, faut-il en conclure que le coenseignement est perçu comme un ajout aux responsabilités de l'orthopédaogues/enseignante-ressource, voire même comme de la « fausse » orthopédagogie ? De toute évidence, cette opposition entre le rôle traditionnel de l'orthopédaogues/enseignante-ressource et le rôle plus collaboratif attendu dans le coenseignement ne favorise pas la négociation de ces mêmes rôles qui sera abordée dans la partie suivante qui traite des conditions personnelles et relationnelles de coenseignement.

### *Conditions personnelles et relationnelles de coenseignement*

Les conditions personnelles et relationnelles du coenseignement sont de faire preuve d'accueil et d'ouverture et de négocier les rôles et les responsabilités. Pour être jugées efficaces et satisfaisantes, les relations de coenseignement doivent s'appuyer sur la maîtrise de plusieurs habiletés relationnelles. Cet extrait d'entretien témoigne de cette condition relationnelle.

*« Je pense qu'une des limites c'est de faire attention, de faire respecter les pratiques de l'enseignante et les limites de l'enseignante. Tu es quand même en train de collaborer avec eux. Mais s'ils ne sont pas confortables, il faut respecter ça et des fois il ne faut pas non plus prendre la place de l'enseignante. Il faut faire attention, si on est en salle de classe et qu'on fait du coaching, c'est important de respecter ce qu'elle est en train de dire et de ne pas la contredire. »*

Pour maintenir de bonnes relations de coenseignement avec l'enseignant ordinaire, l'orthopédagogue/enseignante-ressource doit s'assurer de ne pas prendre sa place lorsqu'elle coenseigne, mais elle doit aussi manifester une ouverture à l'autre, faire preuve d'un grand respect et d'une grande diplomatie comme en témoigne ces paroles d'une orthopédagogue/enseignante-ressource :

*« Le coenseignement, ça dépend aussi beaucoup de la personne avec qui on travaille. Il y en a qui aime ça avoir quelqu'un dans la classe, d'autres non. Il y a des personnes qui ont des façons de travailler qui se ressemblent plus, d'autres non. »*

Cette ouverture ou cet engagement mitigé envers le coenseignement est aussi abordé d'un point de vue orthopédagogique lorsqu'une enseignante ordinaire mentionne que :

*« Dans certaines écoles où l'orthopédagogue ne veut pas aller dans les classes, parce que ça arrive. Donc l'enseignante n'a aucune option d'avoir du coenseignement, on a bien beau vouloir à tout prix, mais ça n'arrivera pas. »*

Pour que cette relation de coenseignement arrive, chacun des coenseignants doit y voir des avantages, reconnaître qu'il n'y arrivera pas seul, qu'il a besoin de l'expertise de l'autre, respecter son point de vue et aussi négocier son rôle et ses responsabilités.

L'aménagement des horaires discuté précédemment revêt ici toute son importance pour allouer du temps pour coplanifier et discuter des rôles, des responsabilités et des attentes réciproques. Sans pouvoir en discuter avec les enseignants ordinaires, plusieurs orthopédagogues/enseignantes-ressources se disent parfois tiraillées entre les attentes ou besoins plus spécifiques de ces enseignantes ordinaires et d'autres attentes plus larges priorisées au sein de l'école.

Bien que le coenseignement semble se faire sans trop de coplanification, les participantes souhaiteraient avoir plus de temps pour pouvoir discuter et réfléchir ensemble pour prendre des décisions éclairées sur les besoins des élèves et les modalités de regroupement. Une majorité d'orthopédagogues/enseignantes-ressources souhaiteraient aussi pouvoir discuter avec l'enseignant ordinaire des méthodes pédagogiques utilisées en classe lorsqu'elle y intervient. Selon ces orthopédagogues/enseignantes-ressources, il faut diminuer le magistral qui occasionne une perte de temps et qui complique le coenseignement lorsqu'elles deviennent passives et doivent attendre que l'enseignant ordinaire termine son enseignement magistral pour intervenir auprès des élèves.

Somme toute, plusieurs conditions sont nécessaires pour que le coenseignement se transforme et évolue. À la lumière de ces conditions, la partie suivante décrit les besoins de formation et d'accompagnement vers ce travail pédagogique en commun et ce partage des responsabilités éducatives des élèves.

### 4.3 Besoins de formation et d'accompagnement au coenseignement

Les besoins de formation et d'accompagnement pour transformer le coenseignement sont regroupés sous deux catégories, soit les besoins liés aux contenus et approches pédagogiques et les limites au déploiement de la formation.

#### *Contenus et approches pédagogiques*

Comme déjà mentionné, pour que tout le monde reçoive la même information, il apparaît important de clarifier le concept de coenseignement dès le premier module au début de la formation. Après avoir clarifié ce qu'est le coenseignement, pour respecter le rythme et le niveau d'engagement de chacun, il faudrait, comme le souhaitent plusieurs participantes offrir aussi des exemples variés et concrets de coenseignement.

Cette variété d'exemples devra également prendre en compte le groupe d'âge auquel il s'adresse, « parce que chez les petits, le coenseignement au premier cycle n'est peut-être pas le même que chez les plus vieux ». En plus d'avoir accès à des exemples diversifiés, les participantes veulent vivre des expériences authentiques et pouvoir les partager. Ces extraits d'entretiens confirment ce désir d'authenticité axé sur un apprentissage expérientiel :

*« Moi, je pense à des exemples concrets de réussites qu'on a eues en coenseignement. [...] Il faut vraiment essayer de vivre le processus de coenseignement autant que possible pendant la formation. »*

*« J'aimerais vraiment que l'accompagnement vienne après l'avoir essayé. Puis mettons qu'on se voit dans deux mois, et on se voit dans deux autres mois. Que ce soit assez rapproché, qu'on ait des petites choses à essayer entre temps avec la collègue. Après ça il y a de la rétroaction sur ce qu'on a fait, il y a un questionnement qui vient après, il y a une rétroaction. On dit ce qui a bien fonctionné, qu'est-ce qui n'a pas fonctionné, ce qui serait à améliorer et là on le réessaie. Ce serait dans un modèle comme ça que j'aimerais apprendre. »*

Cette alternance formation/pratique est préférée à de nombreuses lectures. En plus de pouvoir expérimenter un coenseignement authentique en classe, plusieurs participantes se disent aussi prêtes à exploiter les mises en situation et les jeux de rôles en formation.

Elles ajoutent qu'il serait aussi important de miser sur les tentatives et les réussites de chacun sans viser la perfection. Le fait de pouvoir échanger sur ses tentatives pendant la formation est jugé important pour favoriser la motivation à apprendre pendant cette formation.

*« Des fois en parler et essayer, ça nous rend inconfortables. [...] Ça permet juste d'ouvrir la porte pour parler et commencer à se dire, regarde ça ne va être parfait, mais j'essaie et après on va pouvoir ensemble comme équipe en parler ouvertement et essayer de trouver des stratégies. Souvent on va à des formations et on écoute, puis on écoute, mais des fois ça ne rentre pas avant qu'on l'essaie. »*

### **Limites au déploiement de la formation**

Le déploiement de la formation pourrait être limité s'il y a trop de devoirs. La formation ne doit pas ressembler à un cours universitaire, car les participantes disent ne pas avoir le temps de trop lire et écrire.

La formation ne doit pas être offerte en isolant orthopédagogue/enseignante-ressource d'une part et les enseignants ordinaires d'autre part, car selon une orthopédagogue/enseignante-ressource, *« les enseignants-ressources et les enseignants devraient être ensemble parce qu'on a différents bagages, différentes réalités, différentes expériences »*. Plusieurs participantes insistent sur le fait que la direction d'école devrait être présente aux formations pour comprendre, encourager et rendre possible le coenseignement au sein de l'école. De plus, la formation ne devrait pas être imposée et idéalement, elle devrait être offerte sur une base volontaire, mais pour susciter la curiosité et la motivation, certains modules pourraient être offerts à tout le personnel enseignant.

Enfin, se laisser filmer dans le cadre de la formation pour pouvoir analyser le coenseignement en formation semble causer un certain malaise chez certaines participantes qui disent craindre d'être jugées par les pairs. Ces propos d'une enseignante novice illustrent bien cette peur du jugement *« D'avoir quelqu'un qui me regarde, je viens de commencer moi. Je me disais, oh mon Dieu elle va se dire, ah pourquoi elle fait ça de même ? »*.

### **Discussion et conclusion**

Dans le cadre de cette recherche, ce qui caractérise les transformations qui apparaissent au niveau de l'école, des valeurs, des dispositifs, des pratiques, des identités sous l'effet des appels à l'école dite inclusive a été analysé sous l'angle des besoins en formation de coenseignantes novices. Pour arriver à

coenseigner, il faut transformer les rôles et la salle de classe, mais en même temps coenseigner transforme les rôles et la salle de classe. Ces transformations impliquent un changement de paradigme. Vosniadou (2013) identifie quatre conditions pour qu'un changement de paradigme soit possible : 1) une insatisfaction par rapport à la conception existante ; 2) une conception alternative clairement définie ; 3) le caractère praticable de cette conception ; 4) le caractère fécond de cette conception alternative.

Pour la première, les enseignantes interrogées indiquent clairement que l'adoption du coenseignement se situe en réponse aux limites de la co-intervention externe. Par ailleurs, les réponses des enseignantes, en adéquation avec la littérature, insistent sur le fait que le coenseignement permettrait d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement différencié plus efficace (Tremblay, 2015), plus individualisé et intensif (Friend & Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant (Murawski & Hughes, 2009).

La deuxième condition, une conception alternative clairement définie, apparaît comme un enjeu premier de cette formation. Ainsi, des coenseignants peuvent coenseigner sans véritablement avoir une représentation claire de ce qu'est le coenseignement et ses retombées. En effet, il est ressorti de l'ensemble des groupes de discussion que ceux-ci avaient permis une clarification des concepts (définition, configuration, etc.). Cette clarification constitue par ailleurs le premier élément (module 1) à travailler pour le coenseignant novice.

Le caractère praticable de cette conception est de deux ordres. Tout d'abord, les coenseignantes novices, qui cumulent relativement peu d'expérience en coenseignement, admettent *de facto* ce caractère praticable, mais énoncent plusieurs limites et/ou conditions de cette faisabilité pratique liées à leur expérience limitée. En effet, le coenseignement doit se transformer lorsque la collaboration fait défaut entre les coenseignants. Le coenseignement sans collaboration risque de s'apparenter à de la co-intervention, créant *une classe dans la classe* mettant en péril l'idéal de l'inclusion scolaire (Allenbach et al., 2016). Le soutien administratif revient souvent comme un élément clé de ce caractère praticable (Scruggs et al., 2007) : il doit d'abord être possible et/ou permis par la direction. Le temps de planification, dans un contexte de collaboration avec plusieurs enseignants ordinaires, apparaît également comme un enjeu. Le soutien de la direction est indiqué comme l'une de ses responsabilités principales dans l'octroi de temps de coplanification (Buckley, 2005 ; Curtin, 1998 ; Norris, 1997 ; Ward, 2003 ; Yoder, 2000). Le volontarisme et la compatibilité sont également re-

levés par les enseignantes interrogées comme une condition essentielle (Scruggs et al., 2007). Toutefois, à la lecture des verbatims, il apparaît que le coenseignement devient de moins en moins volontaire. Le caractère désormais obligatoire du coenseignement semble devenir de plus en plus la norme, mais lorsque des orthopédagogues ou enseignants-ressources ne veulent pas coenseigner, il apparaît difficile de les forcer au coenseignement. Ainsi, il semble y avoir de l'évitement. Si on n'a pas le choix de coenseigner, on évite les enseignants qui ne veulent pas.

Enfin, la dernière condition pour qu'un changement de paradigme soit possible, le caractère fécond de cette conception alternative, constitue, *in fine*, la plus grande force permettant la transformation des valeurs, des dispositifs, des pratiques, des identités qu'imposent tant l'école inclusive que le coenseignement. Le développement professionnel que permet le coenseignement constitue un premier élément-clé de cette condition. Cette transformation n'est ainsi pas seulement un changement dans la forme que peut prendre l'enseignement (enseigner à deux plutôt que seul) et un changement des pratiques enseignantes mais également une transformation des enseignants eux-mêmes.

## Références

- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F., & Tremblay, P. (2016). Les relations de collaboration et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses enjeux et ses pratiques* (pp. 76-86). De Boeck.
- Arguelles, M. E., Hugues, M. T., & Schumm, J. S. (2000). Co-teaching : A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.
- Buckley, C. (2005). Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Cognition and learning in diverse settings : Vol 18. Advances in learning and behavioral disabilities* (pp. 153-198). Elsevier.
- Curtin, J. P. (1998). A case study of co-teaching in an inclusive secondary classroom. *Dissertation Abstracts International*, 60(01), 31A.
- Feldman, R. K. (1998). A study of instructional planning of secondary special and general education co-teachers to accommodate learning disabled

- students in the general education classroom. *Dissertation Abstracts International*, 58(07), 4731A.
- Fortin, M.- F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière éducation.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: collaboration skills for school professionals*. Pearson education.
- Friend, M. (2008). Co-teaching : A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 15-32). Guilford Press.
- Leblanc, M. (2011). *Les relations de collaboration vécues entre l'enseignant-ressource et l'enseignant de classe ordinaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Moncton, Canada.
- Leblanc, M. (2014). La collaboration entre des enseignants-ressources et des enseignants ordinaires : des relations incontournables davantage vécues spontanément que réfléchies et comprises. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (4), 27-33.
- Luckner, J. L. (1999). An examination of two coteaching classrooms. *American Annals of the Deaf*, 144, 24-34.
- Murawski, W. M. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools : Making the co-teaching marriage work!* Corwin Press.
- Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching : a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267-277.
- Noblit, G. W., & Hate, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Sage.
- Norris, D. M. (1997). Teachers' perceptions of co-teaching in an inclusive classroom in a middle school : A look at general education and special education teachers working together with students with learning disabilities. *Dissertation Abstracts International*, 58(06), 2162A.
- Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools : Teacher reports of development in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(4), 190-197.

- Rosa, B. A. (1996). Cooperative teaching in the inclusive classroom : A case study of teachers' perspectives. *Dissertation Abstracts International*, 57(7), 29-68.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms : A metasyntesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université.
- Touré, E. H. (2010) Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.
- Tardif, M., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. PUF.
- Tremblay, P., & Belley, S. (2017). Les limites à la scolarisation en classe régulière au Canada : une analyse comparative. *Revue Éducation comparée*, 18(2), 87-118.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Revue Formation et Profession*, 23(3), 33-44.
- Tremblay, P. (2018). Les plans d'intervention au Canada : analyse comparée des fonctions. *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale*, 47(1), 1-17.
- Vosniadou, S. (2013). Conceptual Change in Learning and Instruction : The Framework Theory Approach. In S. Vosniadou (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 11-30). Routledge.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences : The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-408.
- Ward, R. (2003). General educators' perceptions of effective collaboration with special educators : A focus group study. *Dissertation Abstracts International*, 64(03), 861A.
- Yoder, D. I. (2000). Teachers' perceptions of elements and competencies/characteristics that affect collaborative teaching at the secondary level. *Dissertation Abstracts International*, 61(12), 4735A.





Axe 2

## **Pratiques d'enseignement et de formation en transformation**



# Perceptions de l'intégration scolaire d'élèves à besoins spécifiques en Belgique francophone et germanophone par les élèves intégrés, leur famille et les acteurs scolaires

## Introduction

Une politique d'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire a été initiée en Belgique depuis presque dix ans, sous la forme de projets individuels d'intégration scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>1</sup> (FWB) et en Communauté germanophone<sup>2</sup> (*Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens* – DG). Ces dispositifs d'intégration existent à la fois pour l'enseignement des niveaux maternel, primaire et secondaire, et ce, pour tout type de besoins spécifiques. Ainsi, durant l'année 2016-2017, 4074 élèves scolarisés en enseignement ordinaire ont bénéficié de l'accompagnement du personnel de l'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles, alors qu'ils étaient 1650 élèves en 2012-2013<sup>3</sup>. En Communauté germanophone, 303 élèves ont bénéficié d'un projet d'intégration en 2015-2016<sup>4</sup>, ce qui représente plus d'élèves scolarisés en classe ordinaire que d'élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé.

Bien que plusieurs études aient déjà largement montré les bénéfices de l'intégration pour certaines populations (de Boer et al., 2011 ; Katz & Miranda, 2002 ; Koster et al., 2009) et ce, tant sur le plan scolaire que sur le comporte-

<sup>1</sup> Décret de 2004, autorisant l'intégration et élargi en 2011, à tous les types de besoins.

<sup>2</sup> *DG Inclusiv 2025* (faisant partie du Concept de développement régional de la communauté germanophone, et visant une approche inclusive pour toute la DG) et « *Förderdekret 2009* » – Décret relatif au centre pour pédagogie de soutien et pédagogie spécialisée dans les écoles ordinaires et spécialisées et encourageant le soutien des élèves à besoins spécifiques ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les écoles ordinaires et spécialisées (*Dekret über das Zentrum für Förderpädagogik, zur Verbesserung der sonderpädagogischen Förderung in den Regel- und Förderschulen sowie zur Unterstützung der Förderung von Schülern mit Beeinträchtigung, Anpassungs- oder Lernschwierigkeiten in den Regel- und Förderschulen*) du 11 mai 2009, M.B. 04-08-2009, p. 52088.

<sup>3</sup> Ces 4074 élèves représentent 10,8 % d'élèves du spécialisé, dont 2191 dans le fondamental et 1883 dans le secondaire, pour un total de 37402 élèves de l'enseignement spécialisé, non intégrés. Source : Etnic, 2018.

<sup>4</sup> Source : Jahrbuch 2015-2016, Bildungsserver DG.

ment social ou communicationnel, le processus d'intégration scolaire pour les élèves à besoins spécifiques reste encore un réel défi sur le terrain.

Ainsi, quitter une structure séparée d'enseignement pour se retrouver dans une classe ordinaire, avec des élèves qu'ils connaissent peu, seuls dans des classes, mais aussi accompagnés par des enseignants du spécialisé (comme accompagnateurs pédagogiques pour quelques heures) nécessite un processus de transition. Celui-ci, selon Nicholson (1990, cité par De Clercq, 2019) nécessite de passer à travers différentes étapes : les étapes de préparation, de rencontre, d'adaptation et de stabilisation. Cette transition vers l'intégration dans l'enseignement ordinaire pour les élèves suppose aussi qu'on puisse répondre à leurs besoins d'autonomie, d'affiliation ou de compétence, pour qu'ils s'y sentent bien et puissent développer leurs habiletés et apprentissages scolaires.

Ces transitions de l'enseignement spécialisé séparé vers l'enseignement ordinaire sont aussi vécues par les parents, par les enseignants de l'école ordinaire et par les accompagnateurs du spécialisé qui sont impliqués dans la définition spécifique du projet d'intégration<sup>5</sup>. En effet, la mise en place de chaque projet implique une collaboration entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé, en concertation avec les parents, les directions d'écoles et les centres psycho-médico-sociaux (appelés Kaleido DG, en Communauté germanophone). En effet, l'enfant à besoins spécifiques est intégré dans une classe ordinaire gérée par un enseignant de l'ordinaire, mais bénéficie à raison de quatre à six heures par semaine du soutien d'un accompagnateur pédagogique issu de l'enseignement spécialisé. Les acteurs scolaires et les parents doivent ainsi collaborer, s'accorder et accepter ce processus de transition vers l'intégration de l'élève en classe ordinaire.

Après cinq années de mise en place de cette politique d'intégration des élèves à besoins spécifiques en Belgique, cette étude<sup>6</sup> – menée en parallèle dans les communautés francophone et germanophone en 2016 – a pour objectif d'identifier les facteurs facilitateurs et les obstacles à la réussite des projets d'intégration, en analysant le point de vue des professionnels, des familles et des élèves intégrés. Nous ne présenterons pas ici l'ensemble des résultats de cette vaste étude (Desmet et al., 2016 ; Schmitz et al., 2016), mais

<sup>5</sup> Chaque projet d'intégration d'un élève se traduit par la définition du plan d'accompagnement de ce projet et qui nécessite l'accord des différents acteurs. Il est appelé PIA ou plan individuel d'accompagnement en Fédération Wallon-Bruxelles et *IFP – Individueller FörderPlan*, en Communauté germanophone (DG).

<sup>6</sup> Recherche financée grâce au soutien de CAP48, du Cabinet de la Ministre de l'éducation et des bâtiments scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles et du gouvernement de la Communauté germanophone (DG).

ciblerons particulièrement les facteurs qui facilitent le processus de transition vers une intégration scolaire réussie.

## 1 L'intégration sous l'angle de la théorie des besoins fondamentaux

La mise en œuvre d'un projet d'intégration scolaire pour les élèves à besoins spécifiques comporte des enjeux importants, notamment celui pour l'élève de se sentir bien à l'école, respecté, autonome et capable de réussir. Selon la théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci & Ryan, 2000) et sa mini-théorie sur les besoins fondamentaux, ces éléments constituent trois besoins psychologiques de base, à savoir des besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale, dont la satisfaction a une incidence positive sur la dynamique motivationnelle et permet à une personne de se sentir bien et ainsi d'agir sur son parcours éducatif et sa vie.

Le besoin d'affiliation à autrui ou de proximité sociale fait référence à la tendance à établir des relations et à éprouver des sentiments de sécurité, d'appartenance et d'intimité avec autrui. Le besoin d'autonomie suppose que la personne décide volontairement de son action et qu'elle en est elle-même l'agent, de sorte que cette personne soit en congruence avec cette action et qu'elle l'assume entièrement. Le besoin de compétence est défini comme le besoin d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées, ce qui stimule la curiosité, le goût d'explorer et de relever les défis.

De nombreuses études empiriques menées dans le contexte scolaire au cours des dernières décennies (Stroet et al., 2013) ont permis d'analyser les facteurs contextuels pouvant influencer la motivation des élèves, leur réussite, leur persévérance et leur bien-être. Le rôle des acteurs tels que les enseignants a souvent été souligné comme pouvant influencer les besoins psychologiques des élèves. Les rôles des pairs et des parents ont également été mis en avant dans certaines (rares) études comme pouvant soutenir les besoins psychologiques de base des élèves.

Trois dimensions de l'environnement social ou éducatif sont susceptibles de soutenir (ou de menacer) la satisfaction de ces trois besoins fondamentaux.

Le **soutien de l'affiliation** (plutôt que le manque de chaleur, la négligence ou le rejet) se réfère à la qualité de la relation interpersonnelle que les enseignants entretiennent avec les élèves. Ainsi, l'enseignant peut soutenir le sentiment d'appartenance des élèves d'une classe à la fois par un climat de classe po-

sitif et respectueux et par des interactions élèves-enseignants positives impliquant une écoute des préoccupations des élèves, une fiabilité et une disponibilité pour offrir du soutien, une meilleure connaissance des élèves, un soutien affectif ou une attention portée sur la personne des élèves (Stroet et al., 2013).

Le **soutien de l'autonomie** (plutôt que du contrôle ou de la contrainte) se réfère à la quantité de liberté donnée à la personne afin qu'elle puisse déterminer son propre comportement (Jang et al., 2010). Différentes pratiques peuvent être identifiées : les enseignants créent des opportunités pour les élèves de prendre l'initiative, offrent des choix quant aux activités d'apprentissage, laissent du temps pour l'apprentissage à leur rythme. Ils expliquent les activités demandées et communiquent de manière informative, flexible et fournissent des feedbacks sur les compétences.

Le **soutien à la compétence** (qui fournit une structure claire plutôt que le chaos) fait référence à « *la quantité et la clarté de l'information que les enseignants fournissent aux élèves sur les attentes et les manières d'atteindre efficacement les résultats d'apprentissage souhaités* » (Jang et al., 2010, p. 589). Des enseignants « structurés » offrent des orientations claires, compréhensibles, explicites et détaillées, qui établissent des attentes claires et offrent un plan d'action pour guider l'activité continue des élèves. Ils offrent des commentaires constructifs sur la façon dont les élèves peuvent prendre le contrôle sur leurs résultats.

Inspirée du cadre de la théorie de l'autodétermination et de sa mini-théorie sur les besoins fondamentaux, la présente étude a pour objectif : (1) d'évaluer si les élèves intégrés, les professionnels et les parents se sentent compétents, affiliés et autonomes et (2) d'estimer quels sont les facteurs qui soutiennent la satisfaction de ces besoins dans le cadre des projets d'intégration.

## 2 Méthodologie de la recherche

Pour analyser la manière dont se déroule la transition qui conduit à l'intégration dans l'enseignement ordinaire, une vaste étude quantitative a été conduite entre janvier et mars 2016, interrogeant non seulement les élèves intégrés, mais aussi leurs parents et tous les acteurs scolaires impliqués dans les projets d'intégration : enseignants de l'ordinaire, accompagnateurs du spécialisé<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Les directions des écoles ordinaires et spécialisées ainsi que les directions des centres psycho-médico-sociaux ou de son équivalent Kaleido-DG ont également été interrogés. Les résultats spécifiques pour ces acteurs scolaires sont disponibles dans les rapports de recherche.

La réussite du projet d'intégration a été mesurée par le bien-être des élèves et des acteurs autour de trois dimensions de base : leur sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation sociale, autant de facettes nécessaires pour permettre un engagement dans l'apprentissage ou une implication professionnelle dans les projets d'intégration.

Les facteurs suivants susceptibles d'influencer le processus d'intégration au sein de l'enseignement ordinaire ont été mesurés : les connaissances du processus d'intégration, les expériences professionnelles et privées, les attitudes et valeurs à l'égard des élèves à besoins spécifiques et de l'intégration, les collaborations entre acteurs scolaires, les pratiques pédagogiques mises en place (différenciation et adaptations) ainsi que la manière dont l'environnement éducatif proposé par l'enseignant de l'école ordinaire (EO) soutient les besoins fondamentaux des élèves.

### *Questionnaires*

Plusieurs questionnaires<sup>8</sup> ont été construits dans l'objectif d'évaluer, d'une part, le bien-être, approché par la satisfaction des besoins d'affiliation, d'autonomie et de compétence des acteurs impliqués dans le projet d'intégration et, d'autre part, les facteurs qui semblent soutenir ceux-ci.

Des questionnaires spécifiques à chaque acteur de l'intégration ont été créés.

Pour les élèves intégrés, les questions mesurant la satisfaction du besoin d'affiliation ont concerné la proximité sociale perçue tant dans l'école que dans la classe. La mesure de la satisfaction du besoin d'autonomie a porté sur les aspects pédagogiques (p.ex. travailler à son rythme, choisir ses camarades de classe pour les travaux) alors que la satisfaction du besoin de compétence porte sur la réussite scolaire. Parmi les facteurs susceptibles de favoriser la réussite, la manière dont les élèves perçoivent que les enseignants de l'ordinaire offrent un soutien aux trois besoins psychologiques de base a été mesurée. La perception de soutien émotionnel et académique soutenant le besoin d'affiliation, le soutien de l'autonomie et la structure offerte pour soutenir la compétence ont été mesurés. Le climat de classe perçu par les élèves, la fréquence des pratiques de différenciation et des adaptations mises en œuvre dans les classes ont été évalués.

Pour les parents des élèves en intégration, la proximité sociale avec les acteurs de l'école ordinaire de leur enfant et avec les parents des autres élèves

<sup>8</sup> Le détail de la construction des échelles ainsi que les sources de celles-ci sont mentionnés dans les rapports complets de la recherche (Desmet et al., 2016 ; Schmitz et al., 2016).

a été mesurée (affiliation). Des items mesuraient le sentiment de compétence pour comprendre les besoins spécifiques de leur enfant, le soutenir et mettre en œuvre un accompagnement approprié dans le cadre du projet d'intégration. Les facteurs retenus ont été les attitudes envers l'intégration, le climat de collaboration avec les acteurs de l'école et la connaissance du décret et des démarches administratives.

Pour les enseignants de l'école ordinaire (EO) et les accompagnateurs pédagogiques (AP)<sup>9</sup>, les questions visaient à savoir s'ils se sentaient affiliés à leur équipe, s'ils s'étaient engagés volontairement dans les projets d'intégration (autonomie). Enfin, l'objet sur lequel la mesure du sentiment de compétence s'est porté différait : pour les EO, des items concernant les pratiques de différenciation ont été proposés alors que pour les AP, ce sont les collaborations avec les différents acteurs qui ont été ciblées. Les facteurs retenus auprès des acteurs de l'école (EO et AP) mesuraient les attitudes à l'égard des adaptations et de la différenciation, les attitudes concernant l'intégration des différents types de besoins spécifiques ainsi que le niveau de connaissance perçu concernant les différents types de besoins spécifiques et la législation. Des facteurs contextuels tels que la fréquence des collaborations entre partenaires, le contenu de celles-ci et le climat de collaboration ont également été mesurés. Enfin, d'autres items portaient sur la valeur accordée à l'actualisation de ses connaissances ainsi le type de pratiques de différenciation et d'adaptations qu'ils déclaraient mettre en œuvre.

Une échelle de Likert (à cinq ou sept échelons) a été proposée pour répondre à chaque question. Quelques questions ouvertes ont également permis aux personnes interrogées de préciser leurs pensées.

### *Échantillon*

En Communauté germanophone, sur les 303 élèves intégrés durant l'année 2015-2016, les parents de 178 d'entre eux ont accepté que leur enfant participe à la recherche. Tous les professionnels et les parents de ces élèves ont été sollicités pour l'enquête : 248 questionnaires – parents ont été complétés (représentant 158 familles), 173 questionnaires venant des acteurs scolaires (enseignants, accompagnateurs) et 118 questionnaires d'élèves intégrés (65 élèves du primaire et 53 du secondaire).

L'échantillon spécifique de l'étude en FWB n'avait pas pour visée d'être représentatif de la population des élèves intégrés dans cette communauté. Le

<sup>9</sup> En Communauté germanophone (DG), ils sont appelés *Integrationsbegleiter* ou *Integrationslehrer*.

choix a été fait de cibler sept écoles d'enseignement spécialisé qui avaient une longue expérience de l'accompagnement de projets d'intégration. Ces écoles primaires et secondaires représentent les différents types d'enseignement spécialisé<sup>10</sup>. La population visée par cette étude comprenait 280 élèves suivis en intégration, leurs parents, et les acteurs impliqués dans le projet d'intégration de ces élèves. Au total, 1570 questionnaires ont été distribués dont 1233 sont revenus complétés, soit un taux de réponse global de 78,5 %, ce qui est très élevé pour ce genre d'étude.

### 3 Résultats

Nous ciblerons principalement nos résultats sur les facteurs spécifiques qui soutiennent certains aspects du bien-être des divers acteurs interrogés.

#### *L'élève intégré dans l'enseignement ordinaire*

Le tableau 1 présente les résultats des analyses de régression pointant ce qui soutient les besoins d'affiliation, d'autonomie et de compétence, des élèves des deux échantillons en FWB et en DG. Si des nuances apparaissent entre les deux échantillons sur les facteurs spécifiques, on constate cependant que le sentiment d'affiliation est soutenu par le fait que l'élève se sente bien dans sa classe et perçoive un climat coopératif, que l'enseignant soutienne l'affiliation (par exemple, qu'il tienne compte de l'avis de l'élève) et soutienne son autonomie (par exemple, en lui permettant de travailler à son propre rythme et avec un copain qu'il peut choisir). L'absence d'inégalités de traitement dans la classe et le fait de pouvoir choisir avec quel copain de la classe travailler soutient également le sentiment d'autonomie (en termes de donner son avis sur ce qui l'aide à apprendre). On note que le sentiment de compétence est influencé principalement par le soutien à l'affiliation donné par l'enseignant, plus que par le soutien à l'autonomie et ce, dans les deux échantillons.

<sup>10</sup> Le rapport complet de la recherche précise la répartition des divers handicaps au sein de l'échantillon.

		Affiliation		Autonomie		Compétence	
		FWB	DG	FWB	DG	FWB	DG
	R <sup>2</sup> aj.	0,24	0,44	0,13	0,18	0,24	0,17
Soutien de l'enseignant à l'affiliation	Bêta	0,187**	0,527***			0,467***	0,351***
Soutien à l'autonomie	Bêta						
<i>Travailler à son rythme</i>	Bêta	0,148*		0,262***			
<i>Choix camarades de travail</i>	Bêta	0,175**					
Soutien à la compétence	Bêta				0,217*		
Climat de la classe							
<i>Perçu comme positif</i>	Bêta	0,17**					
<i>Perçu comme coopératif</i>	Bêta	0,123*	0,375**		0,252**		
<i>Non inégalitaire</i>	Bêta			0,18**			

Note. Valeur du R<sup>2</sup> ajusté et du bêta. \*p < 0,05 ; \*\*p < 0,01 ; \*\*\* p < 0,001

Tableau 1 : Facteurs prédisant le bien-être des élèves intégrés en FWB et en DG

### Les parents de l'élève intégré

Le tableau 2 montre que les parents ont d'autant plus le sentiment d'avoir de bonnes relations avec les acteurs scolaires (affiliation) et d'avoir un sentiment d'autonomie et de compétence qu'ils perçoivent un climat positif de collaboration et qu'ils ont des attitudes générales favorables à l'égard de l'intégration. Les parents se sentent d'autant plus autonomes par rapport aux choix liés à l'intégration qu'ils perçoivent un climat constructif de collaboration avec les partenaires de l'intégration, qu'ils ont le sentiment d'avoir de bonnes connaissances des démarches administratives et du décret intégration. En outre, en FWB, ces besoins sont également prédits par le fait qu'ils ont des attitudes favorables par rapport à cette intégration. Enfin, les parents des élèves intégrés (FWB et DG) sont d'autant plus confiants en leur capaci-

té à collaborer autour d'un projet d'intégration qu'ils perçoivent un climat de collaborations positif avec les acteurs scolaires et qu'ils ont un sentiment de connaissances du décret ou des démarches administratives à mener.

		Affiliation		Autonomie		Compétence	
		FWB	DG	FWB	DG	FWB	DG
Climat positif de collaborations	R <sup>2</sup> aj.	0,385	0,334	0,373	0,224	0,15	0,154
	Bêta	0,547***	0,572***	0,460***	0,354***	0,295***	0,327***
Connaissance du décret et démarches administratives	Bêta			0,192***		0,19***	0,168***
Attitudes positives envers l'intégration	Bêta	0,160**		0,207***	0,263***		

Note. Valeur du R<sup>2</sup> ajusté et du bêta. \*p < 0,05 ; \*\*p < 0,01 ; \*\*\* p < 0,001

Tableau 2 : Facteurs prédisant le bien-être des parents des élèves intégrés

### *Les enseignants de l'ordinaire (EO) et les accompagnateurs pédagogiques (AP)*

La plupart des EO et des AP se sentent affiliés à leur école<sup>11</sup> : ils s'y sentent bien et estiment pouvoir trouver du soutien auprès de leurs collègues. C'est dans l'école ordinaire que les AP se sentent le moins faire partie d'une équipe. Pourtant, leur mission d'accompagnateur est, leur semblent-ils, bien définie, respectée et reconnue par les enseignants.

Les résultats (Tableau 3) indiquent que l'EO se sentira d'autant plus affilié dans l'école ordinaire que le climat de collaborations est positif, alors que le sentiment d'affiliation de l'AP dépend davantage des attitudes favorables à l'égard de la différenciation.

Alors que l'EO se sentira d'autant plus autonome dans la liberté de choisir de s'engager dans un projet d'intégration qu'il connaît le décret et les démarches administratives, qu'il pratique fréquemment la différenciation et montre une attitude favorable face à ces pratiques, l'AP aura lui besoin de se

<sup>11</sup> École ordinaire et spécialisée pour les AP.

sentir dans un bon climat de collaborations avec tous les partenaires de l'intégration ainsi que d'avoir une bonne connaissance du décret intégration en FWB ou des expériences professionnelles antérieures en DG.

		Affiliation		Autonomie		Compétence	
		FWB	DG	FWB	DG	FWB	DG
	<b>R<sup>2</sup> aj.</b>	<b>0,04</b>	<b>0,11</b>	<b>0,273</b>	<b>0,215</b>	<b>0,298</b>	<b>0,32</b>
	<i>R<sup>2</sup> aj.</i>	<i>0,16</i>	<i>0,273</i>	<i>0,271</i>	<i>0,139</i>	<i>0,379</i>	<i>0,401</i>
Attitudes à l'égard de la nécessité d'adaptations	Bêta					<i>0,163**</i>	
Attitudes favorables à l'égard de la différenciation	Bêta	<i>0,356**</i>		<b>0,172**</b>	<b>0,305**</b>	<b>0,139*</b> <i>0,448***</i>	<i>0,314**</i>
Climat des collaborations	Bêta	<b>0,187**</b>	<i>0,448**</i>	<i>0,262*</i>	<i>0,336*</i>	<i>0,221***</i>	<i>0,508***</i>
Connaissance du décret et démarches administratives	Bêta			<b>0,236**</b> <i>0,287**</i>		<i>0,150**</i>	
Valeur accordée à l'actualisation de ses connaissances							<b>0,505***</b>
Fréquence des pratiques de différenciation	Bêta			<b>0,174**</b>			
Expériences professionnelles antérieures					<b>0,295**</b>		

Note. Valeur du R<sup>2</sup> ajusté et du bêta. \*p < 0,05 ; \*\*p < 0,01 ; \*\*\* p < 0,001

Tableau 3 : Facteurs prédisant le bien-être des enseignants de l'ordinaire (en gras) et des accompagnateurs pédagogiques (en italique)

Le seul facteur qui semble soutenir la capacité d'un EO à collaborer avec les différents partenaires de l'intégration est le fait qu'il perçoit des attitudes favorables à la différenciation en FWB alors que c'est la valeur accordée à l'actualisation de ses connaissances en DG. L'AP sera quant à lui d'autant plus confiant en sa capacité à collaborer avec les différents partenaires de l'intégration qu'il perçoit des attitudes favorables à la différenciation ou à la nécessité d'adaptations et que le climat de collaborations est positif.

## **Conclusion**

Les résultats ont permis de dégager des facteurs facilitateurs du processus d'intégration et de la mise en œuvre des plans d'intégration pour les différents acteurs. En particulier, chez les élèves et les parents, la satisfaction du besoin d'affiliation ou de proximité sociale est le mieux expliqué par des conditions relatives au soutien de l'environnement social, au climat de classe ou de collaborations avec les acteurs de l'école. Il peut faciliter un processus de transition réussi vers l'intégration. Ceci rejoint les conclusions de travaux récents qui pointent l'importance des stratégies des enseignants pour soutenir la participation sociale en classe (de Leeuw et al., 2018 ; Haakma et al., 2017). Chez les acteurs scolaires, ce sont les dimensions d'autonomie et de compétence qui sont le plus expliquées par les facteurs retenus.

La figure 1, en choisissant la représentation de l'engrenage, illustre, de manière dynamique, la complexité du processus et de l'interdépendance des facteurs.

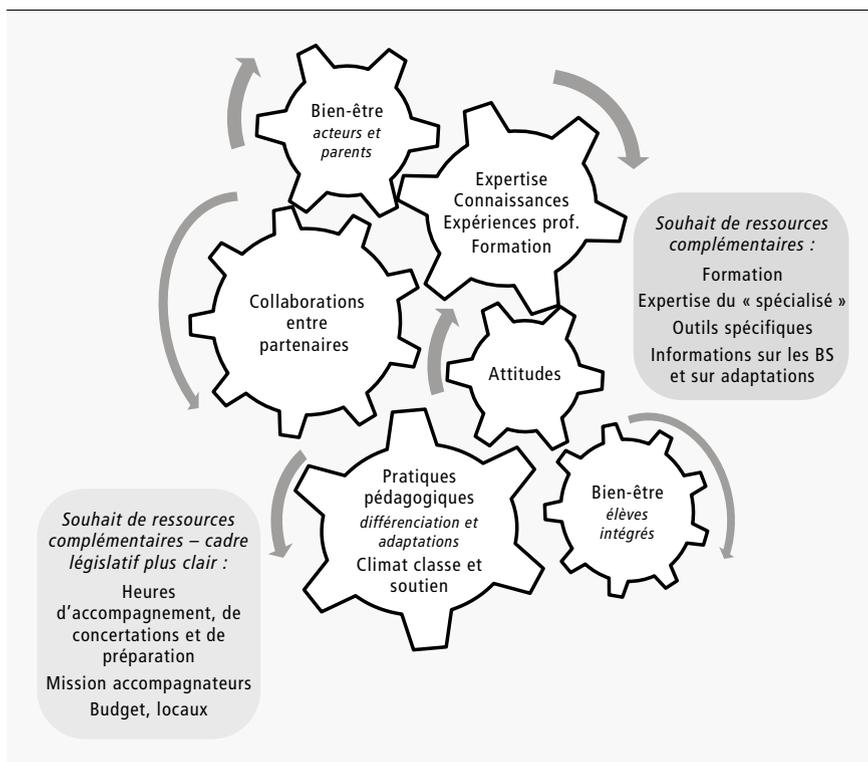


Figure 1 : Les leviers du processus d'intégration des élèves à besoins spécifiques

L'expertise des acteurs, leurs connaissances, leur expérience professionnelle, leur formation ou développement professionnel, ainsi que leurs attitudes sont donc des leviers importants pour mettre en route ce processus d'intégration. Si ces dimensions sont avant tout individuelles, portées par chaque acteur, elles peuvent être renforcées par des formations continues et par l'apport de l'expertise de l'enseignement spécialisé notamment.

Cependant, les projets d'intégration impliquent un ensemble d'acteurs et c'est là que la qualité des collaborations entre les partenaires et les pratiques mises en œuvre par les acteurs proximaux des élèves (enseignants et accompagnateurs du spécialisé) sont essentielles pour soutenir le bien-être des élèves et des parents. Pour renforcer ces dimensions de collaboration et de pratiques, disposer de ressources complémentaires (heures de concertation, de préparation, stabilité des accompagnateurs) et d'un cadre législatif clair (mission des accompagnateurs) sont autant d'éléments facilitateurs à renforcer, selon ce que mentionnent les acteurs eux-mêmes dans les questions ouvertes.

Comme les résultats de notre étude le montrent, ce sont à la fois des facteurs individuels et contextuels qui viennent soutenir le bien-être des élèves, des acteurs scolaires et des parents. De plus, les corrélations entre ces différents facteurs sont importantes, ce qui signifie, comme essai de le montrer l'image de l'engrenage, qu'ils sont interdépendants et que l'on peut agir sur l'un ou l'autre de ceux-ci pour faire bouger l'ensemble, soit dans le sens positif attendu, soit à l'inverse, en ayant un effet propice ou délétère sur le bien-être.

La collaboration entre les différents partenaires autour d'un projet d'intégration semble être clairement un nœud pour faciliter les projets d'intégration des élèves à besoins spécifiques dans une école ordinaire.

Les collaborations, et le climat dans lequel elles se déroulent sont un élément mis en avant par une série d'acteurs. Ces échanges sont en outre source de développement professionnel ou de formation pour les enseignants de l'ordinaire et les accompagnateurs pédagogiques.

Grâce à ces échanges dans un climat favorable, les parents se sentent affiliés à l'école, compétents dans l'accompagnement et autonomes, conditions nécessaires à l'implication et l'engagement dans le projet de leur enfant.

Nos résultats ont montré que les collaborations se déroulent d'autant mieux que les connaissances sont là, que le cadre est clair, que les expériences professionnelles sont importantes, qu'on se fait mutuellement confiance et qu'on a des attitudes favorables à l'intégration. De plus, les analyses qualitatives réalisées à partir des questions ouvertes ont ainsi montré que les moments de collaborations sont source de formation, d'échange de connaissances et c'est dans cette collaboration entre acteurs de terrain que la plupart des acteurs impliqués dans les projets d'intégration se développent professionnellement (Schmitz et al., 2016). Comment améliorer ces collaborations et comment garantir que chaque acteur se sente bien au sein de ces collaborations afin de soutenir la transition vers l'enseignement ordinaire et la réussite du projet d'intégration de l'élève ?

Cette réflexion peut se faire avec l'appui de la théorie des besoins fondamentaux qui souligne qu'on peut soutenir le bien-être en offrant une structure, des choix et un cadre respectueux. Un élément important est le soutien à la compétence (et en évitant le chaos) : fournir un cadre bienveillant, qui définit des attentes claires, qui peut donner des feedbacks précis et détaillés, qui garde des traces, qui prévoit les temps et les moments de concertation et d'échanges avec définition des objectifs et des missions clairs pour chacun. Dans la lignée de la théorie de l'autodétermination, on peut également veiller à offrir un soutien en termes d'autonomie pour ces moments de collaborations (par exemple la possibilité de choix entre plusieurs objectifs, théma-

tiques, contenus, échanges d'avis et une certaine souplesse au niveau des moments de concertation). Même si le climat de collaboration (mesuré à travers notre étude) est jugé très favorable, il faut veiller à maintenir cette implication et ce climat de respect, de confiance, de reconnaissance et la complémentarité des partenaires en évitant que l'un de ceux-ci ne se sente exclu, non reconnu dans ses spécificités. À cet égard, une certaine stabilité de l'accompagnateur du spécialisé au sein de l'école ordinaire peut faciliter ces collaborations, ce qui est souvent évoqué par les acteurs eux-mêmes dans les éléments facilitateurs ou à améliorer pour faciliter les projets d'intégration.

La collaboration avec les parents, nous l'avons vu, est également essentielle. C'est d'ailleurs souvent là que les acteurs scolaires se disent le moins compétents pour impliquer les parents dans le projet d'intégration de leur enfant. Or, les parents sont demandeurs. Comment alors la renforcer pour qu'elle bénéficie à toutes les parties et soutienne le sentiment d'autonomie et de compétence de chacun ?

Inscrire les différents acteurs dans une logique de développement professionnel de leurs compétences et connaissances est un autre levier important. C'est une dimension qui est valorisée par les acteurs en termes d'utilité, d'importance et d'intérêt, ce qui est essentiel pour s'engager dans une telle démarche. Comme nous l'avons également vu dans nos résultats, les expériences professionnelles et les connaissances acquises interagissent également avec d'autres dimensions comme les attitudes, mais influencent également le sentiment de compétence à mettre en œuvre certaines pratiques ou à collaborer au projet d'intégration. Ainsi, plus les accompagnateurs ont des expériences professionnelles antérieures auprès des élèves à besoins spécifiques, plus ils se sentent capables de les accompagner. De même, plus les enseignants valorisent la formation et estiment utile de se former, plus ils se sentent capables d'établir des pratiques pédagogiques et autonomes dans l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques. Ici, on pourrait faire l'hypothèse que plus l'enseignant a des connaissances (ou valorise la formation) et se sent soutenu dans ses pratiques par une collaboration étroite et positive avec les autres acteurs, plus il sera en mesure de soutenir l'élève. Cette expertise pourrait être apportée sur le terrain au sein des collaborations ou en permettant aux « experts » de l'école spécialisée de se former et trouver des ressources au sein de leurs écoles spécialisées.

Les recherches et travaux théoriques actuels sur l'apprentissage en situation de travail (Bourgeois & Durand, 2012) et plus généralement sur l'apprentissage et l'engagement permettent également de donner de la cohérence

et un cadre de réflexion à cette logique de développement professionnel, telle qu'elle est apparue dans nos résultats (Bourgeois, 2013).

De manière générale, plus on se sent capable d'accompagner ou d'enseigner aux enfants ayant certains types de besoins, plus on a des attitudes favorables quant à leur présence dans l'enseignement ordinaire. Si l'on veut pouvoir faire évoluer ces attitudes, il faut alors sans doute réfléchir plus globalement au système éducatif dans son ensemble et aux conditions pour rendre possible leur intégration, notamment par le partage de ressources du spécialisé, l'augmentation de celles-ci pour permettre plus de collaborations, voire du co-enseignement.

Penser l'intégration des élèves à besoins spécifiques comme un processus dynamique qui fait appel à toute une série de leviers qui s'emboîtent et interagissent pour faciliter le bien-être des élèves et des acteurs scolaires permet ainsi de dégager des pistes d'actions.

Cependant, il faut bien sûr situer ces pistes de recherche et d'action, à partir de la recherche menée qui n'a pas, loin de là, la prétention de considérer que les leviers identifiés seraient les seuls ni que les acteurs choisis sont les seuls à intervenir. Nous avons choisi, et c'était le choix posé d'emblée, de nous focaliser sur les acteurs scolaires, les élèves et leurs parents qui s'inscrivent dans un projet d'intégration dans l'enseignement ordinaire. D'autres travaux devraient être menés pour étudier les ressources que les parents peuvent mobiliser en dehors du cadre scolaire (p. ex. professionnels, associations, etc.) dans les projets d'intégration. Il faudrait aussi pouvoir étudier les leviers issus d'expériences de certaines écoles dites « inclusives ». Il serait par exemple intéressant de voir dans quelle mesure les pratiques de ces écoles en lien avec certains leviers identifiés ici (p. ex. collaborations, concertations renforcées) influencent les attitudes ou le bien-être des acteurs scolaires ou de voir si l'affiliation des parents d'élèves à besoins spécifiques aux autres parents est différente.

Finalement, comme nous le soulignons dans l'introduction, cette intégration en classe ordinaire relève d'un processus de transition pour l'élève et pour les personnes qui l'accompagnent à la maison ou à l'école. Or, on sous-estime peut-être les différentes phases d'un cycle de transition (préparation, rencontre, adaptation avant d'atteindre une forme de stabilisation), le temps nécessaire à chacune d'elle en fonction de chaque situation d'élève et les leviers spécifiques à mobiliser par l'ensemble des acteurs.

## Références

- Bourgeois, E. (2013). Engagement et apprentissage en situation de travail dans les métiers de l'éducation et de la formation. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Éds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 175-183). De Boeck.
- Bourgeois, E. & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. PUF
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 116, 1-21.
- de Leeuw, R. R., de Boer, A. A., Bijstra, J., & Minnaert, A. E. M. G. (2018). Teacher strategies to support the social participation of students with SEBD in the regular classroom. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 412-426. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1334433>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Desmet, L., Frenay, M., Schmitz, J., Van Reybroeck, M., Nader-Grosbois, N., & Bragard, A. (2016). *L'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire belge francophone : étude menée auprès des élèves intégrés, de leur famille et des acteurs scolaires* [Rapport de recherche]. Université catholique de Louvain.
- Haakma, I., Janssen, M., & Minnaert, A. (2017). The Influence of Need-Supportive Teacher Behavior on the Motivation of Students with Congenital Deafblindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(3), 247-260. <https://doi.org/10.1177/0145482X1711100305>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019682>
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 7, 14-24.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Houten, E. van. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclu-

- sion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Schmitz, J., Frenay, M., Desmet, L., Van Reybroeck, M., Nader-Grosbois, N., & Bragard, A. (2016). *L'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire belge germanophone : étude menée auprès des élèves intégrés, de leur famille et des acteurs scolaires* [Rapport de recherche]. Université catholique de Louvain.
- Stroet, K., Opendakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>



# Mise en œuvre d'un dispositif d'aide « préventif » : quelles fonctions et transformations ?<sup>1</sup>

L'éducation inclusive est au centre des politiques éducatives dans de nombreux pays, notamment en France. Or, tout en ayant eu des évolutions positives relatives au nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés, ou dans la mise en place de dispositifs (notamment les ULIS<sup>2</sup>) qui permettent leur accueil dans les classes ordinaires, il reste encore du chemin à faire, notamment en ce qui concerne la question de l'accessibilité didactique, c'est-à-dire l'accès aux savoirs. Cette situation est aussi valable pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et pour lesquels le système éducatif en France a mis en place des dispositifs d'aide depuis un certain nombre d'années. Benhaim (2003) fait un inventaire et un classement de ces dispositifs entre 1989 et 2002 en analysant les circulaires de rentrée, et indique que : « les dispositifs peuvent ainsi se juxtaposer, se recouper, s'articuler, et/ou s'emboîter, apparaître ou disparaître, parfois sans qu'aucune circulaire n'en ait fait état, ou enfin partager la même dénomination » (p. 53). Depuis cette période, deux lois d'orientation (2005, 2013) ont vu le jour, et des nouveaux dispositifs (ou des anciens repris, renommés) ont encore été mis en place. Ce constat de superposition, de juxtaposition des dispositifs institutionnels dont on n'évalue pas forcément ni la pertinence ni l'efficacité est aussi celui de certains travaux de recherche. Par exemple, certains chercheurs parlent d'un millefeuille de dispositifs (Félix et al., 2012) et certaines contributions aux travaux du CNESCO (2016) indiquent explicitement que :

Comme le montre la contribution de Toullec-Théry (2015), ces politiques se révèlent peu efficaces parce qu'elles travaillent à la marge de l'école et des heures de cours, et qu'elles ne changent pas fondamentalement les pratiques pédagogiques et l'expérience scolaire au quotidien de l'élève, dans l'ensemble de ses heures de cours.

<sup>1</sup> Ce travail est fait en collaboration avec Jeannette Tambone (équipe ADEF, AMU), Laurent Theis, Jeanne Koudogbo, Marie-Pier Morin, Patricia Marchand, Valérie Hamel (Université de Sherbrooke).

<sup>2</sup> ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

Comme il est souligné, peu de liens sont établis entre ce qui est fait dans ces dispositifs et ce qui est fait dans la classe. C'est pourquoi notre travail s'intéresse aux dispositifs d'aide aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et nos questions sont les suivantes : Comment transformer un dispositif d'aide afin qu'il puisse créer des liens et des conditions d'accessibilité didactique pour les élèves y participant ? Quels sont les effets sur les apprentissages de ces élèves ?

Pour répondre à ces deux questions, nous présentons d'abord les présupposés théoriques qui nous permettent de modéliser le type de dispositif que nous avons appelé « préventif » en indiquant déjà par là le type de transformation de la fonction du dispositif envisagé. Ensuite, nous présentons un exemple de mise en œuvre dans une classe de CE1 (deuxième année de l'enseignement primaire, 4<sup>e</sup> Harnos [4H]) en France, en montrant certains des effets sur les apprentissages d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

## **1 Présupposés théoriques et émergence du dispositif « préventif »**

Divers travaux de recherche dans des domaines tels que les neurosciences, la psychologie cognitive et développementale, la sociologie, les sciences de l'éducation et de la formation, les didactiques des disciplines se penchent sur les difficultés d'apprentissage en mathématiques. Or, le point de vue sur cette thématique varie selon les présupposés épistémologiques de ces disciplines. Par exemple, les neurosciences s'intéressent au fonctionnement modulaire du cerveau en lien avec les fonctions cognitives et l'élève est vu en tant que sujet neuronal ou cognitif. D'autres comme la sociologie de l'éducation s'intéressent aux inégalités sociales en tant que facteurs d'inégalités scolaires ou analysent comment ces inégalités sociales se jouent et se transforment en inégalités scolaires au cœur des pratiques enseignantes, par exemple dans les travaux de certains chercheurs du réseau RESEIDA (Rochex & Crinon, 2011). Contrairement à des recherches de psychologie cognitive, centrées sur l'élève en difficulté et notamment sur ses processus cognitifs, nous privilégions une approche systémique qui nous amène à observer simultanément les élèves, l'enseignant, les enjeux de savoir ainsi que leurs interactions, soit le système didactique. À la suite d'autres recherches (Giroux, 2014), nous considérons cet ensemble comme une unité insécable et nous pensons que les difficultés rencontrées par l'élève ne peuvent se comprendre qu'en tant que difficultés du système didactique dans sa globalité, d'où notre intérêt par les situations et les dispositifs que les élèves sont censés rencontrer, et rencontrent effectivement.

Plusieurs travaux (Giroux, 2014 ; Leutenegger, 2009 ; Perrin-Glorian, 1997 ; Toullec-Théry & Marlot, 2012) se placent dans cette perspective didactique ou anthropo-didactique et s'intéressent aux conditions didactiques ou aux conditions non didactiques (anthropologiques, sociales ou autres) des difficultés des apprentissages. Les recherches de Butlen et Pézard (2007), ou publiées dans Peltier (2002), montrent l'importance des situations proposées aux élèves, puisque certains enseignants proposent des tâches qui peuvent faire en sorte que les élèves se placent dans une logique de réussite plutôt que dans une logique d'apprentissage. De même, des dispositifs institutionnels censés aider les élèves (le remède aux difficultés) peuvent être un poison, ce que Roiné (2009) appelle l'effet « pharmakon » de l'aide qui, au lieu de les rendre autonomes, les rend plus dépendants.

Or, selon les études de Pelgrims (2009, 2013), ce qui semble important pour susciter l'engagement et la persévérance des élèves en mathématiques est bien le passage de ce que l'auteure désigne un « contrat social implicite d'assistance » induit par des pratiques et interactions typiques et peu propices des dispositifs d'aide et d'enseignement spécialisé, à un contrat d'aides propices aux apprentissages. La plupart des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté en mathématiques sont des dispositifs de remédiation qui ont lieu après les séances de classe. Or, les élèves avec des difficultés d'apprentissage sont souvent des élèves en retard par rapport au temps didactique de la classe, et ce qu'ils font dans les dispositifs d'aide ne leur permet pas forcément d'être synchronisés (Tambone, 2014 ; Leutenegger, 2009). Comment transformer ces dispositifs de remédiation pour faire en sorte que l'élève signalé en difficulté puisse être synchronisé avec la classe ? Le dispositif « préventif » dont il est question ici a été envisagé comme une réponse à cette question.

Ce dispositif a émergé dans le cadre d'une recherche centrée sur les conditions favorables à l'engagement des élèves en difficulté en mathématiques dans une situation-problème (voir Theis et al., 2014 et Assude et al., 2016a pour plus de détails sur cette recherche collaborative).

Au cours de ce projet, une enseignante a décidé de mettre en place une mesure particulière visant à favoriser l'engagement et l'apprentissage de neuf élèves en difficulté. En effet, elle a proposé de prendre à part ces élèves deux jours avant la réalisation de la situation-problème en classe afin de leur expliquer la consigne. À partir de l'analyse de ce qui a été proposé aux élèves et des effets produits dans la classe, nous avons modélisé ce type de dispositif non seulement par rapport à ce qui avait été observé, mais aussi par rapport aux potentialités qu'il ouvrait.

## 2 Modélisation du dispositif « préventif »<sup>3</sup>

Notre modélisation comporte deux volets, l'un relatif à la structure, l'autre aux fonctions. Nous avons modélisé la structure du dispositif d'aide en suivant les travaux de Chevallard (1999), pour qui l'espace d'étude est caractérisé par des systèmes didactiques principaux (SDP), les classes par exemple, et des systèmes didactiques auxiliaires (SDA) qui aident à l'étude. Les SDA dépendent des SDP, notamment à travers les enjeux de savoir des SDP qui pilotent également les SDA. Dans le cas spécifique de notre dispositif, la structure est composée d'un SDP qui est la classe, et par deux SDA : le SDA pré qui a lieu avant la classe avec un groupe d'élèves choisis par l'enseignant comme pouvant être en difficulté face au problème qui sera abordé en classe ; et le SDA post qui aura lieu après la ou les séances en classe avec le même groupe d'élèves que dans le SDA pré. D'une manière schématique, la structure est la suivante (Figure 1) :

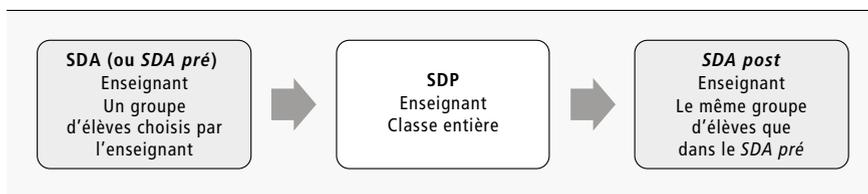


Figure 1 : Organisation globale du dispositif

À partir d'outils théoriques issus de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999), de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) et de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007) (essentiellement les notions de praxéologie, situation, contrat, milieu, dévolution, institutionnalisation, triplet de genèses), nous avons dégagé (Assude et al., 2016a, 2016b ; Millon-Fauré et al., 2018 ; Theis et al., 2014, 2016) :

- Cinq fonctions essentielles pour les SDA pré :
  - une *fonction mesogénétique* permettant aux élèves l'entrée dans le milieu du problème. Il ne s'agit surtout pas de résoudre le problème donné en classe, mais de créer les conditions de dévolution de la situation ;
  - une *fonction chronogénétique* se manifestant par le « plus de temps » donné aux « élèves en difficulté » et surtout par le « savoir plus avant »

<sup>3</sup> Cette modélisation a été faite par le collectif de chercheurs (voir note 1).

de quoi il va s'agir. Comme d'autres travaux, nous avons pu vérifier que le temps didactique n'avancait pas durant ces dispositifs d'aide. Nous avons toutefois établi qu'il y avait bien une temporalité qui avançait durant nos SDA. Nous l'avons nommé temps praxéologique et nous l'avons définie comme la temporalité qui rend compte de l'évolution de chacune des composantes d'une praxéologie (connaissance d'un type de tâches, d'une technique voire d'un élément de technologie, etc.) ;

- une *fonction topogénétique* permettant à des « élèves en difficulté » de prendre position dans le topos « élève » du SDA, mais aussi de prendre position dans le topos « élève » dans le SDP ; cette fonction est importante étant donné qu'un élève en difficulté a du mal à prendre sa place d'élève et à être reconnu par les autres comme pouvant apporter quelque chose (du point de vue des savoirs) à la classe ;
  - une fonction dialectique entre la *suspension et l'anticipation de l'action* : dans le SDA pré, il s'agit pour les élèves d'anticiper l'action sans la faire ;
  - une *fonction de questionnement* : le SDA permet une mise à distance par le questionnement, créant ainsi une attente qui favorise l'engagement des élèves dans le SDP.
- Trois fonctions pour les SDA post
    - une *fonction mémorielle* par rapport à l'histoire de la classe relativement au problème en question et par rapport à ce dont chaque élève se souvient de ce qui a été fait en classe ;
    - une fonction de *reprise de l'institutionnalisation* où l'enseignant revient sur ce qu'il est essentiel de savoir dans le problème résolu en classe ;
    - une fonction *d'application* de ce que les élèves ont appris à l'accomplissement d'une tâche du même type que celle travaillée au SDP.

Après avoir éprouvé ce dispositif et sa modélisation dans divers contextes, nous l'avons présenté en formation continue et nous avons demandé à des enseignants participant à cette formation de le mettre en œuvre avec leurs élèves. Nous avons observé et filmé ces mises en place et nous les avons analysées avec les enseignants. Des questions sur l'appropriation de ce type de dispositif sont devenues des nouvelles questions de recherche (Millon-Faure et al., 2018). Par la suite, nous présentons une étude de cas qui correspond à cette dernière situation et nous nous intéressons aux fonctions du dispositif et à ce qu'elles indiquent comme transformations du dispositif et des pratiques des acteurs.

### 3 Méthodologie : une étude de cas en deuxième année du primaire

Dans le cadre d'une formation continue des enseignants de deux écoles primaires à Marseille en 2017, nous avons présenté ce type de dispositif en indiquant sa structure et les différentes fonctions identifiées jusqu'à maintenant. Une enseignante d'une classe de CE1 (deuxième année de l'école primaire, 4H) a accepté de mettre en place ce dispositif dans sa classe en l'intégrant dans le cadre du dispositif institutionnel APC<sup>4</sup>. Nous avons filmé ces mises en œuvre, mais nous avons laissé l'enseignante libre de choisir la situation proposée aux élèves. En collaboration avec elle, nous avons ensuite choisi et analysé des épisodes de ces films. Le schéma de ce qui a été mis place est le suivant (Figure 2) :

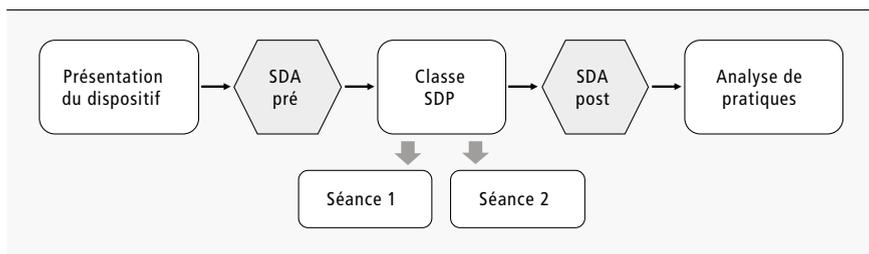


Figure 2 : Organisation du dispositif dans le cadre de la formation continue

Quatre élèves, deux filles (Maewa, Aby) et deux garçons (Dylan, Rafic) identifiés par l'enseignante comme étant en difficulté notamment en mathématiques, ont participé aux SDA pré et post. L'un des deux garçons (Rafic) a été reconnu par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) comme étant un élève en situation de handicap et a eu droit à une compensation humaine, notamment une accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH). Cette AESH n'était pas présente dans les deux séances de l'APC, mais elle l'était pendant les deux séances de classe. Par ailleurs, l'enseignante indique que Dylan a beaucoup de mal à apprendre à lire et qu'il a redoublé. Cet élève intervient très peu en classe selon l'enseignante.

Le travail en classe (SDP) sur lequel s'appuie l'ensemble du dispositif est relatif au repérage dans l'espace, notamment au repérage de la position rela-

<sup>4</sup> APC : Activités Pédagogiques Complémentaires. Il s'agit de trente-six heures annuelles consacrées à l'accompagnement d'un groupe restreint d'élèves sur un temps extérieur aux vingt-quatre heures hebdomadaires d'enseignement obligatoire (Organisation du temps scolaire dans le 1<sup>er</sup> degré et des activités pédagogiques complémentaires ; B.O n°6 du 7 février 2013, p.6).

tive des objets en fonction d'un observateur. La situation est la suivante (Figure 3) : trois cônes de couleurs sont posés sur une table et placés dans une certaine position entre eux. Des étiquettes codées avec les nombres 1, 2, 3 et 4 (5 et 6 à la deuxième séance) indiquent les différentes positions d'un observateur. Deux séances sont consacrées à ce travail, chacune mettant en jeu l'un des types de tâches suivants :

- T<sub>1</sub> : repérer la représentation (photo) de la position relative de trois cônes à partir de la position d'un observateur ;
- T<sub>2</sub> : repérer la position d'un observateur à partir d'une représentation (photo) de la position relative de trois cônes.

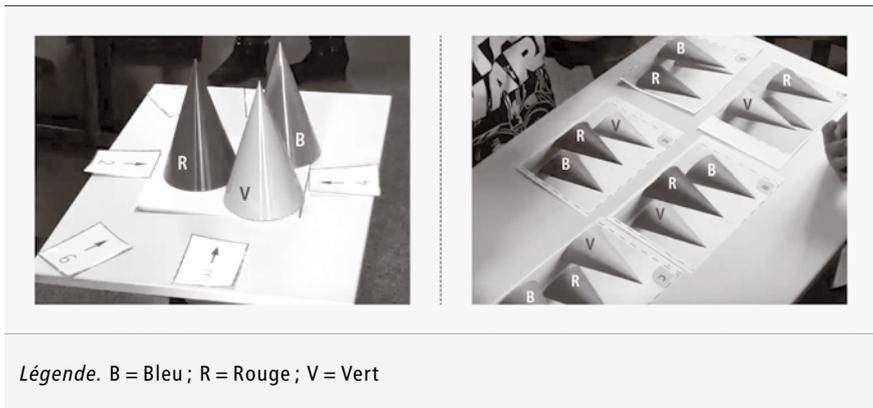


Figure 3 : Milieu matériel de la situation

Ces deux types de tâches sont complémentaires et la technique perceptive à mettre en œuvre pour le type de tâche T<sub>1</sub> peut être décrite de la manière suivante : 1) on repère la position de l'observateur ; 2) on imagine, sans se déplacer, la vue que l'on aurait depuis cette position ; 3) on repère la position relative des trois cônes de couleurs différentes en identifiant deux plans : celui de devant et celui de derrière ; 4) si deux cônes sont dans un même plan, on repère celui qui est à droite et celui qui est à gauche en indiquant les couleurs des cônes ; 5) on choisit la photo qui correspond à ce qu'on a imaginé. La technique pour le type de tâche T<sub>2</sub> peut être décrite d'une manière analogue en partant de la photo représentant la position relative des cônes.

Le discours technologique qui peut justifier ces techniques est le suivant : en fonction de la position de l'observateur, la position relative des objets n'est pas la même.

Dans le SDA pré, l'enseignante a décidé de présenter le matériel (cônes de trois couleurs, des photos des cônes dans différentes positions les uns par rapport aux autres, les cartes correspondant à la position de l'observateur, la fiche réponse) et de travailler sur le lexique spatial (devant, derrière, droite, gauche). Dans le SDA post, l'enseignante a décidé de revenir sur ce qui a été fait en classe et de vérifier ce que les élèves ont retenu sans utiliser de matériel.

## 4 Analyse des fonctions du dispositif

Nous allons analyser les données vidéo en prenant comme outils d'analyse les différentes fonctions identifiées : retrouvons-nous ces fonctions dans le dispositif mis en place dans la classe de CE1 ? Ces fonctions nous permettront de repérer certaines transformations du dispositif et des pratiques des acteurs.

### 4.1 La fonction mesogénétique du SDA : milieu matériel et lexique spatial

Le SDA pré dure environ 25 minutes. Les élèves et l'enseignante sont assis autour d'une table. L'enseignante a commencé le SDA pré en indiquant qu'ils n'allaient pas faire ce qu'ils avaient l'habitude de faire pendant les APC et ensuite elle a indiqué pourquoi ils étaient là :

*« Je vous ai réuni parce que j'ai remarqué que souvent en maths vous avez un peu peur et que vous étiez un peu perturbés. À chaque fois qu'on commençait les maths, c'était un peu difficile pour vous (...) On est là pour se rassurer, pour être bien à l'aise pour le jeudi pendant la séance. »*

L'enseignante indique explicitement qu'on est là pour « se rassurer », pour mettre en confiance les élèves face à une situation qui peut être vécue comme perturbatrice. Mais elle ne se contente pas de ce discours, elle a également recours à deux procédés : une présentation du milieu matériel et un travail sur le lexique spatial.

D'abord, l'enseignante introduit le matériel : des cônes, rouge, bleu et vert. Elle les appelle d'abord des « chapeaux chinois », et demande s'ils connaissent un autre nom pour ces objets. Les élèves ne savent pas et le mot « cône » est introduit par elle. L'enseignante laisse le temps aux élèves de manipuler les cônes et de les observer dans plusieurs positions, ce qui n'est pas vraiment fait durant la séance en classe entière. L'enseignante veut s'assurer que les élèves

connaissent et peuvent utiliser le lexique spatial : devant, derrière, à droite, à gauche. Contrairement à ce qui se passera en classe, l'enseignante donne, dans le SDA pré, du temps aux élèves pour décrire ce qu'ils observent : « qu'est-ce que tu vois ? ». Les réponses des élèves ne correspondent pas tout de suite à ce que l'enseignante veut, mais elles montrent ce que les élèves voient dans un premier temps : le non-alignement des cônes, leurs sommets, la ligne brisée, le fait que les cônes sont identiques sauf leur couleur. Cet épisode montre que l'enseignante sollicite chacun des élèves même si les deux filles parlent plus que les deux garçons. Le SDA permet ainsi à chacun de prendre position dans le topos d'élève à travers la prise de parole sur ce qu'ils observent.

À la fin du SDA pré, l'enseignante demande quels sont les « mots importants ». Aby parle de « cône », « placer », « qui est devant, derrière », Rafic ajoute « à côté », Dylan « à gauche » et Rafic ajoute « à droite ». L'enseignante précise alors : « on va vraiment avoir besoin de ces mots-là pour bien faire le travail : devant, derrière, à gauche, à droite ». Les élèves ont pu rentrer dans le milieu (matériel et langagier) de la situation avant les autres, et pourront peut-être s'engager tout de suite dans la situation en classe.

#### 4.2 La fonction chronogénétique : pouvoir être synchronisé

Un élève en difficulté est souvent un élève qui est en retard par rapport au temps didactique de la classe. Or, dans ce type de dispositif, les quatre élèves savent « plus avant » que les autres de quoi il va s'agir. Ils ont rencontré le milieu matériel et le lexique spatial. Ils connaissent aussi l'organisation de la classe et du travail, notamment qu'il s'agit d'un travail en groupe. Maewa et Dylan demandent à l'enseignante si toute la classe participe, car ils n'avaient pas forcément compris dès le départ que c'était bien le cas. L'enseignante dit à ce propos : « toute la classe va faire pareil, mais vous avez un petit peu d'avance, vous connaissez déjà un petit peu le travail ».

Le temps didactique n'a pas avancé dans le sens que l'enseignante n'a pas fait travailler les élèves du SDA sur les deux types de tâche T<sub>1</sub> et T<sub>2</sub> du SDP. Outre la présentation du milieu, l'enseignante a fait travailler les élèves sur un autre type de tâche : T<sub>3</sub> – repérer la position des cônes lorsque l'observateur est l'un des quatre élèves. Voilà comment l'enseignante introduit ce type de tâche T<sub>3</sub> :

*E : Dylan, en face de toi c'est lequel des cônes ? Juste en face de toi.*

*D : le vert.*

*E : et les autres sont placés où ?*

*A : le vert est en face de Dylan. L'orange est en face de moi. Le bleu en face de Rafic.*

Certes, ce type de tâche est proche de celui qui va être travaillé en classe, mais ce n'est pas exactement le même. En effet, l'observateur est personnalisé (l'un des quatre élèves) et le travail est fait relativement aux objets réels et non pas à partir des représentations de ces objets (photos). Ce type de tâche était présenté surtout pour introduire le lexique spatial.

Le temps praxéologique a avancé pour ces élèves, car à la fin du SDA ils savent de quoi il va s'agir. Par contre, les techniques de repérage se sont mises en place par rapport à un autre type de tâche (T<sub>3</sub>). On peut supposer que ce travail va constituer une aide non négligeable pour les types de tâches qui seront vraiment travaillés en classe. Les élèves du SDA sont en avance par rapport aux autres, mais n'ont pas les réponses aux questions qui seront posées en classe. Ce dernier point est fondamental.

#### 4.3 La fonction topogénétique : prendre position dans la place d'élève

Aby et Maewa sont les deux élèves qui interviennent le plus dans le SDA pré. Dylan et Rafic interviennent peu et surtout lorsque l'enseignante les sollicite. Les quatre élèves prennent une place dans le SDA lorsque l'enseignante leur demande ce qu'ils voient ou quel est le cône en face d'eux. À la fin du SDA, chacun indique un mot important du lexique.

Lors du début du SDP<sub>1</sub>, l'enseignante sollicite ces élèves pour lancer le travail. Elle demande à Aby ce qu'elle voit, et Aby répond des « cônes » et ajoute « trois cônes de couleurs différentes ». Dylan est aussi sollicité par l'enseignante et répond qu'il voit des « couleurs », et à la suite de la question de l'enseignante sur les noms des objets il répond « des cônes ». Rafic dit qu'« ils sont placés en triangle », et Maewa parle des étiquettes et de la place n° 1.

L'enseignante demande à Dylan de se mettre à la position n° 1, mais il n'arrive pas à dire ce qu'il voit. Ce sera Aby qui viendra l'aider. En sollicitant ces deux élèves pour présenter le travail à faire, l'enseignante leur permet de montrer qu'ils connaissent le mot « cône » et, pour Aby, qu'elle peut décrire ce qu'elle voit lorsqu'elle est placée dans la position n° 1. Effectivement cette élève prend la position d'élève dans le SDP d'une manière plus assurée que Dylan, surtout dans la phase collective du lancement du travail en classe. Cela correspond aussi à la différence d'engagement de ces deux élèves dans le SDA pré.

Aby commence d'abord par indiquer que les cônes sont placés sur des cercles qui correspondent aux lettres R pour le rouge, V pour le vert, B pour le bleu. Ensuite des échanges entre l'enseignante et Aby permettent de montrer à la classe le matériel et le lexique :

*E : qu'est-ce que tu vois de la place n° 1 ? Comment sont placés les cônes les uns par rapport aux autres ?*

*A : Le cône qui est en face de moi est le rouge.*

*E : Le cône qui est en face de Aby c'est le cône rouge. Et les autres sont placés où ?*

*A : Le bleu et le vert sont placés du côté de la place 3.*

*E : D'accord...*

*A : Ils sont derrière.*

*E : Ah ! Ils sont...*

*A : Ils sont derrière moi.*

*E : Ils sont derrière toi ? Non, ils ne sont pas derrière toi.*

*Des élèves disent : « ils sont devant toi ».*

*A : Ils sont derrière le cône rouge.*

*E : Ils sont derrière le cône rouge. Dylan, tu vois que le cône rouge est devant et que les cônes bleu et vert sont derrière.*

Dans ces échanges, Aby réutilise d'abord ce qu'elle a fait dans le SDA pré par rapport au type de tâche T<sub>3</sub> : repérer la position d'un cône par rapport à la position de l'élève en tant qu'observateur, en utilisant l'expression « en face de moi » ou « du côté de la place 3 ». Mais tout de suite elle utilise aussi le mot important « derrière », en se trompant d'abord. On voit bien que les positions relatives des cônes n'étaient pas encore bien repérées, mais elle arrive presque tout de suite à situer les deux plans des cônes. Remarquons que les élèves de la classe, en disant que les cônes sont « devant Aby » ne distinguent pas encore ces deux plans. Aby prend position dans le topos d'élève en assumant un rôle d'éclairer par rapport au type de tâche rencontré dans le SDA pré.

#### 4.4 Le SDA post : reprise de l'institutionnalisation et compréhension de l'enjeu de la situation

Le SDA post dure environ 20 minutes et la configuration est la même que pendant le SDA pré : l'enseignante et les quatre élèves autour d'une table.

L'enseignante commence par demander si les élèves se rappellent ce qu'ils avaient fait pendant les séances filmées. Aby parle des « mots importants », et l'enseignante sollicite chaque élève pour dire quels étaient ces mots. Tous parlent de droite, gauche, centre, derrière, devant (Rafic parle d'abord de « en arrière »). Remarquons que Dylan est le premier à parler de « devant ». De ce point de vue, une évolution se dessine entre le SDA pré et le SDA post.

Les deux filles interviennent et leurs interventions montrent qu'elles ont compris l'enjeu de la situation. Par exemple, Aby dit : « On a besoin des mots, on a besoin des mots, si on ne le fait pas on dit rouge, bleu, vert, et si on rajoute les bons mots cela fait le rouge est devant le bleu et le vert. » Cette intervention est tout à fait pertinente puisque le besoin d'un lexique spécifique permet que la description soit plus précise.

Contrairement au SDA pré, Rafic prend à plusieurs reprises des initiatives, lève le doigt et intervient d'une manière tout à fait pertinente. Analysons l'un de ces épisodes où la configuration est celle donnée par la figure 4 :

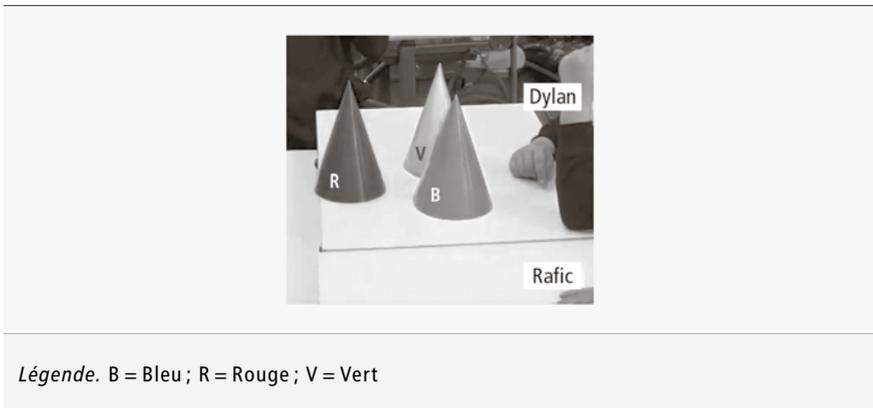


Figure 4 : Position de Dylan et Rafic par rapport aux cônes

*R : C'est bizarre parce que Dylan est à côté du bleu et moi aussi je suis à côté du bleu. Et lui il a le vert devant et moi non.*

*E : C'est exactement ce que je veux que vous compreniez, que les positions des objets, elles changent suivant votre position à vous. Si toi, tu changes de position, tu ne verras pas la même chose.*

Cet épisode montre que Rafic a compris l'enjeu de la situation et c'est lui qui prend l'initiative de faire cette remarque sans que l'enseignante le sollicite. Certes cet enjeu a été plusieurs fois évoqué lors des deux séances de SDP

(même si Rafic a été absent à la seconde). Même s'il s'agissait certainement pour l'enseignante d'un point acquis par la classe, Rafic a eu besoin de ce temps supplémentaire pour véritablement le saisir. D'ailleurs, l'enseignante profite de la remarque de Rafic pour reprendre l'institutionnalisation. Ce temps n'est toutefois pas suffisant pour Dylan puisque même s'il lève le doigt quelques fois et participe, certaines de ces interventions montrent qu'il est encore loin de tout comprendre à la situation. Par contre, si on compare ses interventions entre le SDA pré et le SDA post, il est clair qu'une évolution se dessine par rapport aux mots, même si en situation l'usage pertinent de ces mots doit être guidé et n'est pas toujours adéquat.

## Conclusion

Le travail fait dans le SDA pré a permis de rassurer les quatre élèves à travers la présentation des objets du milieu (objets matériels, mais aussi langagiers). Les objets matériels (cônes, étiquettes de position, photos, feuille de réponses) ont été présentés, touchés et nommés (notamment le mot « cône »). Les objets langagiers (notamment le lexique spatial pertinent pour la situation) ne sont pas des objets nouveaux. Les élèves connaissent ces mots (devant, derrière, droite, gauche), et l'enseignante a permis de les réactiver et de s'assurer que les élèves n'auraient pas de difficulté pour les utiliser en situation. L'enseignante a décidé de présenter ces mots importants à partir d'un type de tâche T<sub>3</sub> qui est proche de ce qu'ils auront à faire en classe sans pour autant être exactement le même. Ainsi, les éléments techniques ont pu être repris dans le travail en classe, notamment par Aby. Ce type de dispositif a permis, pour une fois, que les élèves soient en avance et ensuite synchronisés avec le travail en classe (sauf pour Dylan).

Les élèves du SDA ont pu prendre position dans le topos de l'élève à la fois dans le SDA et dans le SDP. Ces prises de position n'ont pas été les mêmes pour tous. Les deux filles, et surtout Aby, ont participé activement dans le SDA pré tandis que les deux garçons ont juste participé lorsque l'enseignante les sollicitait. L'évolution a été nette dans le SDA post où Rafic a participé activement et a pris des initiatives qui indiquent qu'il a compris l'enjeu de la situation. Par contre, Dylan a eu du mal à comprendre l'enjeu de la situation même s'il a pu répondre à certaines questions de l'enseignante.

Les élèves du SDA ont pu s'engager dans la situation et entrer plus facilement dans le milieu (notamment Dylan et Rafic). Or, l'engagement des élèves dans la résolution d'un problème est l'une des conditions de la dévo-

lution : il n'y a pas de dévolution sans engagement de l'élève, mais celui-ci peut s'engager sans prendre la responsabilité de la production d'une réponse. Cette étape d'engagement est importante sans qu'elle soit forcément suffisante pour la dévolution.

La mise en place d'un dispositif préventif ne résout pas tous les problèmes, mais peut créer des conditions pour que les élèves, d'une manière différentielle comme nous l'avons vu, puissent plus facilement rentrer dans le travail en prenant position dans le topos d'élève, non seulement dans le SDA, mais aussi dans le SDP. Toutefois pour que ce type de dispositif puisse avoir des effets sur les apprentissages des élèves, l'une des conditions est qu'il soit en lien direct avec le travail de la classe, au niveau de ce qu'on y fait. Si effectivement le temps praxéologique avance (ne serait-ce que par le fait de savoir avant de quoi il va s'agir), par contre le temps didactique ne doit pas avancer.

À partir de cette étude de cas et d'autres études que nous avons menées, nous pouvons repérer un certain nombre de transformations dans la prise en charge des élèves en difficulté pour faire en sorte qu'ils puissent prendre leur place d'élève et qu'ils puissent être reconnus comme pouvant la prendre, ce qui nous semble essentiel dans une école qui se veut inclusive. La première transformation est celle du passage d'un dispositif de remédiation à un dispositif « préventif ». Ce passage n'est pas seulement une question de mots, mais c'est une transformation structurelle, car elle envisage une autre manière d'organiser et de structurer le travail des élèves. Cette transformation induit d'autres changements dans la manière de concevoir l'aide aux élèves en difficulté en relation très étroite avec le travail en classe, contrairement à ce qu'on fait souvent dans des dispositifs de remédiation. Il s'agit d'anticiper des difficultés que les élèves risquent de rencontrer sans faire le travail à leur place et sans résoudre le problème dans le SDA pré.

En outre, ces transformations structurelles sont aussi fonctionnelles. En analysant les différentes fonctions du dispositif, nous avons pu repérer des effets sur les apprentissages des élèves. En créant les conditions pour que les élèves puissent être synchronisés avec le temps didactique de la classe (au moins au départ), ce dispositif permet que les élèves puissent entrer plus facilement dans le milieu de la situation, par la présentation des objets matériels, du lexique pertinent et par la présentation de ce qui sera fait dans la classe. Certes, il ne résout pas tous les problèmes, mais c'est une voie à explorer dans ce chemin vers une prise en charge de tous les élèves et de chacun.

Comme nous l'avons montré ailleurs (Millon-Fauré et al., 2018), des transformations doivent aussi être opérées dans les pratiques des enseignants ce qui n'est pas toujours facile. Des résistances peuvent apparaître lors de la

mise en œuvre de ce type de dispositif par rapport aux routines enseignantes. Indiquons ici deux transformations des pratiques enseignantes qui sont induites par ce type de dispositif et peuvent paraître problématiques. La première est relative à la gestion du temps didactique. Dans notre dispositif, l'enseignant ne doit pas faire avancer le temps didactique dans le SDA pré, ce qui va contre la routine où l'enseignant doit faire avancer le temps didactique. Comme nous le disait l'une des enseignantes, « je ne peux pas laisser partir les élèves sans rien », c'est-à-dire que la réponse devrait être donnée aux élèves dès le SDA pré. La contrainte de l'avancement du temps didactique étant très forte dans les routines des pratiques enseignantes, l'appropriation du dispositif implique en fait un changement dans la gestion de ce temps. L'autre transformation concerne la fonction de créer un espace de questionnement. Nous avons pu observer que certains enseignants qui ont mis en œuvre ce type de dispositif (notamment des enseignants français en comparant leurs pratiques avec celles des enseignants québécois) ont eu du mal à laisser les élèves se questionner dans le SDA pré : ils donnaient vite les réponses qu'ils voulaient que les élèves donnent. Là aussi, des transformations des routines enseignantes apparaissent nécessaires pour qu'on puisse retrouver les différentes fonctions que nous avons identifiées.

Ce type de dispositif « préventif » implique ainsi des transformations dans la prise en charge de la difficulté scolaire, mais aussi dans les pratiques des enseignants pour faire en sorte que les élèves en difficulté puissent prendre position dans leur place d'élève, et pour qu'ils puissent être reconnus comme pouvant prendre une telle place à l'intérieur même de la classe.

## Références

- Assude, T., Koudogbo, J., Millon-Fauré, K., Morin, M.-P., Tambone, J., & Theis, L. (2016a). Mise à l'épreuve d'un dispositif d'aide à un système didactique en difficulté. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 16(1), 64-76.
- Assude, T., Millon-Faure, K., Koudogbo, J., Morin, M.-P., Tambone, J., & Theis, L. (2016b). Du rapport entre temps didactique et temps praxéologique dans des dispositifs d'aide associés à une classe. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 36(2), 197-230.
- Benhaim, J. (2003). L'aide individualisée au collège à travers les circulaires de rentrée de 1989 à 2002. *Éducation et Formations*, 65, 45-57.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.

- Butlen, D., & Pézard, M. (2007). Conceptualisation en mathématiques et élèves en difficulté. *Revue Grand N*, 79, 5-32.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-266.
- CNESCO (2016). *Suivi individualisé*. <https://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/fabrique-des-inegalites-a-lecole/suivi-individualise/>
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches En Education*, (Hors-série 4), 19-30.
- Giroux, J. (2014). Les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques : historique et perspectives théoriques. In C. Mary, L. DeBlois, H. Squalli, & L. Theis (Éds.), *Recherches sur les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques* (pp. 11-44). Presses Universitaires du Québec.
- Leutenegger, F. (2009) *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques*. Peter Lang.
- Millon-Faure, K., Theis, L., Tambone, J., Koudogbo, J., Assude, T., & Hamel, V. (2018). Appropriation par un enseignant d'un dispositif d'aide pour l'enseignement des mathématiques. *Spirale-E : revue de recherches en éducation*, 61, 41-56.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.
- Pelgrims, G. (2013). L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés d'apprentissage en classes spécialisées : des processus nécessaires parfois empêchés. In J.-L. Berger & F. Büchel (Éds.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications* (pp. 257-291). Ovidia.
- Peltier, M.-L. (dir.) (2002). *Dur d'enseigner en ZEP. Analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant en réseaux d'éducation prioritaire*. La Pensée Sauvage.
- Perrin-Glorian, M.-J. (1997). Que nous apprennent les élèves en difficulté en mathématiques ? *Revue Repères-IREM*, 29, 43-66.
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (Éds.) (2011). *La construction des inégalités scolaires au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.
- Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en SEGPA : une contribution à la question des inégalités* [Thèse de doctorat, Université Victor Segalen (Bordeaux 2), Bordeaux]. [Theses.fr. http://www.theses.fr/2009BOR21629](http://www.theses.fr/2009BOR21629)

- Sensevy, G., & Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.
- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les sciences de l'Éducation - Pour l'ère nouvelle*, 47(2), 51-71.
- Theis, L., Assude, T., Tambone, J., Morin, M.-P., Koudogbo, J., & Marchand, P. (2014). Quelles fonctions potentielles d'un dispositif d'aide pour soutenir la résolution d'une situation-problème mathématique chez des élèves en difficulté du primaire ? *Education & Francophonie*, XLII(2), 158-172.
- Theis, L., Morin, M.-P., Tambone, J., Assude, T., Koudogbo, J., & Millon-Fauré, K. (2016). Quelles fonctions de deux systèmes didactiques auxiliaires destinés à des élèves en difficulté lors de la résolution d'une situation-problème mathématique ? *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 21, 9-38.
- Toullec-Théry, M., & Marlot, C. (2012). Efficacité et déterminations des pratiques d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche didactique. *Recherches en éducation*, (Hors-série 4), 81-97.
- Toullec-Théry, M. (2015, octobre). *Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves ?* Cnesco. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/toullec1.pdf>



# Transformation de pratiques enseignantes à partir d'un dispositif de recherche collectif : la pratique de l'observation en question

## Introduction

Pour les partisans d'une école ouverte à tous, l'école inclusive apparaît comme « une opportunité », « une étape supplémentaire dans la démocratisation de l'école » (Ebersold, 2006, p. 36), reposant sur une « volonté d'équité et d'universalité » et « prônant des ajustements multiples, sans cesse à renouveler » (Pelletier & Thomazet, 2019, p. 13). Mais les recherches sur la scolarisation des Élèves Reconnus Institutionnellement Handicapés (ERIH) dans le premier et second degrés tendent à révéler la contrainte et la peur des enseignants pour répondre à cette diversité des élèves en classe, en raison notamment d'une méconnaissance du handicap (Mazereau, 2008, 2011), tout comme d'une école considérée comme un sanctuaire, dédiée à la transmission des savoirs où les murs invisibles la structure et la protège du monde extérieur (Baillat & Philippot, 2018 ; Pelletier & Thomazet, 2019).

Comment dès lors travailler à une « culture de l'inclusion » (Chauvière & Plaisance, 2008), à une école ouverte à la diversité ? D'autant plus que l'histoire de l'éducation destinée aux enfants handicapés en France est « sans contestation possible une histoire de la séparation par rapport aux circuits réguliers de l'éducation » (Chauvière & Plaisance, 2008, p. 32). En devenant une question générique, avec les lois du 11 février 2005, du 8 juillet 2013, du 26 juillet 2019 et avec les arrêtés du 12 mai 2010 et du 1<sup>er</sup> juillet 2013 relatifs à la formation des enseignants français, ces derniers sont amenés à *prendre en compte la diversité des élèves*, en adaptant leur enseignement et leur action éducative. Confrontés ainsi au changement qu'impliquent ces textes, il leur est demandé de s'acculturer à ces nouveaux publics, d'adapter pédagogiquement et didactiquement leurs pratiques, de développer de nouveaux savoirs et savoir-faire professionnels. Mais comment soutenir alors cette transformation des pratiques ? Travailler au développement professionnel continu des enseignants, notamment à partir d'une observation

formatrice, dans un dispositif collectif, peut, nous semble-t-il, participer à ce défi.

La notion de développement professionnel continu chez les enseignants n'est pas chose aisée (Jorro, 2014 ; Marcel et al., 2002 ; Stumpf & Sonntag, 2009). Elle s'inscrit dans une perspective développementale et dans une perspective professionnalisante (Lefeuvre et al., 2009 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Il ne s'agit pas de développer ces deux approches, mais il nous paraît important de nous y situer. Nous envisageons en effet, le développement « comme un processus d'apprentissage provoqué par les conditions d'activité mises en œuvre. Le professionnel est ainsi considéré comme un apprenant qui construit des savoirs professionnels (...). Cette optique pré-suppose que l'acteur joue un rôle prépondérant dans son développement. Il est capable de construire de nouvelles ressources, de manière individuelle et/ou collective... » (Lefeuvre et al., 2009, p. 279). C'est dans ce cadre-là que nous situons la conception de dispositifs de recherche ou de formation continue, moins « pour changer les pratiques et/ou les modes de penser des acteurs » (Lefeuvre et al., 2009, p. 279), que pour permettre une évolution des pratiques et des discours de professionnels confrontés dans le quotidien à des élèves dont l'institution sociale (CDAPH<sup>1</sup>) a reconnu qu'ils étaient handicapés, mais scolarisables en milieu ordinaire. Le dispositif phénoméno-praxéologique conceptualisé dans le cadre du projet PIMS permet d'interroger certains effets sur les praxéologies dans leur dimension inclusive (Assude et al., 2018 ; Perez et al., 2017 ; Perez, 2018 ; Suau, 2016, 2018). Il s'agira dans cette contribution et dans le cadre de ce dispositif d'interroger plus spécifiquement l'évolution des praxéologies enseignantes relatives à l'observation, celle de leur propre pratique et de celle d'un pair pour donner une place aux élèves qu'ils accueillent.

En effet, nous considérons en premier lieu, compte tenu d'une faible culture de l'inclusion et des représentations enseignantes par rapport aux ERIH, qu'une pratique de l'observation est difficile à mettre en place dans le quotidien de la classe, alors que celle-ci apparaît dans nos précédentes recherches (Assude et al., 2018 ; Perez et al., 2017 ; Suau, 2016) centrale dans la mise en place de conditions d'accessibilité aux savoirs. Nous considérons en second lieu qu'un dispositif de recherche collectif peut participer d'une professionnalisation enseignante relativement à cette pratique de l'observation fine de l'élève. Enfin, nous considérons qu'il s'agit bien d'une question sen-

<sup>1</sup> La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées.

sible, pour laquelle nous pouvons repérer un déficit praxéologique caractérisé (Chevallard, 2003) et qui vient là justifier de son étude dans le cadre d'une école ouverte à tous.

Ainsi, notre recherche se propose de rendre compte de l'évolution des praxéologies professionnelles d'un Professeur des Écoles<sup>2</sup> relativement à une technique professorale, celle de l'observation de l'élève. Après avoir présenté quelques éléments conceptuels relatifs à la Théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999, 2010) et défini ce que nous entendons par pratique de l'observation, nous détaillons le dispositif de recherche dans lequel nous nous inscrivons et notre méthodologie. Enfin, nous analysons l'intérêt de développer cette technique dans le cadre d'une école pour tous et nous discuterons des praxéologies du chercheur pour favoriser la transformation des pratiques enseignantes dans un dispositif collectif.

## 1 Éléments théoriques et méthodologiques

Notre étude nous amène à nous appuyer sur le cadre de la théorie anthropologique du didactique et plus particulièrement sur la notion de pratique de l'observation (Chevallard, 1992) et sur le concept d'organisation praxéologique (Chevallard, 1999, 2010).

### *Comment définir une pratique de l'observation ?*

La *pratique de l'observation* serait d'abord liée dans nos sociétés au contrôle de ses sujets par un pouvoir, elle s'associerait à la notion de surveillance (Chevallard, 1992). À cette première acception empruntée à Foucault, Chevallard propose une observation qui consisterait à débusquer l'autre dans le même, avec cette idée que le monde dans lequel nous vivons est trompeur. Ainsi l'observation s'associerait non seulement à une volonté de connaître pour contrôler, mais aussi à une volonté de connaître pour savoir. C'est donc dans ce cadre que se situerait l'observation didactique, qui pourrait alors se définir comme une pratique commune chez les didacticiens dans l'observation des pratiques enseignantes ; chez les formateurs dans l'observation des étudiants et chez les enseignants, dans l'observation de leurs pratiques (Chevallard, 1992). Ces dernières pouvant se faire soit dans le cadre de *groupes d'analyse de pratiques* (formation), soit à travers leur *participation*

<sup>2</sup> École primaire niveau CP (France), degré primaire niveau 3<sup>e</sup> Harmos (Suisse), niveau première (Belgique), niveau première primaire (Québec).

*dans des dispositifs de recherche*, à travers le développement de méthodologies de l'observation (autoconfrontations ou analyses simple et croisée) comme outils pour le chercheur et moyens de développement professionnel pour l'enseignant. Nous positionnons donc la pratique de l'observation en choisissant non seulement de nous libérer du premier contrat d'observation (contrôle), et en inscrivant l'observation dans le champ du développement professionnel de l'enseignant. Cependant ce développement semble assujéti à des conditions et des contraintes qui sont diffusées par les institutions et qui peuvent « peser sur le processus (...) d'innovation des praxéologies » (Ladage & Chevallard, 2017, p. 140).

*Le concept d'organisation praxéologique pour étudier la geste du professeur*  
C'est pour avancer dans l'étude de la geste du professeur<sup>3</sup> que Chevallard (1992) introduit ce système notionnel d'organisation praxéologique. Cette notion comprend deux composantes : la praxis qui décrit les techniques  $\tau$  permettant d'accomplir des types de tâches  $T$ ; et le logos, composé des technologies  $\theta$  (qui justifient, produisent, rendent intelligible les techniques) et des théories  $\Theta$  (qui justifient, produisent, rendent intelligible les technologies).

L'ensemble de cette organisation se note  $[T / \tau / \theta / \Theta]$ . Elle comporte ainsi une partie pratico-technique  $[T / \tau]$  que l'auteur identifie au « savoir-faire » et une partie technologico-théorique  $[\theta / \Theta]$  qu'il identifie au savoir. Nous décrivons ainsi les praxéologies professionnelles enseignantes en incluant ces composantes.

### *Contexte de l'étude, outils de recueil et de traitement des données*

Nous avons mis en œuvre notre méthodologie sur trois années consécutives, pendant lesquelles nous avons suivi deux enseignantes. Le corpus dont nous disposons comporte des enregistrements vidéo de séquences de classes, des entretiens ante et post séance, ainsi que des analyses simple (AS) et croisée (AC), proches de ce que Jameau (2015) appelle l'auto-analyse simple où il est demandé à « l'enseignant de décrire puis d'analyser leurs actions, en verbalisant ce qu'ils faisaient ... » (p. 16) et de l'auto-analyse croisée qui « met en scène les deux enseignants et le chercheur », sachant que pour Jameau, l'analyse est « commune avec le chercheur » et qu'elle vise à « analyser les inci-

<sup>3</sup> Pour définir la geste, Chevallard (1995), part du « latin *gestus* qui signifie au figuré « prendre sur soi, se charger volontairement de » et donc « exécuter, faire ». C'est en ce sens large et non pas dans le sens courant restreint – mouvement du corps –, que le mot est pris ici. On doit le rapprocher du verbe *gérer* et du substantif *gestion* de même origine... Ainsi, peut-on parler de la geste du professeur » (p. 2).

dents critiques relevés au cours de l'auto-analyse simple ». Dans notre dispositif, le chercheur n'est pas analyseur dans les deux institutions (se référer au Tableau 1). Nous ouvrirons d'ailleurs un questionnaire sur sa posture en partie conclusive, et discuterons en quoi elle peut être facilitatrice (ou pas) d'un développement professionnel. Notre dispositif comporte plusieurs institutions (pour plus de détail, se référer à Assude et al., 2018). En effet, nous rappelons que c'est par les institutions que les praxéologies parviennent jusqu'aux personnes : « On ne peut comprendre les apprentissages personnels si l'on ne cherche pas à comprendre les apprentissages institutionnels (...). Il y a, dans la diffusion des connaissances (et des ignorances) et des pratiques (et des incapacités), une dialectique indépassable entre personnes et institutions » (Chevallard, 2003, p. 3).

Compte tenu de notre objectif de recherche, nous nous situons au niveau de l'institution d'analyse des praxéologies professionnelles (I2) que nous présentons ci-dessous.

Institution d'action En classe (I1)	Institution d'analyse des praxéologies professionnelles En groupe de recherche Pims (I2)
Enseignant : acteur Chercheur : observateur	Enseignant : observateur et analyseur Chercheur : observateur
Enseignant : acteur/observé	Enseignant : Observateur de ses pratiques et de celles d'un pair / observé
Entretiens <i>ante</i> – Captations séances – Entretiens <i>post</i>	Analyses simple et croisée

Tableau 1 : Les deux premières institutions du dispositif phénoméno-praxéologique

Nous analysons *la pratique de l'observation* du professeur des écoles <sup>14</sup> (PE1), pendant trois années consécutives de 2013 à 2016, à partir de six situations mathématiques (Tableau 2).

<sup>4</sup> Professeure des écoles depuis 1998.

Analyse 1 de PE1	Analyse 2 de PE1	Analyse 3 de PE1	Analyse 4 de PE1	Analyse 5 de PE1	Analyse 6 de PE1
AC/PE1 situation carrelages	AS/PE1 & AC/PE2 technique opératoire addition	AC/PE1 sur séance pair situation robots 1 & 2	AS/PE1 & AC/PE2 situation robots 1 & 2	AS/PE1 & AC/PE2 situation voitures, garage et camions	AS/PE1 situation voitures, garage et camions Bis
7 oct. 2013	29 nov. 2013	25 avril 2014	30 juin 2014	15 déc. 2015	1 juillet 2016

*Légende.* AC/PE1 = analyse croisée du PE1 ; AS/PE1 = analyse simple du PE1 ; AC/PE2 = analyse croisée du PE2

Tableau 2 : Vue synoptique des analyses de PE1

Pour rendre compte de l'évolution praxéologique du PE1, nous identifions des épisodes, autour d'événements mis en intrigue. La mise en intrigue consiste « à produire ce que Ricœur nomme la « concordance discordante » », soit une combinaison de « deux dimensions temporelles, l'une chronologique, l'autre non chronologique (...) la seconde (...) est celle grâce à laquelle l'intrigue transforme les événements en histoire » (Ricoeur, cité par Sensevy, 2011, p. 259). Nous réduisons donc l'ensemble de nos observations par rapport aux analyses de PE1 en une série d'épisodes, que nous choisissons en fonction de notre outillage théorique et qui nous paraît représentatif de l'évolution de la pratique de l'observation de PE1.

## 2 Développement d'une pratique de l'observation dans un dispositif de recherche collectif

Les sections suivantes visent à présenter l'évolution de la pratique d'observation de l'enseignante 1, pour « donner une place à l'élève handicapé ». Pour cela, nous présentons quelques extraits d'analyses simple et croisée de l'enseignante 1 par rapport à sa pratique et à celle de son pair (PE2), pour ensuite discuter de l'évolution de cette pratique de l'observation développée dans le cadre du dispositif collectif de recherche.

## Épisode 1

Dans le cadre de la première analyse croisée, l'enseignante 1(PE1) choisit un extrait de la séance d'enseignement menée par son pair (PE2) qui porte sur l'injustice faite à l'ERIH et sur la modalité de travail en groupe.

*PE1 : « Je l'ai choisi parce que pour moi c'était lié à euh tout ce qu'on ne voit pas dans un travail de groupe ... ce n'est pas le petit Paul qui a produit le travail, il a eu que le plaisir d'aller chercher la commande à la fin alors que Tobias [ERIH] avait vraiment travaillé sur la commande avant ... »*

## Épisode 2

Dans l'entretien *ante*, PE1 précise la difficulté qu'elle a repérée chez l'ERIH, notamment sa compréhension de la technique posée en additionnant les unités et ensuite les dizaines ; pour l'enseignante il n'arrive pas à comprendre que « *c'est 2 +, le 2 et le 3 posés en colonne, c'est 2+3 donc ça devient 23* ».

Dans la séance, PE1 choisit de proposer un travail en autonomie à l'ERIH avec deux exercices sur son cahier et une phase plus collective, où elle interagit avec les élèves en posant des questions (qui relèvent souvent de l'effet topaze<sup>5</sup>) et en s'appuyant sur leurs réponses pour faire avancer son projet. Cette technique de questionnement-gestion des réponses permet à l'ERIH de prendre position au même titre que tous les autres élèves dans la mise en commun.

Dans l'analyse simple, les éléments repérés par PE1 portent pour l'essentiel sur le rôle de l'AVS et sur les résultats insuffisants de l'élève. Le premier élément que PE1 repère suite à son observation porte sur le rôle de l'AVS à qui elle a demandé de rester en retrait :

*PE1 : « ...Finalement c'est G. qui l'observe sans pouvoir intervenir, car moi je lui ai demandé de ne pas intervenir. »*

Le second élément qu'elle repère porte sur le fait que l'élève ne donne pas le bon résultat « ni dans l'addition, ni dans quoi que ce soit ». Pour elle, l'élève n'a pas de méthode, il est dans l'imitation des adultes. L'accès à l'addition posée sans retenue lui paraît difficile :

*PE1 : « ...Il pointe, mais il a toujours un rapport avec les attitudes d'adultes, à imiter les attitudes d'adultes et on a l'impression, là j'analyse qu'il fait comme la bouchère qui fait ses*

<sup>5</sup> Brousseau le définit comme « La réponse que doit donner l'élève est déterminée à l'avance, le maître choisit les questions auxquelles cette réponse peut être donnée... Le problème est complètement changé, l'enseignant mendie une marque d'adhésion et négocie à la baisse les conditions dans lesquelles l'élève finira par donner la réponse attendue, le professeur a fini par prendre à sa charge l'essentiel du travail » (2003, p. 7).

*calculs toc, toc et il écrit un résultat...Il est absolument pas du tout dans l'addition ou dans quoi que ce soit en fait. »*

Ce sont ces mêmes éléments qu'elle choisit de reprendre dans le cadre de l'analyse croisée avec PE2 ; or, cette dernière choisit de montrer que pour elle l'élève est dans la tâche, qu'il a une certaine compréhension des enjeux, mais que la position prise par l'AVS peut faire obstacle. C'est ce qui amène PE1 à convenir que celle-ci a raison, et « *qu'il faut voir ce qu'il est en train de faire pour ne pas l'en empêcher et voire l'encourager même dans ce sens-là* ».

De cette confrontation avec son pair, PE1 en vient d'abord à se questionner sur le fait qu'elle n'a pas suffisamment dit-elle *investigué, observé*. Elle traduira sa surprise par des énonciations de type : « *si j'avais poussé, si j'avais vu...* » générant un étonnement et un questionnement sur cette première analyse de séance.

### *Épisode 3*

Dans le cadre de l'analyse croisée, PE1 choisit de porter son regard sur l'exclusion de l'ERIH et elle rajoute « *j'ai trouvé ça me fait un peu mal au cœur, c'est étonnant de choisir un passage comme ça...ça me fait un peu cet effet-là* » :

*PE1 : « Parce que j'observais ce groupe-là et puis effectivement elle est complètement en retrait, ce moment m'a interpellé par rapport à la relation aux autres parce que je me suis dit elle est en dehors de tout, mais lui il avait une drôle de relation avec elle. Il l'a malmenée, donc ça me, j'observais et puis ce passage-là et toi « Orlane [ERIH] tu ne fais rien », j'ai trouvé que c'était raide. »*

C'est dans l'échange entre pairs que la question des places dans le groupe commence à être questionnée et que l'enseignante H. reconnaît la difficile prise de position pour l'ERIH, l'absence de régulation entre pairs dans le groupe et le justifiant par un topos trop important d'un autre élève du groupe.

### *Épisode 4*

Dans sa deuxième séance, PE1 choisit d'observer la place des élèves dans le groupe de l'ERIH et de mettre rapidement en exergue dès la minute 0.34 de l'analyse simple deux moments (en petit groupe et dans le collectif) où l'ERIH prend position. Elle décrit longuement tout au long de cette analyse la place de l'élève dans l'activité. Elle précise également quelques manières de faire qu'elle a mises en œuvre pour donner une place à l'ERIH qu'elle a repéré en retrait, notamment quand elle dit avoir régulé le milieu une première fois.

Dans le cadre de l'analyse croisée, l'échange de PE1 avec PE2 s'engage également sur le partage de responsabilités dans le groupe et sur la prise de position de l'ERIH dans le collectif, ce qui permet à PE1 de préciser qu'elle a repéré les mêmes éléments.

### Épisode 5

Dans sa troisième séance, PE1 choisit d'observer dit-elle « *le rôle de chacun dans le groupe* », mais en l'interrogeant au regard de la ressource « contrat de travail »<sup>6</sup> qu'elle et son pair ont proposé aux élèves. Elle reprecise longuement les différents rôles joués par les élèves :

*PE1 : « À part Théodore qui a compté et encore si on regarde, il a compté ; Lola elle est allée apporter le bon de commande à la maîtresse, Lina a écrit sur le bon de commande ce que Théodore lui dictait, Mathias [ERIH] a collé, au final il colle quand même. ... on les a enfermés dans leur rôle. »*

Outre l'analyse produite sur les différents rôles des élèves, PE1 analyse également les limites du contrat de travail proposé, notamment en lien avec le fait qu'une fois les rôles attribués, les élèves ne souhaitent pas sortir de ceux-ci, ce qui amène PE1 à se questionner sur la pertinence de cette ressource :

*PE1 : « Il était colleur aussi. Il y avait deux colleurs Mathias et Théodore. Et donc le contrat de travail pour moi les a plus empêchés de travailler qu'autre chose. »*

Cette remarque l'amène alors à s'interroger sur des effets possibles induits par l'introduction de cette ressource et à préciser que certains élèves ont pu sortir d'un rôle matériel pour aller vers un rôle qu'elle qualifie de plus intellectuel. PE1 distingue là des rôles de nature différentes, des rôles épistémiques, comme le rôle de compteur, et des rôles secondaires, comme le rôle de colleur dans le contrat proposé.

Elle poursuit ce questionnement avec PE2 dans l'analyse croisée :

*PE1 : « ...cela les a peut-être enfermés dans un rôle..., il n'y a que Théodore, qui a réussi à en investir deux..., avant il faut réfléchir quoi. Il y a cette étape de l'avant, il faut réfléchir quoi et que coller, ce ne sont que des tâches matérielles. »*

### Épisode 6

PE1 choisit dans l'analyse simple le conflit qu'il y a entre deux élèves Esteban et Emma (ERIH). Elle décrit à partir des rôles et des positions des deux

<sup>6</sup> Le « contrat de travail » est un outil conçu par l'enseignante permettant aux élèves de repérer les différents rôles à jouer dans la situation.

élèves et les techniques mises en œuvre en situation pour réguler. Voici un extrait de son analyse :

*PE1 : « Esteban dit : « on entoure ». Emma entoure, Esteban s'est levé pour regarder ce qu'elle fait. Emma entoure, mais fait une erreur en entourant le paquet. Esteban voit tout de suite l'erreur, il est bien dans son rôle de vérificateur, il tente de prendre une position haute pour indiquer l'erreur à Emma, mais Emma ne lui laisse pas la prendre. Elle ne laisse pas assumer son rôle. « La maîtresse intervient et grâce à une régulation elle parvient à régler le problème. En effet, elle enlève le mini-camion de la feuille. Emma accepte ce geste de la part de la maîtresse...La maîtresse pointe ensuite chaque place vide entourée pendant que Esteban compte jusque 8. Ils disent ensuite tous les deux en même temps 9, 10. Le problème est résolu. Tout ceci en raison des différentes régulations de l'enseignante dans le groupe. »*

### **3 Une évolution de la pratique d'observation comme savoir-faire professionnel pour donner une place à l'élève handicapé**

Dans le cadre de la première et troisième analyse croisée (Épisodes 1 et 3), l'observation de PE1 porte essentiellement sur des aspects de socialisation de l'élève avec un registre de nature affective, notamment avec « l'injustice » faite à l'élève handicapé ou encore avec l'énonciation « *ça me fait mal au cœur* ». PE1 observe essentiellement dans ces deux premières séances, l'exclusion de l'élève et les modalités de travail en groupe qui ne vont pas de soi.

Le deuxième épisode témoigne d'une observation sur les difficultés de l'élève dans sa prise de position dans la situation, dans un registre plus pédagogique, explicitée au regard du rôle de l'accompagnante à qui elle a demandé de ne pas intervenir et d'un élève qui n'a pas de méthode. Sauf que l'échange avec son pair PE2, qui montre les obstacles produits par l'accompagnante, amène à une évolution de son observation et à reconnaître que plus d'observation lui aurait permis de repérer que l'élève était dans les enjeux de savoir « *si j'avais poussé l'enquête, si j'avais vu* ».

C'est ce qui conduit, dans le quatrième épisode, PE1 sur sa séance, à questionner plus finement la place d'un autre ERIH et ses prises de position dans son topos d'élève et cela dès le début de l'AS (min.o.34) ; mais aussi à décrire les rôles respectifs de chacun des élèves dans le travail en petit groupe. Il y a là le commencement d'un rapprochement entre pairs et la construction d'une culture commune, les deux enseignantes ayant observé les mêmes éléments. Dans l'épisode 5, PE1 choisit de poursuivre l'observation du travail en petit groupe, mais elle choisit d'observer dans l'analyse simple un objet introduit dans le milieu (« le contrat de travail ») qu'elle met en lien avec les possibili-

tés ou pas pour l'élève à se positionner dans les différents rôles proposés. Elle observe également finement les rôles des élèves dans cette situation, rôles qu'elle définit comme épistémique et matériel et de la difficulté pour les élèves de passer de l'un à l'autre. Dans l'AC, en communiquant avec son pair sur les rôles attribués dans le contrat de travail, l'enseignante H. collectivise son questionnement et témoigne de l'importance qu'elle accorde aux rôles joués dans la situation. Elle développe là un discours sur sa technique. Cet épisode montre une évolution de sa pratique de l'observation à travers un discours qui est d'avantage technologique et épistémique.

Nous pouvons ainsi dire que nous repérons dans les discours de PE<sub>1</sub>, suscités par le dispositif, une évolution des éléments qu'elle observe et qu'elle analyse. Elle se centre en effet de plus en plus finement sur une description des *positions* et des *rôles* des élèves dans les cinq premiers épisodes présentés. Mais ces notions, qui étaient essentiellement interrogées du point de vue de l'élève dans un premier temps du dispositif de recherche, se sont déplacées sur les positions et les rôles de l'enseignante dans la dernière phase du dispositif de recherche (Épisode 6). En effet, ses manières de faire, ses techniques enseignantes mises en œuvre – facilitatrices ou pouvant faire obstacle – font alors l'objet d'un discours premier, notamment sur ses régulations pour donner une place à l'élève. Outre, le développement de praxéologies inclusives *in situ* et un discours technologique sur sa pratique, c'est aussi l'action d'une enseignante qui s'organise par rapport au public ERIH.

Enfin, l'identification de cette technique d'observation des élèves dans les épisodes témoigne de l'importance de cette technique comme savoir-faire professionnel pour donner une place à l'élève handicapé. Car donner une place à l'élève, c'est d'abord et avant tout se rendre capable d'observer l'élève.

Ainsi, le dispositif de recherche co-déterminant à travers les deux institutions I<sub>1</sub> et I<sub>2</sub>, et par les analyses simples et croisées, contribue, du moins pour PE<sub>1</sub>, à modifier et à faire évoluer sa technique d'observation – peut-être pouvons-nous parler d'une *observation formatrice* au sens de Chevallard (1992). En effet, dans ce dispositif de recherche, PE<sub>1</sub> en ayant un topos d'observateur et d'analyste, est là « pour surprendre ce qui ne va pas en lui » par sa confrontation à sa pratique et à celle d'un pair. Il se rend ainsi capable d'observer ses techniques, celles mises en œuvre ou celles qui ne sont pas mises en œuvre. Le contexte de recherche proposé semble avoir ainsi permis à PE<sub>1</sub> le développement d'une technique de l'observation de l'élève reconnu institutionnellement handicapé, qui se traduit à la fois par l'analyse des positions et des rôles des élèves dans le travail en petit groupe ; par l'analyse des positions et des rôles de l'enseignant ; mais aussi par l'analyse des techniques en-

seignantes favorisant une prise de position de l'élève dans son topos d'élève ; et enfin par l'analyse de la nature – épistémique et secondaire – des rôles proposés aux élèves.

## Conclusion

À partir de l'analyse de notre corpus, nous avons identifié quelques éléments d'évolution des praxéologies professionnelles d'une enseignante ayant trait à une technique professorale, celle de l'observation relativement au type de tâche « donner une place à l'élève ». Cette technique nous semble fondamentale, en ce sens qu'elle peut constituer un problème pour la profession enseignante puisqu'elle s'inscrit « dans une démarche didactique orientée vers des objectifs de *régulation* de l'enseignement et des apprentissages et dans une perspective de *lutte contre l'échec scolaire* » (Perrenoud, 1991). C'est pourquoi travailler à son développement (d'autant plus quand il y a un déficit institutionnel) dans un dispositif collectif peut participer d'une accessibilité aux savoirs pour tous les élèves. Bien sûr, le chercheur dans sa relation à l'enseignant va plus ou moins influencer cette transformation des pratiques et des discours. Il est donc nécessaire d'interroger sa posture.

Comme le précise Vial (2007), dans ce dispositif, le chercheur cherche à s'inscrire dans une posture d'accompagnateur pour faire « en sorte que l'autre (l'enseignant) chemine à sa façon » (élément 1) à « partir d'un cadre co-construit » (élément 2) (le dispositif phénoméno-praxéologique) « en participant à (et non pas en intervenant sur) la transformation » des praxéologies professionnelles (élément 3). En effet, le chercheur qui vise à accompagner, contrairement au *guidant* qui impose ses choix ou à *l'aidant* qui est à côté de, participe au changement de l'autre, puisqu'il « se joint » à l'enseignant « pour aller où il va en même temps que lui », avec l'objet que ce dernier « puisse se relier, c'est-à-dire se lier autrement qu'avant à la culture dans laquelle il est ».

Mais qu'elles sont alors les conditions, pour que « l'autre chemine à sa façon » dans un dispositif collectif ? C'est à partir de la pratique thérapeutique de Rogers (1942) et à travers le concept de *non-directivité* que peut se trouver une des conditions premières. Elle s'est traduite dans notre dispositif, par une attitude d'acceptation du chercheur comme : « Le psychothérapeute (...) son efficacité réside justement dans le fait qu'elle est une attitude fondamentale envers autrui, une attitude envers la personne, c'est-à-dire non fonctionnelle, excluant toute préoccupation d'efficacité » (Ferry, 1983, p. 145). Cette attitude

est d'autant plus importante dans la relation enseignant-chercheur, que cette dernière s'inscrit nous le rappelons – dans un rapport institutionnel dissymétrique. Adopter ce type d'attitude, permettrait ainsi aux enseignants « de disposer de la possibilité de choix et d'invention et de pouvoir les conquérir qu'en se posant dans son rapport à l'institution » (Ferry, 1983, p. 145). Le choix de la *non-directivité* par le chercheur est donc d'abord un refus des déterminations – en ce sens qu'elle se traduit par son rejet à présenter toute directive dans le travail de groupe (Perez, 2018, 2019), sinon à demander à l'enseignant d'accepter de faire des choix et de *s'autodiriger*, puisque « se former ne peut être qu'un travail sur soi-même, librement imaginé, voulu et poursuivi grâce à des moyens qui s'offrent ou que l'on se procurent » (Ferry, 1983, cité par Dupuis, 2002, p. 26). Ensuite, elle vient en rupture du modèle de contrôle et des modes d'intervention de la formation. Le chercheur, en manifestant ainsi sa présence comme une personne, peut s'offrir à eux comme une ressource disponible et par là ouvrir le champ à leur créativité et à une transformation potentielle.

## Références

- Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., & Tambone, J. (2018). Effets d'un dispositif de recherche sur les pratiques inclusives en milieu scolaire ordinaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 44(1), 105-137.
- Baillat, G., & Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence. *Administration Éducation*, 2(158), 65-70.
- Brousseau, G. (2003, 16 février). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. [https://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/08/Glossaire\\_V5.doc](https://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/08/Glossaire_V5.doc)
- Chauvière, M., & Plaisance, E. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 27(1), 31-44.
- Chevallard, Y. (1999). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(3), 221-266.
- Chevallard, Y. (1992, octobre). *L'observation didactique : remarques liminaires* [Communication présentée à l'Université d'Automne « Pratiques de terrain : dimension professionnelle de la formation des maîtres »]. [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=121](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=121)
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Education & didactique*, 4(1), 139-147.

- Chevallard, Y. (2003, 20 mars). *Didactique et formation des enseignants* [Communication présentée à la Journée d'études INRP-GÉDIAPS. Vingt ans de recherche en didactique de l'Éducation Physique et Sportive à l'INRP (1983-2003)]. [http://pedagogie.lyon.iufm.fr/mathdelay/IMG/pdf/didactique\\_et\\_formation\\_enseignants.pdf](http://pedagogie.lyon.iufm.fr/mathdelay/IMG/pdf/didactique_et_formation_enseignants.pdf)
- Dupuis, P.-A. (2002). *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation* [Habilitation à Diriger des Recherches, Université Nancy 2]. [https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/dossier\\_Habilitation\\_Dupuis.pdf](https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/dossier_Habilitation_Dupuis.pdf)
- Ebersold, S. (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école. *Reliance*, 22(4), 37-39.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de formation. Les enseignants entre les théories et la pratique*. L'Harmattan.
- Jameau, A. (2015). Les connaissances professionnelles des enseignants et leur évolution à travers une analyse de l'activité. Une étude de cas en physique au collège. *Éducation et didactique*, 9(1), 9-31.
- Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, (138), 135-170.
- Ladage, C., & Chevallard, Y. (2017). *Enquêter pour savoir la recherche d'information sur internet comme solution et comme problème*. Presses universitaires de Rennes.
- Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 5(11), 277-314.
- Mazereau, P. (2008, octobre). *De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants. Éclairages sur la situation européenne* [Rapport de recherche]. Centre d'étude et de recherche en sciences de l'éducation. <https://www.yumpu.com/fr/document/read/29801250/de-lintacgration-a-la-scolarisation-des-aclaves-handicapacs>
- Mazereau, P. (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation*, (8). Online publication. <http://journals.openedition.org/tfe/1562>
- Pelletier, L., & Thomazet, S. (2019). Présentation du dossier. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 13-18.
- Perrenoud, P. (1991). *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ?* Université de Genève. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1991/1991\\_16.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_16.html)

- Perez, J.-M. (2018). *Éducation et pratiques inclusives : la pratique du travail en groupe et le « chercheur apprenant »* [Note de Synthèse d'Habilitation à diriger des recherches non publiée]. Université de Lorraine.
- Perez, J.-M. (2019). Éléments de réflexion sur la relation entre enseignant et chercheur dans la pratique du travail en groupe. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 27-41.
- Perez, J.-M., Assude, T., Suau, G., & Tambone, J. (2017). Usages de la vidéo dans un dispositif de recherche : quelques effets sur les pratiques enseignantes inclusives. In H. Benoit, T. Assude, & J.-M. Perez (Éds.), *Numérique et accessibilité dans l'éducation et en formation* (pp. 171-184). NRAS.
- Rogers, C. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Mifflin.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement. Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(5), 133-155.
- Stumpf, A., & Sonntag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle ? *Questions Vives*, 5(11), 177-191.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Suau, G. (2016). *Pratiques inclusives en mathématiques d'enseignants de classe ordinaire dans le premier degré* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Lorraine.
- Suau, G. (2018). Donner une place à l'élève reconnu handicapé en contexte scolaire ordinaire, quelles praxéologies professionnelles ? *La Nouvelle Revue - Éducation et Société Inclusives*, 81(1), 267-281.
- Vial, M. (2007, 26 février). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. [http://www.michelvial.com/boite\\_o6\\_10/2007-L\\_accompagnement\\_professionnel\\_une\\_pratique\\_specifique.pdf](http://www.michelvial.com/boite_o6_10/2007-L_accompagnement_professionnel_une_pratique_specifique.pdf)



# Évolution des formations d'enseignants vers l'éducation inclusive en France : avancées et limites des transformations

Au début des années 2000, dans l'esprit de la loi du 11 février 2005, le système éducatif français s'est engagé dans une dynamique de transformation de la formation des enseignants spécialisés d'abord, puis, logiquement, de celle de tous les enseignants, puisqu'il ne s'agissait plus seulement de déléguer à quelques spécialistes du handicap l'éducation adaptée de publics spécifiques, mais de rendre les enseignements ordinaires inclusifs, c'est-à-dire accessibles à toute la diversité des élèves, sans discrimination.

Ce chapitre a tout d'abord pour objet d'analyser d'un point de vue historique les transitions successives qui caractérisent cette transformation des formations professionnelles d'enseignants et d'interroger les avancées et les limites d'une telle évolution vers l'éducation inclusive, dont les deux postulats correspondent aux deux bornes de l'empan temporel dans lequel nous inscrivons notre étude : d'une part, en 2004, celui que « *ce n'est pas en soi le diagnostic qui détermine le choix de l'aide, mais la nature des besoins de l'élève* » (circulaire 2004-026 de la formation au CAPA-SH<sup>1</sup>), qui implique que l'analyse des interactions entre l'élève et le contexte scolaire prend le pas sur l'approche psychopathologique, et, d'autre part, en 2017, celui que l'enseignant spécialisé est un acteur clé de la mutation inclusive du système éducatif et « *joue un rôle moteur dans l'environnement* » en apportant « *une expertise à l'équipe pédagogique* » (annexe III-1-f à la circulaire 2017-026 pour la formation au Cappeï<sup>2</sup>). Entre ces deux bornes, l'objectif d'« *inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* » est fixé au système éducatif par loi du 8 juillet 2013.

Après avoir discuté, en nous appuyant notamment sur une analyse des textes législatifs, le caractère *inclusif* du système éducatif français actuel et l'héritage qui est le sien, nous convoquerons dans le deuxième temps de cette

<sup>1</sup> Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

<sup>2</sup> Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive.

contribution, en vue de saisir les enjeux des transitions et transformations successives des formations d'enseignants, deux analyseurs que nous documenterons sur le plan théorique : à savoir, d'une part, l'opposition entre les deux modèles de référence des *pratiques fondées sur les preuves (evidence-based practice)* et des *pratiques fondées sur les prises de décisions éclairées (evidence-informed practice)* et, d'autre part, l'antagonisme conceptuel entre les deux modèles de compréhension des *besoins éducatifs particuliers*, le premier, interne et rapporté aux caractéristiques intrinsèques de l'apprenant, le second, écologique, non médicalisé et scolairement situé. Le troisième temps de cette contribution consistera à croiser les deux premières approches en mettant l'évolution dans le temps des formations d'enseignants sous le prisme de la bivalence des *besoins éducatifs particuliers* et de la concurrence des *pratiques fondées sur les preuves* et des *pratiques fondées sur les prises de décisions éclairées*. Une telle démarche permettra de montrer en quoi les transitions entre les formes institutionnelles peuvent ne pas être exemptes d'ambiguïtés, voire même de retours en arrière, malgré une mise en scène discursive du progrès vers l'éducation inclusive.

## **1 Formations spécialisées en France : une période de transition difficile**

### *Caractérisation du système éducatif français actuel : mixte ou inclusif ?*

Certains auteurs estiment pouvoir qualifier le système éducatif français de *mixte*, en se fondant sur le fait qu'un élève handicapé peut être soit « *scolarisé dans un établissement ordinaire, dans une classe banale ou dans une classe spéciale, soit orienté dans un établissement spécialisé* » (Dorison, 2015, p. 67), bien que le droit à la *scolarisation dans un établissement ordinaire* soit juridiquement établi par la loi 2005-102 du 11 février 2005 et constitue aujourd'hui la norme de référence. Ce point de vue pourrait en apparence trouver quelque appui dans les textes des circulaires successives 2006-126 du 17 août 2006 et 2016-117 du 8 août 2016<sup>3</sup> qui mentionnent, parmi les différentes orientations possibles d'un élève en situation de handicap, celle où il effectuera intégralement ses apprentissages scolaires dans l'unité d'enseignement d'un établissement ou service médico-social, c'est-à-dire entièrement en dehors d'un établissement scolaire ordinaire – même si son inscription dans l'établissement

<sup>3</sup> La circulaire de 2016 a abrogé et remplacé celle de 2006.

scolaire le plus proche de son domicile reste obligatoire, au titre d'établissement de référence (Code de l'éducation, D351-4).

Il apparaît néanmoins que l'unité d'enseignement, telle que définie par l'article D351-17 du même code, reçoit pour fonction « *d'assurer la scolarisation et la continuité des parcours de formation des enfants et adolescents (handicapés)* » en « *accueillant des enfants ou des adolescents qui ne peuvent effectuer leur scolarité à temps plein dans une école ou un établissement scolaire* », ce qui implique à l'évidence un temps partagé avec le milieu ordinaire. Si l'on ajoute que le projet pédagogique de l'unité d'enseignement « *décrit les objectifs, outils, démarches et supports pédagogiques adaptés permettant à chaque élève de réaliser, en référence aux programmes scolaires en vigueur, en complément ou en préparation de l'enseignement reçu au sein des établissements scolaires, les objectifs d'apprentissage fixés dans son projet personnalisé de scolarisation*<sup>4</sup>», il devient patent que le système éducatif français ne repose pas sur une mise en équivalence des deux options éducatives ordinaire et spécialisée, mais sur une *subordination régulée* à l'enseignement ordinaire de dispositifs particuliers auxiliaires. Une telle orientation inclusive du système français est confirmée par le remplacement progressif, dans le premier degré, des classes spéciales – Classes d'intégration scolaire (Clis, 1991, 2002), Classes pour l'inclusion scolaire (Clis, 2009). Cette orientation se retrouve également dans l'objectif ambitieux, affiché actuellement par le plan ministériel, visant l'externalisation en milieu ordinaire de 50 % des unités d'enseignement en 2020 et de 100 % en 2022.

À la suite de la loi de 2005, le système éducatif s'unifie autour d'une voie unique de scolarisation, érigée *en référence* pour tous les élèves, si ce n'est *en effectivité*, au regard des lieux de scolarisation, des programmes d'enseignement et des objectifs d'apprentissage, ce qui a eu pour effet, même si demeurent néanmoins certaines ambiguïtés, d'infléchir les paradigmes de formation des enseignants vers l'éducation inclusive.

### *La difficile transition de 2005 face à l'héritage des anciens cadres de référence pour la formation des enseignants spécialisés*

L'institution par la loi de 2005 du droit à la scolarisation, dont découle logiquement l'inscription de la scolarité de tous les enfants dans une voie unique de référence, succède à une longue période (1975-2005), au cours de laquelle dominait un dualisme éducatif évoluant vers un *système en cascades* (Gottlieb,

<sup>4</sup> Arrêté du 2 avril 2009 précisant les modalités de création et d'organisation d'unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé pris pour l'application des articles D. 351-17 à D. 351-20 du code de l'éducation (JORF n° 0083 du 8 avril 2009 page 6196 texte n° 22).

1981), consistant à offrir une large palette de mesures et de services gradués comme modalités de différenciation structurale plus que pédagogique de traitement des situations de handicap (Pelgrims & Bauquis, 2016). C'est dans ce contexte que se sont développées des passerelles intégratives entre les filières séparées et le cursus commun, afin de permettre à certains jeunes de rejoindre leurs camarades dans les cycles ordinaires d'éducation.

Cette possibilité d'intégration était réservée aux seuls élèves considérés comme handicapés qui pouvaient apporter la preuve de leur capacité d'adaptation au milieu scolaire ordinaire ; elle était donc focalisée sur l'élève en tant qu'individu déficient, et ne questionnait pas directement le fonctionnement du système sur sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins individuels de tous (Benoit, 2008, p. 100).

En conséquence, la formation des enseignants spécialisés était plutôt orientée dans la double perspective (1) de la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée ou spéciale face à des élèves regroupés par *types de handicaps* dans des classes séparées, situées soit au sein d'écoles ordinaires (modalité dite d'*intégration collective*<sup>5</sup>), soit dans les murs d'établissements spécialisés (modalité dite de *prise en charge spécialisée*) et (2) de l'organisation d'*intégrations individuelles* en classe ordinaire, souvent à temps partiel<sup>6</sup>. Les enseignants spécialisés sont formés à sélectionner dans les classes séparées les élèves manifestant leur *capacité à s'intégrer*. Cependant, la mise en scène dans la formation de la modalité intégrative est au cœur d'un discours justificatif de pratiques majoritairement ségrégatives : « *Il convient d'éviter que les classes spécialisées qui ont une mission d'intégration deviennent, de fait, des structures ségrégatives* », lit-on dans la circulaire n° 91-302 du 18 novembre 1991.

La transition des pratiques formatives vers l'éducation inclusive ne sera pas simple, malgré la transformation engagée à partir de 2005 de leurs sous-bassements institutionnels avec l'abandon des politiques d'intégration scolaire. En témoigne notamment la transposition commune de l'expression *aller en intégration*, utilisée pour indiquer qu'un élève de classe spéciale était temporairement accueilli en classe ordinaire, en *aller en inclusion* dans les discours des enseignants spécialisés coordonnateurs de dispositifs inclusifs.

<sup>5</sup> « *Le projet d'école prend explicitement en compte l'intégration collective d'élèves handicapés réalisée dans la CLIS* ». Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991 portant Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire. Classes d'intégration scolaire (CLIS).

<sup>6</sup> « (...) *cette intégration peut être individuelle ou collective, à temps partiel ou à temps plein, mise en œuvre dans une classe ordinaire ou spécialisée (...) l'intégration collective en classe spéciale pourra conduire à une intégration en classe ordinaire, même à temps partiel.* » Circulaire n° 91-302 du 18 novembre 1991 portant Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés.

## 2 Cadres théoriques d'analyse

L'analyse des textes législatifs en appui sur la littérature a permis de présenter le contexte sociohistorique dans lequel s'opèrent les transitions entre les fonctionnements institutionnels et d'appréhender l'écart entre des pratiques formatives fondées sur les anciens cadres de référence de ségrégation/intégration et celles qui se référeront explicitement à l'éducation inclusive, comme le Cappei. Il s'agit, à ce moment de la démarche, de présenter et de documenter sur le plan théorique les deux analyseurs sous le prisme desquels nous proposons de placer les transitions entre les cadres successifs de formation des enseignants afin d'en élucider les enjeux.

### *Deux modèles de référence en concurrence pour les pratiques inclusives*

Dans un article de métasynthèse, réalisé à partir de l'examen de la littérature scientifique et destiné à mettre en évidence une nouvelle compréhension des enjeux liés à l'inclusion des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et à identifier les conditions favorables et défavorables à leur accueil en matière d'organisation scolaire et de pratiques pédagogiques, Rousseau et al. (2017) posent le problème de l'utilisation des données de la recherche dans le développement de pratiques professionnelles.

Ils soulignent que, dans le domaine de l'éducation et notamment dans celui de l'école inclusive, s'est développée aux États-Unis et au Canada, à partir des années 2000, l'idée que l'évolution des pratiques professionnelles gagnerait à s'appuyer sur des données et résultats de la recherche (Coalition for Evidence-Based Policy, 2003). Ce premier modèle de *pratiques fondées sur les preuves (evidence-based practice)* est issu du domaine médical et renvoie à l'utilisation majoritaire de résultats de travaux de recherche qui s'inscrivent dans un paradigme post-positiviste et recourent essentiellement à des démarches quantitatives (Rousseau et al., 2017). C'est d'ailleurs la principale raison pour laquelle ce modèle de pratiques fondées sur les preuves a été critiqué, en tant qu'il conduit à faire « abstraction des variétés de contextes d'intervention en sciences humaines et sociales et de la nécessité d'exercer un jugement professionnel en réponse à ces contextes (Gambrill, 2013; Nevo & Slonim-Nevo, 2011) » (Rousseau et al., 2017, p. 5).

Ainsi ces écrits récents recommandent-ils de passer de ce modèle fondé sur les preuves à l'utilisation d'un modèle plus nuancé *fondé sur les prises de décisions éclairées (evidence-informed practice)* : « Le modèle de pratiques fondées sur les prises de décisions éclairées vise donc la juxtaposition de données issues de la recherche à l'exercice du jugement professionnel basé sur

les caractéristiques du milieu et des personnes qui y gravitent et ne se limite pas qu'aux résultats de recherche quantitative » (Rousseau et al., 2017, p. 5). Le modèle de pratiques fondées sur les prises de décisions éclairées vise donc le rapprochement des résultats de la recherche et de l'exercice du jugement professionnel élaboré dans le milieu scolaire et en situation pédagogique par les acteurs qui y travaillent. Ce modèle est particulièrement congruent avec des recherches-actions (Perez, 2019) visant la transformation des pratiques et fondées sur un travail conjoint entre enseignants et chercheurs, dans lequel la *non-directivité* du chercheur, par lequel il s'institue en « *chercheur-apprenant* », permet aux enseignants de « *s'autodiriger* » et de développer « *librement (leurs) potentialités* », tout à la fois en se formant et en produisant de nouvelles connaissances (p. 37).

Sous le prisme de l'opposition de ces deux modèles, une compréhension renouvelée de l'évolution des formations d'enseignants spécialisés en France se fait jour. Celles-ci se sont en effet historiquement constituées à partir de 1909<sup>7</sup> (« *classes de perfectionnement pour les enfants arriérés des deux sexes* ») en référence à des déficiences (DA, DV, DI, HA<sup>8</sup> de 1963 à 1985), puis à des *handicaps* et enfin aujourd'hui à des troubles (TSA, TSLA, TDA/H, TFC<sup>9</sup>, etc.) et peinent à s'extraire du modèle médical et des limites posées par l'approche des pratiques fondées sur les preuves. L'approche médicale est restée dominante, même si son centre de gravité s'est déplacé du *déficitaire* au *pathologique*, en passant par les *handicaps*.

### *Deux modèles de compréhension des besoins éducatifs particuliers en opposition*

Le plus important (48 heures de formation) des 5 modules du tronc commun (144 heures) de la nouvelle formation des enseignants spécialisés, le Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei), mise en place en France à la rentrée 2017, s'intitule *Identifier, analyser et prendre en compte les besoins éducatifs particuliers pour leur apporter des réponses pédagogiques et éducatives*. La question de la compréhension de cette notion mérite donc qu'on s'y attache, si l'on veut saisir quel type de transition représente cette nouvelle formation visant l'école inclusive.

<sup>7</sup> Loi du 15 avril 1909. *J.O.R.F.* du Mardi 27 Avril 1909, pp. 4473-4474.

<sup>8</sup> DA : déficience auditive ; DV : déficience visuelle ; DI : déficience intellectuelle ; HA : handicap moteur.

<sup>9</sup> TSA : troubles du spectre de l'autisme ; TSLA : troubles spécifiques du langage et des apprentissages ; TDA/H : trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité ; TFC : troubles des fonctions cognitives.

Car la notion de *besoins éducatifs particuliers* est controversée, écrit Plaisance (2013), car considérée par plusieurs auteurs comme « egocentrée » (Ebersold & Detraux, 2013, cités par Plaisance, 2013, p. 228) et plus proche de la catégorisation médicale que de l'accessibilité pédagogique qui met l'accent sur l'impact de l'environnement scolaire plutôt que sur les caractéristiques déficitaires intrinsèques des élèves. On peut considérer dans cette perspective que les *besoins éducatifs*, parce qu'ils présupposent un modèle de compréhension interne à l'apprenant et qu'ils *sont toujours attribués à l'enfant*, en rapport avec son fonctionnement individuel et sans tenir compte du rôle du contexte dans leur émergence (D'Alessio, 2009), n'appartiennent pas au *paradigme inclusif*, en tant qu'ils renvoient à la compensation individuelle des incapacités, conduisent à la neutralisation des contextes et relèvent d'une approche diagnostique de l'élève pris isolément (Vadalà et al., 2013; Ianes & Demo, 2013; Medeghini & D'Alessio, 2012). Ainsi la focalisation sur les besoins éloignerait-elle les acteurs de l'éducation d'une approche « polycentrée », où le contexte éducatif est analysé comme un intersystème et où le regard se porte « sur le devenir de la personne et l'effet capacitant des pratiques » (Ebersold & Detraux, 2013, p. 113). Érigée en tant qu'« acte solennel de catégorisation, qui tend à produire ce qu'il désigne », l'évaluation des besoins, instituée par les politiques publiques en vue de la concrétisation du droit à la scolarisation des jeunes handicapés, via l'outil réglementaire du Gévasco, se présente alors paradoxalement comme un processus participant des mécanismes sociaux par lesquels s'opère l'institution des différences sociales entre des populations d'élèves en leur attribuant des identités relatives à leur scolarisabilité ou au contraire à leur assignation à des espaces éducatifs et curriculaires séparés (Ebersold, 2019). Dans ces conditions, les *besoins* fonctionnent comme un critère différenciateur construit à partir de la mesure « d'une distance scolaire objectivée par l'intensité du soutien requis » (Ebersold, 2019, p. 76), c'est-à-dire d'un écart à la norme socioculturelle, autrement dit à la *forme scolaire*, entre les jeunes considérés comme capables ou, au contraire, incapables de se comporter d'une manière conforme à l'ordre de l'École.

Pourtant, lorsqu'en 1978, à la demande du gouvernement britannique<sup>10</sup>, Mary Warnock propose l'approche par les *special educational needs*, il s'agissait pour elle de s'engager dans une voie résolument nouvelle, qui s'éloigne justement de la logique médicale de la catégorisation des *types de handicaps* ou de déficiences et s'efforce même de s'en extraire en construisant un mo-

<sup>10</sup> Ministère responsable de la politique d'éducation du Royaume-Uni. Aujourd'hui *Department for education* (DfE).

dèle plus pragmatique et moins stigmatisant. Comme le souligne Plaisance (2012), à l'occasion de la publication en 2010 de l'ouvrage collectif *Special Educational Needs. A new look* de Mary Warnock, Brahm Norwich et Lorella Terzi, l'intention explicite des rapporteurs de 1978, en forgeant cette notion, était de critiquer la pertinence de la distinction entre le normal et le handicapé (*handicapped*) et de promouvoir l'idée d'un continuum de *special needs* entre tous les types de difficultés d'apprentissage, sans chercher à rapporter certaines d'entre elles à une catégorie de déficience.

Dans cet esprit, la transversalité de la prise en compte des *besoins* dans le cadre d'une visée éducative universelle, englobant l'ensemble des élèves en difficulté, permet non seulement de concevoir l'inclusion en milieu ordinaire des enfants susceptibles d'être orientés dans une filière spécialisée, mais aussi d'envisager la réorganisation du système d'enseignement en vue de mettre en place les réponses adaptées en termes d'accompagnement et d'accessibilité. Cette approche, que l'on peut associer à l'idée que tout élève rencontre par définition des difficultés en tant qu'elles sont l'enjeu même du processus d'apprentissage, s'oppose clairement à la logique de filière, fondée sur des procédures de catégorisation médico-psychologique, consistant à diriger les élèves identifiés comme handicapés ou en difficulté dans des cursus séparés, considérés comme seuls capables de répondre de manière adaptée à leurs dysfonctionnements spécifiques.

Il apparaît dès lors que la prise en compte du continuum des besoins constitue un facteur déterminant pour l'émergence de la notion d'*accessibilité pédagogique*, en relation avec une *conception écologique, non médicalisée et scolairement située des difficultés d'apprentissage* rencontrées par les élèves. Cette approche se présente comme le moyen *de penser et de réaliser une école pour tous*, sans recours à la catégorisation médicale et à l'enseignement séparé (Benoit, 2017). Dans cette perspective nouvelle, le traitement pédagogique ou didactique, destiné à rendre accessible la situation d'apprentissage, se substitue au traitement institutionnel et curriculaire de la diversité des élèves.

Pour rendre compte de cette double valence de la notion de *special needs*, on peut faire l'hypothèse que l'installation, dans le champ des pratiques pédagogiques et éducatives et dans celui des sciences de l'éducation, du concept de trouble et des catégorisations nosographiques correspondantes, portés par le discours médical dominant de répercussion/remédiation de la CIH<sup>11</sup> (OMS,

<sup>11</sup> Classification internationale du handicap, en vigueur jusqu'en 2001.

1980) a conduit à croiser la notion de trouble et celle de besoins éducatifs particuliers. Du choc de ces deux noyaux de discours, il est résulté une *fission* du concept des *besoins*, qui dès lors se trouvent le plus souvent conçus comme intrinsèques à l'élève concerné, puisqu'ils équivaldraient à la *compensation de la répercussion de son trouble, c'est-à-dire à son envers positif*. La logique de trouble renforce ainsi l'idée que la connaissance du diagnostic et des invariants qui le caractérisent aurait *a priori* vocation à déterminer à la fois la nature des besoins et le choix de l'aide adaptée (Benoit, 2014). C'est cette seconde logique des *besoins-trouble de santé* qui est documentée, d'un point de vue sociologique (Ebersold, 2019), en tant qu'elle a été instrumentalisée de longue date par les politiques publiques comme outil de gestion des flux d'élèves et critère différenciateur entre éducation ordinaire et spécialisée, pour être ensuite reconfigurée, dans le même but, en *besoins-trouble à l'ordre scolaire*.

On a vu néanmoins se développer au cours des 10 dernières années, notamment dans le cadre du réseau de chercheurs de l'OPHRIS et de la prise en compte de l'accessibilité didactique, d'autres approches de la notion de besoins éducatifs particuliers. Adoptant une approche située pour étudier l'activité des élèves et des enseignants et pour guider des pratiques professionnelles plus inclusives, Pelgrims (2011, 2012, 2019) propose de distinguer les besoins particuliers en besoins éducatifs, thérapeutiques, pédagogiques et didactiques, les « *besoins pédagogiques et didactiques* » relevant du travail des enseignants. Les besoins désignent alors les *conditions* que certains élèves requièrent pour intégrer le rôle social d'élève et accéder au savoir au fil d'une situation ou d'une séquence d'enseignement-apprentissage, et l'auteure montre combien les besoins analysés *in situ* au regard d'un objectif disciplinaire, de l'activité des élèves, de la situation et des savoirs en jeu ne sont pas spécifiques ou ne coïncident pas avec un diagnostic d'ordre psychomédical (Pelgrims, 2012, 2019 ; Pelgrims & Bauquis, 2016). L'idée de concevoir des *besoins situés* qui, partant, s'émancipe progressivement de la logique médicale et tend à se décentrer de la réponse compensatoire aux répercussions supposées du trouble est aussi relayée par d'autres (Benoit, 2012, 2014). Selon Asude (2019), adoptant une perspective didactique, si « *des besoins situés peuvent ainsi être identifiés par les enseignants qui peuvent ensuite adapter les situations à ces besoins (...) il s'agit plutôt de pouvoir mettre en place un processus dialectique entre analyse de besoins et analyse de situations* » (p. 17). Notre approche consiste, quant à elle, plutôt à associer la notion de besoin à celle d'obstacle : un élève rencontre un *obstacle* dans ses apprentissages ou dans sa vie familiale ou sociale, et il en résulte un *besoin de médiation* qui est précisément constitutif du besoin éducatif particulier (Benoit, 2008). Ce besoin

éducatif, que l'on pourrait désigner par le terme de *besoin-obstacle*, n'est donc pas constitué préalablement à la situation d'enseignement-apprentissage, il est le produit des interactions qui la caractérisent ; il n'est pas intrinsèque à l'élève. Il s'agit dès lors pour l'enseignant d'ajuster l'accessibilité des tâches d'apprentissage à partir de l'observation de leur déroulement effectif en relation avec les conditions affectives, sociales et institutionnelles dans lesquelles il prend place (Benoit, 2008). En s'organisant autour des obstacles auxquels l'élève se heurte dans son environnement scolaire et sur lesquels l'enseignant intervient dans une visée d'accessibilisation de cet environnement, la démarche d'observation, de repérage d'obstacles et de réponses pédagogiques (Gombert et al., 2017) a vocation à s'instituer comme un élément fort de l'identité professionnelle enseignante.

### **3 Évolution des formations spécialisées sous le prisme de la bivalence des *special needs* et de la concurrence des pratiques fondées sur les preuves et des pratiques fondées sur les prises de décisions éclairées**

#### *Une nouvelle professionnalité à empan large pour promouvoir l'inclusion scolaire*

Destinée à remplacer et à unifier les formations spécialisées pour les premier et second degrés mises en place en 2004, la formation au Cappei<sup>12</sup> (Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive) répond à la volonté de placer au premier plan les pratiques professionnelles inclusives et au second la prise en compte des troubles, des déficiences et des pathologies. La mise à distance de l'approche médicale, déjà explicite dans les attendus des formations de 2004, se trouve donc réaffirmée. À cet égard, la disparition des options du CAPA-SH et du 2CA-SH, dont nous avons vu qu'elles se définissaient au regard de déficiences ou de troubles constitue un enjeu fort de la nouvelle maquette.

L'extension de la nouvelle mission de l'enseignant spécialisé, bien au-delà de la pratique d'une pédagogie adaptée en direction des populations d'élèves catégorisées sur des critères nosographiques, est significative de l'adoption de l'approche *polycentrée* évoquée plus haut. Il s'agirait moins de s'attacher à des caractéristiques et capacités/incapacités propres à l'individu que de réunir les

<sup>12</sup> Décret et arrêtés du 10 février 2017, circulaire 2017-026 du 14.02.2017, BOEN n°7 du 16 février 2017.

conditions favorables à une *trajectoire personnalisée*, un *itinéraire inclusif* en intervenant de façon volontaire sur les configurations et interactions aléatoires qui pourraient être préjudiciables à la réussite du processus de scolarisation. Il est donc question ici de former des enseignants capables d'accompagner la mutation de l'école vers un modèle inclusif en tant que coordonnateurs de dispositifs, de personnes ressources pour une école ou un établissement d'enseignement, exercés au dialogue avec leurs collègues *ordinaires* comme avec les parents des élèves concernés et entraînés à la coopération avec les professionnels des secteurs sanitaire, social et médico-social. Ces compétences sont destinées à être travaillées dans des modules dits *de professionnalisation* : *Enseigner en Segpa ou Erea* ; *Travailler en Rased* ; *Coordonner une Ulis* ; *Enseigner en UE* ; etc. (circulaire 2017-026).

On peut considérer, au regard des analyseurs retenus, que l'empan fonctionnel de la nouvelle professionnalité ainsi définie appelle de la part de l'enseignant spécialisé qui l'embrasse une grande capacité à fonder sa pratique sur des *jugements professionnels éclairés* en contextes variés plus que sur des *preuves établies en laboratoire* et produites « sans description des différents contextes sociaux, économiques et juridiques (...) comme une démonstration de sciences expérimentales qui doit se faire à environnement stable et constant » (Ehrenberg, 2006, p. 97).

### *Une limite : une formation qui comporte des adhérences au paradigme antérieur de la spécialisation*

La formation Cappei est constituée d'un tronc commun de 144 heures dont les six modules correspondent aux aspects transversaux de la mission d'un enseignant spécialisé. Les quatre premiers comportent 18 heures : *Enjeux éthiques et sociétaux* ; *Cadre législatif et réglementaire* ; *Connaissance des partenaires* ; *Relations avec les familles*. Les deux derniers respectivement intitulés *Besoins éducatifs particuliers et réponses pédagogiques* et *Personne ressource* représentent 48 et 24 heures de formation, ce qui atteste leur importance dans l'économie de la formation.

D'un côté, les contenus du premier module *Enjeux éthiques et sociétaux* sont notamment organisés autour de l'analyse critique et de la compréhension des concepts de *handicap*, de besoins éducatifs particuliers, d'*accessibilité* et de *compensation*, à travers des éclairages croisés, à la fois historiques, sociologiques, anthropologiques, philosophiques, éducatifs, pédagogiques et didactiques ; de l'autre ceux du module *Besoins éducatifs particuliers et réponses pédagogiques* paraissent répondre à une logique très fortement ancrée dans l'approche psychopathologique, dont on aurait pu penser que l'abandon

des anciennes options aurait conduit à l'écartier. Ce qui n'est pas le cas, bien au contraire, puisqu'on y trouve les deux grandes sections suivantes : 1) *Identifier et analyser les besoins éducatifs particuliers des élèves* et 2) *Adapter les situations d'apprentissage pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves en privilégiant l'accessibilité plutôt que la compensation*. Une telle structuration repose sur le présupposé implicite que les besoins particuliers constituent une caractéristique personnelle de l'élève, qu'ils lui sont donc a priori attribués, ce que confirment les sous-titres de la première section : *Connaître les grands types de déficiences susceptibles d'être à l'origine de difficultés d'apprentissage* ou *Approfondir les connaissances sur les contextes et conditions extrinsèques de l'apprentissage et leurs conséquences sur le fonctionnement de l'élève à besoins éducatifs particuliers*. Les besoins qui sont ici à l'évidence en jeu sont plus proches de la compréhension des *besoins-trouble* que de celle de *besoins-obstacles*, telles que nous les avons définies plus haut.

Ce glissement de l'esprit de la formation est particulièrement lisible dans les intitulés et les contenus des modules d'approfondissement, tous spécifiquement centrés sur les différents types de troubles tels que définis par la Classification internationale des maladies de l'OMS (CIM). Ainsi sont notamment distingués, alors que ces différentes affections se trouvaient regroupées dans l'option D du CAPA-SH, les *Troubles des fonctions cognitives*, les *Troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA)*, les *Troubles psychiques*, les *Troubles du spectre autistique (TSA)*. À ces modules déclinés sur la base de la nosographie médicale et articulés au *repérage*, au *dépistage* et au *diagnostic* (TSLA et TSA), s'ajoutent, sur le même plan, les modules *Grande difficulté de compréhension des attentes de l'école* et *Grande difficulté scolaire*, qui se présentent ainsi comme une catégorie scolaire d'élèves à problèmes, dans la continuité des catégories psychopathologiques.

### *Une avancée significative, mais ambiguë : la figure novatrice de la personne ressource*

Face à ce qui pourrait apparaître comme un recul institutionnel au sein même d'une mise en scène du discours de l'accessibilité pédagogique et de la promotion de l'éducation inclusive, la figure de la personne ressource, composante fondatrice de la nouvelle professionnalité de l'enseignant spécialisé, dont le rôle est présenté « *moteur dans l'environnement* », apparaît comme un levier pour la transformation des représentations et des pratiques en « diffusant les enjeux éthiques et sociétaux de l'École inclusive ; en répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers ; en mo-

bilisant les éléments des cadres législatif et réglementaire dans la variété de ses missions ; en connaissant et en coopérant avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'École inclusive » (circulaire 2017-026). Compte tenu des oscillations conceptuelles repérées dans l'organisation de la formation au Cappei, on peut se demander si l'enseignant spécialisé, en tant que personne ressource « susceptible d'accompagner les professionnels, en contribuant notamment à l'analyse des pratiques pédagogiques » (circulaire 2017-026), est l'acteur qui transmet à ses collègues enseignants des *pratiques fondées sur les preuves*, c'est-à-dire sur la connaissance des tableaux symptomatologiques des troubles, ou celui qui les conduit à des *prises de décisions éclairées* en termes d'accessibilisation face à des *besoins-obstacles*.

L'ambiguïté ne semble pas totalement levée puisque si, d'un côté, l'enseignant spécialisé exerce sa mission de personne ressource « en s'appropriant et en diffusant les enjeux éthiques et sociétaux de l'École inclusive », de l'autre, il « exerce une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire (...) en répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers » (circulaire 2017-026, annexe 1). Son expertise peut donc tout aussi bien s'appliquer à l'analyse des *besoins-trouble de santé*, voire des *besoins-trouble à l'ordre scolaire* qu'à celle des conditions d'émergence de *besoins-obstacles*, tels qu'on les a définis plus haut.

## Conclusion

L'objet de cette contribution est d'interroger la dynamique de transformation vers l'éducation inclusive de la formation des enseignants spécialisés, entre 2004, date de la création des cursus du CAPA-SH et 2CA-SH, et 2017, qui voit leur remplacement par celui du Cappei.

Pour analyser les avancées et les limites d'une telle évolution, nous nous sommes donné deux analyseurs que nous avons documentés sur le plan théorique.

Le premier constat qui peut être effectué est que les formes et fonctionnements respectifs du système éducatif et des formations d'enseignants qui sont mises en place apparaissent indissolublement liés, mais que les liens ne sont pas nécessairement univoques et qu'ils méritent d'être investigués.

En 2004, par exemple, alors même que l'institution met en scène la nouvelle logique de la *situation de handicap* et le nouveau paradigme de forma-

tion, montant (*bottom up*) plutôt que descendant (*top down*), qui privilégie le *jugement professionnel* sur le *diagnostic*, ce qui implique que les besoins des élèves concernés soient envisagés dans une perspective située, et non plus comme répercussion d'un trouble, la scolarisation des jeunes considérés comme handicapés, particulièrement dans le premier degré, se réalise majoritairement dans des classes séparées, les Clis, c'est-à-dire dans un contexte objectivement ségréatif.

En 2017, quand vient le temps, avec le Cappei, de la suppression des options des formations spécialisées, considérées, parce que référées aux catégories médicales, comme un frein à la prise en compte d'un continuum de besoins scolairement situés plutôt que consécutifs au trouble, c'est alors que l'approche psychopathologique consistant à attribuer les besoins aux élèves revient sur le devant de la scène, accompagnée d'une casuistique des troubles déclinée, en référence à la Classification internationale des maladies de l'OMS, dans une série de modules d'approfondissement, en décalage de cohérence au regard de l'esprit de l'éducation inclusive.

Dans de telles conditions, la figure novatrice de la *personne ressource*, attribut identitaire du nouvel enseignant spécialisé, est aussi une figure ambiguë, qui semble tout aussi bien pouvoir se réaliser dans une logique fortement polarisée par l'approche médicale, ce que la collaboration préconisée avec les professionnels du secteur médico-social pourrait renforcer, que dans une logique d'élucidation en contexte des obstacles produits par le microsystème de la situation scolaire.

Sur le chemin de l'éducation inclusive, la question cruciale se pose de savoir avec quel bagage conceptuel et quel modèle de référence pour les pratiques on fait avancer la formation : le tropisme socioculturel du diagnostic médical, d'un côté, et le choix conscient et réfléchi des besoins situés, de l'autre, ne conduisent pas en effet aux mêmes opérationnalisations. On fait ici l'hypothèse que les meilleures chances d'atteindre le terme de ce chemin dépendent sans doute de la confiance que ceux qui mettent et qui mettront en œuvre la nouvelle formation au Cappei feront à l'identité professionnelle enseignante et à sa capacité de former un jugement professionnel et de s'autodiriger dans l'analyse et la conduite de situations pédagogiques et didactiques interactives.

## Références

- Assude, T. (2019). Dynamique inclusive, don et reconnaissance. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, (86), 13-26.
- Benoit, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants. *Reliance*, 27(1), 99-104.
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (57), 65-78.
- Benoit, H. (2014). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 189-204.
- Benoit, H. (2017). Integrazione scolastica en Italie special needs en Angleterre et inclusion scolaire en France: convergences et divergences dans le contexte européen. *Éducation comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 18, 19-38.
- Coalition for Evidence-Based Policy (2003). *Identifying and Implementing Educational Practices Supported By Rigorous Evidence: A User Friendly Guide*. <https://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/rigorousetid/rigorousetid.pdf>
- D'Alessio, S. (2009). 30 ans d'integrazione scolastica en Italie. Réflexions critiques et suggestions sur le développement de l'éducation inclusive en Italie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série 5, 35-50.
- Dorison, C. (2015). La question de la scolarisation dans les établissements spécialisés en France: 1975-2009. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 67-78.
- Ebersold, S. (2019). Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, (86), 65-78.
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoins éducatifs particuliers : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée, *Alter. Revue européenne de recherche sur le handicap*, 7(2), 102-115.
- Ehrenberg, A. (2006). Malaise dans l'évaluation de la santé mentale. *Esprit*, 324, 89-102.
- Gambrill, E. (2013). Evidence-Informed Practice. In B. A. Thyer, C. N. Dulmus, & K. M. Sowera (Eds.), *Developing Evidence-Based Generalist Practice Skills* (p. 1-24). John Wiley & Sons.
- Gombert, A., Bernat, V., & Vernay, F. (2017). Processus d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif : étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 9-25.

- Ianes, D., & Demo, H. (2013). Que peut-on apprendre de l'expérience italienne ? Quelles démarches pour améliorer l'inclusion ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (61), 109-124.
- Medeghini, R., & D'Alessio, S. (2012). Contribution des systèmes de soutien au développement de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (57), 13-24.
- Nevo, I., & Slonim-Nevo, V. (2011). The Myth of Evidence-Based Practice: Towards Evidence-Informed Practice. *British Journal of Social Work*, 41(6), 1-22.
- OMS. (1980). *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies*. INSERM.
- Pelgrims, G. (2011, 27-30 septembre). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ?* [Papier de conférence]. 82<sup>e</sup> séminaire de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires, Martigny. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91197>
- Pelgrims, G. (2012, 21-22 mars). *Au-delà de l'individualisation : l'enseignement au profit de l'inclusion scolaire* [Papier de conférence]. IV<sup>e</sup> Colloque international de l'Observatoire des pratiques sur le handicap : recherche et intervention scolaire (OPHRIS), « Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives », Nancy.
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, (86), 13-26.
- Pelgrims, G., & Bauquis, C. (2016). Des « élèves à BEP » à la notion de besoins pédagogiques et didactiques particuliers pour apprendre des savoirs en classe ordinaire. In G. Pelgrims & J.-Perez, M. (Éds.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (Coll. Recherches, pp. 73-96). INSHEA.
- Perez, J.-M. (2019). Éléments de réflexion sur la relation entre enseignant et chercheur dans la pratique du travail en groupe. *La nouvelle revue Éducation et société inclusives*, (86), 27-41.
- Plaisance, E. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (63), 219-230.
- Plaisance, E. (2012). *Special educational needs* selon Mary Warnock : autocritique ou reniement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (57), 211-217.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K., & Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en en-

- seignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29.
- Vadalà, G., Medeghini, R., & D'Alessio, S. (2013). Analyse critique du processus d'intégration scolaire en Italie : vers une prospective inclusive. In J.-M. Perez & T. Assude (Éds), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives* (pp. 29-46). Presses universitaires de Nancy.
- Warnock, M., Norwich, B., & Terzi, L. (Eds.) (2010). *Special Educational Needs. A new look*. Continuum International Publishing Group.



Axe 3

## **Identités et cultures en transition**



Roland Emery, Béatrice Haenggeli-Jenni, Marie-Laure Danalet  
et Karin Sollberger

# **Enseignant spécialisé en équipes pluridisciplinaires dans des établissements scolaires ordinaires : travail collaboratif et identité réinterrogés**

## **Introduction**

En lien avec l'injonction politique à l'école inclusive, la collaboration entre acteurs de professions différentes dans et avec l'école est davantage prescrite. Certains dispositifs sont implantés dans les établissements scolaires réguliers, telles des « équipes pluridisciplinaires » dans le canton de Genève. Imposant aux membres de ces équipes de collaborer au quotidien, ces dispositifs sont susceptibles de transformer les pratiques et les identités des enseignants<sup>1</sup> tout comme celles des intervenants des champs éducatifs et thérapeutiques. Cette contribution s'inscrit dans la continuité des travaux de l'équipe PACES<sup>2</sup> étudiant comment se décline l'activité de soutien des enseignants spécialisés à l'intégration en classe ordinaire d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers en fonction de différents contextes (Pelgrims et al., 2015, 2017 ; Pelgrims, Delorme & Emery, 2018 ; Pelgrims, Emery et al., 2018). Sur la base d'entretiens, elle explore les questionnements à propos du travail collaboratif et de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés qui sont suscités par l'implémentation récente de ces équipes. Après avoir présenté le dispositif (1), une revue de littérature contribuera à délimiter la problématique et les questions de recherche de cette étude exploratoire (2). La méthodologie de la recherche (3) sera suivie de présentation des résultats concernant l'émergence des interrogations au niveau du travail collaboratif (4) et d'une identité professionnelle de l'enseignant spécialisé à l'interface des cultures de l'enseignement régulier et des cultures thérapeutiques (5).

<sup>1</sup> Nous utilisons ici - comme dans l'ensemble du texte - le masculin pour désigner aussi bien les hommes que les femmes (ou enseignants et enseignantes et autres fonctions) impliqués dans ces dispositifs.

<sup>2</sup> Équipe « Pratiques professionnelles et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé et d'intégration scolaire » (PACES), Sciences de l'éducation, Université de Genève.

## 1 Le dispositif du canton de Genève dit « équipes pluridisciplinaires » en établissements scolaires réguliers

Parmi les pratiques préconisées dans le cadre des politiques inclusives, la collaboration entre différents acteurs est mise en exergue. Si un travail proche avec les parents et les familles est considéré comme nécessaire, un enseignant devrait également savoir « travailler avec d'autres professionnels de l'éducation en [...] collaboration, partenariat et travail en équipe [...] » (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012, p. 17). Cette agence enjoint ainsi à promouvoir les collaborations avec des acteurs d'autres cultures professionnelles, l'enseignant devant être membre à part entière « d'une équipe multidisciplinaire » (p. 17). Ainsi des dispositifs impliquant le travail collaboratif entre différentes professions non seulement dans les réseaux avec l'école, mais également à l'intérieur des établissements scolaires tendraient ainsi à être implantés dans la plupart des pays européens (Edwards & Downes, 2013).

Dans le canton de Genève, le dispositif dit *équipe pluridisciplinaire* débute en 2015, d'abord sous forme d'un projet pilote avec trois établissements scolaires primaires. Les équipes comprennent plusieurs professionnels : enseignant spécialisé, éducateur social, psychologue, logopédiste et infirmier. Le dispositif se déploie progressivement à la rentrée 2018 avec 16 établissements dotés d'équipes auxquelles s'ajoute un psychomotricien. La volonté déclarée du Département de l'instruction publique est, à moyen terme, de déployer des équipes pluridisciplinaires dans l'ensemble des établissements primaires. Au niveau de l'enseignement post-obligatoire, une équipe pluridisciplinaire (enseignant spécialisé, psychologue, infirmier et médecin référent) démarre en 2016 pour l'accueil et le soutien à l'intégration plus spécifiques des élèves migrants âgés de plus de 16 ans.

L'étude des documents institutionnels révèle que ce dispositif a comme objectif déclaré de « lutter contre l'échec scolaire en favorisant les actions de prévention »<sup>3</sup>. Il vise à l'identification des besoins spécifiques des élèves des établissements, à y répondre tout en évitant l'orientation vers des mesures de pédagogie spécialisée. Ce dispositif devrait donc s'adresser à l'ensemble des élèves, contrairement à d'autres délivrant des prestations aux élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers. Afin de répondre à cet objectif de prévention, la volonté du département est de réunir au sein

<sup>3</sup> <https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/equipes-pluridisciplinaires-16-etablissements-primaires-rentree-2018>, consulté le 2 avril 2019.

d'un même établissement primaire différents professionnels issus des milieux « pédagogique, éducatif et thérapeutique » que les autorités justifient en tant qu'intégration dans les écoles de « compétences professionnelles complémentaires au métier d'enseignant ».

L'étude des mandats des professionnels contribue à comprendre l'organisation générale du dispositif et les actions prescrites des professionnels. En premier lieu, les membres de ces équipes pluridisciplinaires relèvent de plusieurs secteurs habituellement distincts ce qui induit des responsabilités hiérarchiques et fonctionnelles qui s'entrecroisent de façon complexe. En effet, hormis les enseignants réguliers qui sont rattachés à la direction de l'école, les professionnels impliqués sont rattachés hiérarchiquement à des secteurs médico-psycho-pédagogiques et de santé scolaire ; ils ont donc à rendre des comptes à leur hiérarchie respective. Mais en parallèle, ils ont à collaborer avec une hiérarchie fonctionnelle puisque c'est « le directeur d'établissement scolaire qui a la responsabilité de l'organisation de l'équipe pluridisciplinaire au sein de son établissement » (Office médico-pédagogique, 2017). Le pilotage effectif du dispositif révèle une intrication complexe entre le système de l'enseignement régulier, celui de l'enseignement spécialisé et des secteurs médico-psychologiques et de la santé. Enfin, la mission des professionnels comprend deux types de prestations : des prestations indirectes en termes de concertation pluridisciplinaire, soit les prestations que les professionnels concernés apportent en l'absence des élèves pour « éclairer les situations par leurs connaissances et leurs points de vue professionnels », ainsi que des prestations directes sous forme d'actions en classe, observations, co-interventions, soutien à un élève ou à un groupe d'élèves, et auprès des parents.

## **2 La collaboration multiprofessionnelle : entre travail prescrit et réel**

Avec l'implémentation de nouveaux dispositifs, les politiques inclusives enjoignant des professionnels ayant des expertises différentes à travailler ensemble au sein des établissements scolaires. Or, l'étude de la collaboration multiprofessionnelle révèle combien celle-ci est complexe à réaliser et peut conduire à de nombreux écueils. Nous en pointons certains en nous penchant d'abord sur le travail multiprofessionnel dans les institutions spécialisées pour revenir ensuite sur les collaborations entre acteurs de professions différentes au sein des écoles régulières.

### *Le travail en équipe multiprofessionnelle dans les institutions spécialisées*

La collaboration multiprofessionnelle, que ce soit dans les champs de la santé, du travail social ou de l'enseignement, est principalement justifiée par la complexité des besoins des usagers accueillis. Répondre à cette complexité nécessiterait une complémentarité d'interventions distinctes et en corollaire une haute spécialisation des professionnels impliqués (Malone & Gallager, 2010). La littérature insiste en particulier sur la richesse que des points de vue professionnels différents et complémentaires apportent à la prise en charge. Ces collaborations seraient également propices à des formes d'apprentissages et de soutiens réciproques pour faire face à la complexité. Une revue de littérature (Emery, 2016) montre qu'une grande partie des recherches s'attache à rendre compte et à promouvoir les bonnes pratiques collaboratives. À contrario, certaines études s'intéressant au travail effectif des acteurs révèlent la complexité de la collaboration multiprofessionnelle et ses potentiels écueils.

La définition d'objectifs communs entre les divers professionnels impliqués est, par exemple, désignée comme un des éléments centraux optimisant le travail collaboratif. Pourtant, la construction d'objectifs communs se révèle complexe tant les diverses cultures professionnelles ont des perceptions et interprétations différentes de ce que signifie collaborer (Hall, 2005) ou encore des caractéristiques et besoins des élèves (Willumsen & Hallberg, 2003). L'étude de la conception de projets éducatifs individualisés par des équipes multiprofessionnelles d'institutions spécialisées montre comment, pour maintenir un équilibre collaboratif entre les acteurs, les objectifs communs restent très généraux, peu opérationnels, relevant davantage de lieux communs (Emery, 2016). En outre, optimiser la collaboration nécessiterait d'explicitier et de clarifier les rôles et responsabilités de chacun (Nancarrow et al., 2013). Or, le travail multiprofessionnel est un révélateur des nombreuses zones de chevauchements entre les différentes professions (Grossen, 1999). Certains modes d'évaluation et d'interventions sont à la croisée de différents champs professionnels et ces zones de chevauchement, parfois passées sous silence pour maintenir la cohésion, sont également saisies par certains acteurs comme une zone d'empiètement d'une profession voisine sur son propre espace professionnel. Ce sentiment d'intrusion peut d'ailleurs induire un repli catégoriel (Loubat, 2003) entravant le travail collaboratif effectif, réactivant parfois les confrontations historiques entre certaines professions (voir p. ex. Chauvière & Fablet, 2001, pour les professions d'enseignant et d'éducateur). Ces zones d'attentes réciproques non partagées nécessitent une négociation continue entre les partenaires, souvent au détriment d'autres

tâches pourtant essentielles à la réalisation des mandats attendus. Enfin, la littérature prescriptive insiste sur l'importance d'une forte interdépendance entre les acteurs, reposant alors principalement sur la confiance et le respect réciproque (Fleming & Monda-Amaya, 2001). Or, la construction d'une confiance réciproque est souvent entravée par des enjeux de pouvoir, parfois implicites, entre les membres de différents statuts professionnels.

### *Le travail multiprofessionnel effectif au sein des établissements scolaires ordinaires*

Avec les politiques inclusives, la collaboration entre acteurs de professions différentes au sein des écoles est souvent présentée comme innovatrice, alors que de tels dispositifs sont implémentés dans différents pays depuis la fin des années 1980 (cf. Pelgrims, Emery et al., 2018) et font l'objet de différentes études du point de vue de leur fonctionnement et de leurs effets sur la scolarisation des élèves.

En ce qui concerne le travail multiprofessionnel effectif au sein des établissements scolaires, trois principaux types d'obstacles sont pointés dans la littérature. D'abord, en termes de processus, les équipes auraient tendance à proposer trop rapidement des interventions sans prendre le temps nécessaire à l'identification du problème et à son analyse (Meyers et al., 1996). Ensuite, les problèmes sont principalement attribués aux caractéristiques de l'élève, ou de sa famille, davantage qu'à l'environnement scolaire et aux pratiques enseignantes (Knotek, 2003). Il n'est dès lors pas étonnant que certains chercheurs constatent l'usage préférentiel d'un langage médico-psychologique dans les séances de travail (Hjörne & Säljö, 2004). Enfin, plusieurs obstacles seraient liés à la complexité des dynamiques collaboratives du fait des rôles et responsabilités peu définis entre les professionnels (Meyers, et al., 1996) et des différences de statuts professionnels, certains membres ayant une dominance dans l'orientation de l'analyse et les prises de décisions (Knotek, 2003). Cette complexité peut générer des participations très différentes lors des séances, voire des rivalités déclarées entre professions (Knotek, 2003), et les enseignants réguliers semblent être les professionnels ayant le rôle le moins actif (Slonski-Fowler & Truscott, 2004). Dans ces dispositifs, l'enseignant spécialisé aurait une place spécifique dans les dynamiques collaboratives, reconnu par les autres membres comme celui qui a le plus de connaissances et compétences à propos des interventions pour faire face aux difficultés scolaires (Bahr et al., 1999) ; il est désigné par les enseignants réguliers comme le professionnel avec lequel ceux-ci travaillent le plus volontiers (Spratt et al., 2006).

### *Fonction d'enseignant spécialisé et multiples réseaux de collaboration*

L'approche située de l'activité des enseignants et des élèves repose sur le postulat théorique que l'activité est infléchie par les contingences propres aux contextes et aux situations dans lesquels elle se déploie (Pelgrims, 2001, 2006). Les travaux menés par l'équipe PACES montrent comment l'activité de soutien, les obstacles et dilemmes éprouvés par des enseignants spécialisés se déclinent d'une façon différente selon qu'ils opèrent depuis une classe spécialisée ou intégrée (Pelgrims et al., 2015, 2017, en préparation), de façon itinérante depuis un centre médico-pédagogique (Pelgrims, Delorme & Emery, 2018) ou en équipe pluridisciplinaire (Pelgrims, Emery et al., 2018). Pour les enseignants de classes spécialisées ou intégrées, les prescriptions à l'intégration semblent produire de nouvelles contraintes de collaboration avec les partenaires de l'école régulière. Ceci complexifie leur travail sur les plans pédagogiques et didactiques avec les élèves de leurs classes, et les confronte à différents dilemmes professionnels auxquels ils s'ajustent quotidiennement, parfois en endossant davantage de charges et de responsabilités, ou encore en mettant en œuvre différentes stratégies cherchant l'appui de la direction de l'établissement scolaire afin de rendre la culture d'équipe et les pratiques plus inclusives (Pelgrims et al., 2015, 2017). En revanche, les enseignants spécialisés qui déploient leur activité de soutien de façon itinérante en étant rattachés directement à une direction médico-pédagogique, travaillent plus clairement dans une perspective psycho-médicale du handicap, apparaissant moins préoccupés par des questions de collaboration avec l'école régulière (Pelgrims, Delorme & Emery, 2018).

Or, dans le cadre des équipes pluridisciplinaires, l'enseignant spécialisé est amené à exercer son activité dans un dispositif à la croisée des contextes habituels d'exercice de sa profession. En effet, ce dispositif prescrit un double réseau de collaboration. En premier lieu, à l'instar de l'enseignant spécialisé en contexte d'institution spécialisée, la collaboration se décline en équipe avec les partenaires usuels des mesures de pédagogie spécialisée (éducateurs sociaux, logopédistes, psychomotriciens, psychologues, médecins psychiatres, etc.). En second lieu, les enseignants spécialisés doivent, dans ce nouveau contexte, collaborer avec les multiples partenaires de l'école régulière (directeur d'établissement, maîtres spécialistes, enseignants réguliers, etc.). Or, l'étude du travail multiprofessionnel dans les institutions spécialisées tout comme en école régulière révèle la complexité et les écueils potentiels à la collaboration effective, en particulier la difficulté à concevoir des objectifs communs et à clarifier les tâches et responsabilités réciproques alors que les cultures professionnelles et les statuts des personnes impliquées sont fort divers.

Ainsi, le dispositif des équipes pluridisciplinaires nouvellement implémentées à Genève est susceptible de provoquer des changements dans un établissement régulier. Durant cette période d'implémentation, non habitués à collaborer au sein d'un tel dispositif et sans indications autres qu'une prescription à travailler ensemble, les professionnels se voient dans la nécessité de tâtonner à la rencontre des autres acteurs professionnels pour construire les prémisses de collaborations. Notre étude explore, pour l'enseignant spécialisé, ces embryons de transformation sous l'angle du travail collaboratif qu'il développe avec les autres acteurs professionnels d'une part, et sous l'angle des questionnements à propos de ses rôles et son identité, d'autre part. Les deux questions guidant cette recherche exploratoire sont les suivantes : comment, pour l'enseignant spécialisé, le travail collaboratif se configure-t-il dans cette phase d'implémentation des équipes pluridisciplinaires et comment les rôles et l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé sont-ils questionnés ?

### **3 Démarche méthodologique d'une recherche exploratoire**

Cette recherche s'inscrit dans une phase exploratoire dont l'intention est de répondre à la fois aux besoins d'échanges de professionnels impliqués dans l'implémentation des équipes pluridisciplinaires et aux besoins de l'équipe PACES d'explorer la question de l'activité de soutien de l'enseignant spécialisé dans ce nouveau contexte. C'est donc un espace de réflexion, structuré par des objectifs de recherche, qui a été proposé, le positionnement et l'insertion des personnes concernées permettant un regard croisé sur les problématiques émergeant du travail réel dans ces équipes. Trois professionnels impliqués comme enseignants spécialisés au niveau de l'enseignement primaire (prof1) et secondaire (prof2) et comme coordinateur pédagogique dans un établissement primaire (prof3) ont participé à cette recherche exploratoire. Huit séances de travail de 1h à 1h30 ont été menées sous la conduite de chercheurs. Les deux premières séances ont visé à saisir les principaux éléments du cadre institutionnel et à analyser les documents institutionnels se rapportant à l'implémentation du dispositif. À partir des réflexions émergeant des deux premières séances, six entretiens collectifs ont été conduits en invitant les professionnels à relater leur activité en se référant à une situation emblématique vécue dans les premiers mois de l'implémentation du dispositif. Le rôle des chercheurs a consisté, d'une part, à faciliter l'évocation de la situation emblématique en recourant à des techniques issues de l'entretien d'explicitation et d'autre part à pointer,

dans un second temps des entretiens, les thématiques principales abordées afin d'en approfondir le point de vue des professionnels. Les six séances ont été intégralement enregistrées et retranscrites. Les verbatim ont d'abord été analysés afin de dégager les dilemmes et les ajustements les plus significatifs en lien avec l'activité de soutien à l'activité des élèves (Pelgrims, Emery et al., 2018). Pour cette contribution, les verbatim ont fait l'objet d'une analyse de contenu sémantique centrée sur l'activité de l'enseignant spécialisé liée à la collaboration et aux spécificités des rôles et de l'identité de l'enseignant spécialisé induits par ces dispositifs. Les résultats sont présentés et discutés sous l'angle des interrogations émergentes, interrogations qui laissent présager certaines transformations des pratiques, des rôles et identités de l'enseignant spécialisé, et qui demandent à être confirmées et approfondies dans la suite de la recherche.

#### **4 Émergence d'interrogations au niveau du travail collaboratif : résultats**

L'analyse des discours des trois professionnels révèle l'émergence d'interrogations significatives sur le travail collaboratif au sein de ces équipes pluridisciplinaires. Nous l'analysons ici plus particulièrement du point de vue de l'enseignant spécialisé.

##### *Une multiplicité de partenaires, mais une solitude dans la fonction*

En premier lieu, il ressort que les enseignants spécialisés se trouvent face à une multiplicité de partenaires tout en étant solitaires dans leur fonction. En effet, le travail demandé dans les établissements scolaires multiplie le nombre de partenaires potentiels, du côté des membres de l'équipe dite restreinte (pluridisciplinaire), mais surtout du côté des enseignants réguliers. Cette multiplicité des partenaires est par ailleurs complexifiée par le fait que l'équipe est rattachée à un établissement souvent composé de plusieurs écoles. Ainsi, il « *faut vraiment tenir compte des spécificités d'école, parce que l'histoire de la culture d'équipe est importante. On peut bien faire un projet pour l'établissement [l'établissement est constitué de 4 écoles], mais il y a vraiment quatre entités différentes* » (prof1). Si le nombre de partenaires est important, l'enseignant spécialisé, comme les autres membres de l'équipe restreinte, est et se sent seul dans sa fonction :

— *J'ai 60 collègues... Je dis ça à la maison quand je rentre. [...] Moi, j'ai 60 collègues, il faut que je me souviene. Et puis, je vois 100 gamins en une semaine.* (prof1)

— *Et bien moi, je ne les considère pas comme des collègues. [...] Des collègues, je n'en ai pas vraiment.* (prof2)

### *Travailler en équipe...oui, mais laquelle ?*

L'échange précédent révèle également une part d'incertitude par rapport à « ce qui fait équipe », à quels collectifs particuliers les professionnels impliqués se sentent et déclarent appartenir. L'usage même des termes utilisés dans les documents officiels précisant les mandats des professionnels prête déjà à confusion, comme le montre l'extrait de dialogue suivant :

— *C'est qui l'équipe restreinte de l'équipe pluri ?* (prof2)

— *Je ne sais pas comment on va parler de ça. Équipe pluri, on va dire que c'est le psychologue, la logo, l'éducateur.* (prof3)

— *Ça, c'est tout le monde.* (prof2)

— *On appelle aussi l'équipe restreinte, parce que l'équipe pluri, ça serait l'ensemble de l'établissement.* (prof1)

— *Alors pour moi, équipe pluri, c'est l'équipe OMP<sup>4</sup>.* (prof2)

— *On va dire que ce sont les spécialistes ou certains les appellent « les forces complémentaires » aussi.* (prof3)

L'incertitude sur l'usage de la désignation « équipe pluridisciplinaire » qui se rapporterait à l'ensemble des professionnels de l'école (prof1) nécessiterait alors de nommer l'équipe nouvellement implémentée par des désignations spécifiques telles que « équipe restreinte », « équipe OMP », « les spécialistes » ou « les forces complémentaires ». De plus, au sein même de ces équipes restreintes<sup>5</sup> semble se jouer un système de multiappartenances entre les professionnels rattachés ou non au même secteur :

*« Il y a effectivement un groupe de trois [psychologue, logopédiste, psychomotricien] et un groupe de deux [enseignant spécialisé, éducateur social]. Il y a quelque chose de l'ordre de l'appartenance, le fait que les trois sont rattachés à la même consultation et ont le même supérieur hiérarchique. »* (prof3)

Les enseignants spécialisés se trouvent alors, comme leurs collègues, dans des situations de multiappartenance, au sens de Wenger (2005), à des collectifs auxquels ils se sentent plus ou moins appartenir, ce qui n'est pas sans conséquence sur leur identité professionnelle comme nous le verrons plus

<sup>4</sup> L'Office médico-pédagogique délivre des prestations de consultations médico-psychologiques et des prestations d'enseignement spécialisé.

<sup>5</sup> Nous poursuivrons en utilisant ce terme d'équipe restreinte.

loin. Cette incertitude par rapport à « ce qui fait équipe » semble d'ailleurs renforcée par des questionnements à propos du pilotage effectif du dispositif, donnant aux professionnels questionnés le sentiment de responsabilités diluées :

*« Ces équipes plurielles sont dirigées par trois secteurs [...]. Donc, c'est chaque fois des instances différentes et j'ai l'impression qu'il y a des histoires de pouvoir, de qui décide quoi. »*  
(prof3)

Effectivement, les enjeux de pouvoir entre services semblent marquer le travail, et les enseignants spécialisés, tout comme leurs collègues des équipes restreintes, ont à se référer à plusieurs acteurs ayant des responsabilités hiérarchiques ou fonctionnelles différentes, sans que leur rôle dans le pilotage soit clairement défini.

### *Une multiplication de concertations*

Il n'est dès lors pas étonnant, considérant la multiplicité des partenaires, de constater, à l'instar de ce qui est montré dans d'autres contextes multiprofessionnels tels les institutions spécialisées (Emery, 2016), que les espaces et temps de concertation se multiplient :

*« Il faut savoir, ça multiplie les réunions, et à tous les niveaux. »* (prof3)

Ces séances se distinguent selon qu'elles sont dirigées vers la collaboration avec les acteurs de l'établissement régulier (directeur d'établissements, enseignants réguliers, enseignants réguliers chargés du soutien pédagogique), qu'elles concernent le travail spécifique de l'équipe restreinte ou qu'elles sont organisées par des secteurs d'appartenance hiérarchique. La nécessité, du moins dans ces premiers temps d'implémentation du dispositif, est, selon les professionnels, de clarifier les mandats et les tâches de chacun. La coordination semble dès lors occuper le devant de la scène au risque de décentrer les acteurs de leur mission inclusive :

*« Et la rentabilité dans tout ça ? ... tout le monde dit qu'il y a trop de temps de réunion [...] et finalement dans tout ça l'élève bénéficie de quoi ? »* (prof2)

Il semble bien qu'avec la mission déclarée d'intervention des professionnels tant en l'absence des élèves qu'en leur présence, concomitante au manque de directives institutionnelles, les tâches pédagogiques et didactiques de l'enseignant spécialisé et leurs mises en œuvre soient continuellement négociées. Ces négociations sont conduites dans les multiples séances de coordination, mais aussi, voire surtout, dans les espaces informels, où l'enseignant

spécialisé a à trouver une place pour négocier ses interventions. S'agit-il pour lui de soutenir l'enseignant ou de soutenir les élèves ? de proposer une intervention individuelle, semi-collective ou collective ? dans la classe ou hors classe ? dans une logique de prévention ou d'intervention ? Plus que des interrogations, d'autres analyses montrent qu'il s'agit davantage de dilemmes caractérisant l'activité de soutien de l'enseignant spécialisé en équipes pluridisciplinaires et confrontant les enseignants à des choix pédagogiques relevant de deux cultures, inclusives *versus* psycho-médicales, distinctes et peu compatibles (Pelgrims, Emery et al., 2018). Il ressort ainsi des discours des professionnels interrogés que la renégociation au fil de l'année de la visée de la fonction du soutien aux enseignants et aux élèves pourrait conduire à des actualisations très variables selon les établissements.

## **5 Émergence d'une identité à l'interface des cultures de l'enseignement ordinaire et des cultures thérapeutiques : résultats**

Comment, dans cette émergence du travail collaboratif, l'enseignant spécialisé peut-il trouver une place, quel est son rôle spécifique dans ces constellations de partenaires et dans quelle mesure son identité est-elle susceptible de se transformer ? Deux figures principales et complémentaires émergent des propos des professionnels : l'enseignant spécialisé comme « acteur interface », et l'enseignant spécialisé « caméléon ».

### *L'enseignant spécialisé acteur interface*

L'analyse des discours des trois professionnels révèle en premier lieu que la présence de professionnels des champs éducatifs et thérapeutiques au sein même des établissements suscite un véritable choc de cultures. Ce sont les professionnels thérapeutes qui semblent être les plus interrogatifs voire démunis par rapport à leur nouveau rôle dans ces équipes au sein d'établissements scolaires :

*« Les psychologues, psychomotriciens et logos [...] ont l'habitude d'être les spécialistes qui reçoivent des patients [...] c'est plus difficile pour eux d'aller vers les élèves. » (prof2)*

Cela se reflète tant dans les normes et langages propres à chaque segment professionnel que dans les interstices de la vie quotidienne faisant émerger les mécompréhensions réciproques, telle la question des horaires de travail. Le choc des cultures professionnelles induirait non seulement une définition

ambiguë des rôles de chacun des partenaires, mais surtout un chevauchement des rôles qui complexifie le travail. Finalement, parmi cet ensemble de professionnels impliqués dans ces équipes,

*« qui est spécialiste ? L'enseignant, il fait le boulot de l'éduc, l'éduc fait le boulot de l'enseignant. » (prof1)*

Cette complexité à trouver une cohérence dans l'entrelacement des rôles de chacun des professionnels s'exprime aussi dans les tentatives de prestation auprès des élèves :

*« À un moment donné, j'ai voulu faire de la pré-lecture [...], mais il y a l'éduc qui te dit « moi j'aimerais bien faire ça avec le logo ». Je ne vais pas me battre, dire pré-lecture, lecture, ça me concerne. » (prof1)*

Par ailleurs, l'arrivée sur la scène de ces professionnels pourrait également laisser pour compte d'autres acteurs pourtant présents dans les écoles depuis de longues années. Ainsi, l'infirmière *« s'est fait pousser de côté [...] elle n'est pas vraiment informée, elle se sent dépossédée de son rôle »* (prof3) ; de même, *« les grands délaissés, ce sont les ECSP [enseignants chargés de soutien pédagogique]. »* (prof3)

Dans cette redéfinition des pratiques, des rôles et des identités pour tous les acteurs, l'enseignant spécialisé semble en premier lieu occuper une position d'acteur interface (Wenger, 2005) entre la culture enseignante et la culture thérapeutique. Ainsi, il ressort des propos que l'enseignant spécialisé est d'abord « enseignant » :

*« Il y a aussi un fondement du métier, nous, on est quand même avec l'enfant dans la relation au savoir que ce soit l'enseignant ordinaire ou spécialisé. » (prof2)*

À l'instar de l'étude de Spratt et al. (2006), les enseignants réguliers reconnaîtraient l'enseignant spécialisé comme interlocuteur privilégié :

*« C'est clairement celui qui entre le plus facilement dans les classes, qui est accueilli le plus volontiers. Parce qu'il y a une forme de complicité, de solidarité, de sentiment de parler le même langage, parce qu'on est de la même profession, on fait partie d'un même corps professionnel. » (prof3)*

Mais l'enseignant spécialisé est également reconnu, du moins par les enseignants réguliers, comme appartenant à une culture de « spécialiste ». Il connaît, voire maîtrise les connaissances, les langages et les usages des professionnels ancrés dans les autres cultures devenant tantôt un interlocuteur capable d'en traduire les codes, tantôt un spécialiste au regard de l'ensei-

gnant régulier. Cela semble être d'autant plus marqué au niveau de l'enseignement secondaire :

*« Je n'ai pas l'impression qu'on me prend vraiment comme collègue. On me met plus dans la catégorie du spécialiste. » (prof2)*

Mais cette attribution à l'enseignant spécialisé, comme d'ailleurs aux autres professionnels des équipes restreintes, d'un statut de spécialiste n'est pas sans risque de faire obstacle aux intentions inclusives par délégation du travail de l'enseignant régulier vers lesdits spécialistes, et compose de véritables dilemmes professionnels dans l'activité de soutien aux élèves (Pelgrims, Emery et al., 2018).

### *L'enseignant spécialisé « caméléon »*

Ce rôle d'acteur interface pourrait ainsi contraindre l'enseignant spécialisé à ajuster en continu ses pratiques afin de trouver et faire sa place dans les multiples logiques institutionnelles et relationnelles auxquelles il prend part. La figure de l'enseignant caméléon est une figure significative reconnue par les professionnels questionnés pour désigner ces multiples ajustements de l'enseignant spécialisé entre les différentes cultures professionnelles. Étant tantôt proche de l'enseignant régulier, de l'éducateur social, de l'infirmier et des autres professions, sans présence d'un alter ego de sa fonction, le risque serait d'ailleurs même d'y perdre sa propre identité professionnelle. De même, dans son mandat auprès de l'enseignement régulier, il doit également, dans un premier temps du moins, se fondre dans les multiples décors des différentes écoles, classes et partenaires avant d'avoir une prise sur sa propre activité enseignante :

*« Ça fait partie du boulot, les « public relation » ! » (prof2)*

*« Mais je suis à l'école, je connais ce monde, tu vois [...] Je suis entrée dans les classes, même parler dans les couloirs, rester après l'heure... Je vais à l'économat, ça intéresse quelqu'un ? » (prof1)*

La présence régulière dans la salle des maîtres des établissements, espace informel par excellence, semble être particulièrement importante pour cette socialisation, comme le précise prof1 :

*« Je suis enseignante spécialisée, mais j'y traîne plus que mes collègues de l'équipe restreinte. Et quand j'y traîne, et bien, on entend des choses, on dit des choses aussi. » (prof1)*

Cela semble n'être qu'à ce prix, dans un jeu d'équilibre constant, mais précaire, car négocié en continu, que l'enseignant spécialisé peut exercer ses

tâches de soutien aux enseignants et aux élèves (Pelgrims et al., 2018). Se fondant dans les multiples décors, il aurait alors une prise directe sur les espaces de pratiques pour questionner celles-ci. D'ailleurs, parmi les professionnels des équipes restreintes, « *c'est l'enseignant spécialisé qui peut à mon avis aller bousculer un peu les pratiques.* » (prof2)

Tout en restant prudent au regard du fait que les trois professionnels concernés par la recherche sont fortement engagés dans ces dispositifs, nous pouvons néanmoins questionner si cela était principalement à l'enseignant spécialisé que pourrait être dévolue, dans le travail au quotidien, une autre mission, implicite dans les documents institutionnels consultés, de contribuer à une transformation des pratiques des enseignants réguliers vers des pratiques davantage inclusives.

## Conclusion

Cette recherche exploratoire vise à rendre compte des principales interrogations émergentes dans les équipes pluridisciplinaires récemment implémentées à propos du travail collaboratif et des potentiels embryons de transformation des rôles et de l'identité de l'enseignant spécialisé. Nous avons pu relever comment, dans une constellation de partenaires, la nécessité de clarifier les mandats et tâches de chacun conduit à multiplier les temps et espaces de concertation tant formels qu'informels. L'enseignant spécialisé se doit de négocier, parfois au quotidien, les conditions d'exercice de sa fonction de soutien aux enseignants et aux élèves. À l'interface des différentes cultures professionnelles, à la fois « enseignant » et « spécialiste », unique dans sa fonction, il n'est dès lors pas étonnant de constater l'émergence d'interrogations sur son rôle particulier dans le dispositif et sur son identité professionnelle. Contraint de s'ajuster aux multiples partenaires, quitte parfois à se fondre tel un caméléon dans les différents décors des écoles dans lesquelles il travaille pour avoir une certaine prise sur son travail, l'enseignant spécialisé court le risque de s'y perdre et de voir se cristalliser certaines pratiques s'éloignant des intentions inclusives. Les interrogations professionnelles et identitaires suscitées durant la phase d'implémentation d'un nouveau dispositif et émergeant de nos résultats confirmeraient que la transformation des premiers tâtonnements en véritables pratiques collaboratives inclusives nécessite un dispositif de formation et d'accompagnement des professionnels afin que leur travail soit efficace auprès des élèves et auprès des équipes enseignantes.

## Références

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2012). *Formation des enseignants pour l'inclusion. Profil des enseignants inclusifs*.
- Bahr, M. W., Whitten, E., Dieker, L., Kocarek, C. E., & Manson, D. (1999). A comparison of school-based intervention teams : Implications for educational and legal reform. *Exceptional Children, 66*, 67-83.
- Chauvière, M., & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie, 134*, 71-85.
- Edwards, A., & Downes, P. (2013). *Alliances for Inclusion: cross-sector policy synergies and inter-professional collaboration in and around schools*. NESET for the European Commission.
- Emery, R. (2016). *La collaboration multiprofessionnelle dans les institutions spécialisées en lien avec les projets éducatifs individualisés des élèves : perceptions, pratiques déclarées et activité située* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88570>
- Fleming, J. L., & Monda-Amaya, L. E. (2001). Process variables critical for team effectiveness. *Remedial and Special Education, 22*(3), 158-171.
- Grossen, M. (1999). Collaboration et travail pluridisciplinaire. *Actualités psychologiques, 6*, 53-76.
- Hall, P. (2005). Interprofessional teamwork: professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care, 1*, 188-196.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2004). The pupil welfare team as a discourse community : Accounting for school problems. *Linguistics and Education, 15*, 321-238.
- Knotek, S. (2003). Biases in problem solving and the social process of student study teams : A qualitative investigation. *The Journal of Special Education, 37*, 2-14.
- Loubat, J.-R. (2003). *Résoudre les conflits dans les établissements sanitaires et sociaux : théories, cas, réponses*. Dunod.
- Malone, D., & Gallagher, P. A. (2010). Special Education Teachers' Attitudes and Perceptions of Teamwork. *Remedial and Special Education, 31*(5), 330-342.
- Meyers, B., Valentino, C. T., Meyers, J., Boretti, M., & Brent, D. (1996). Implementing preferential intervention teams as an approach to schoolbased consultation in an urban school system. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 7*, 119-149.
- Nancarrow, S. A., Booth, A., Ariss, S., Smith, T., Enderby, P., & Roots, A. (2013). Ten principles of good interdisciplinary team work. *Human Resources for Health, 11*, 1-11.

- Office médico-pédagogique. (2017). *Mission pour les collaborateurs de l'OMP détachés dans les équipes pluridisciplinaires des établissements de l'enseignement obligatoire.*
- Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaires et spécialisées: des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, 134, 147-165.
- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves de classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Genève.
- Pelgrims, G., Delorme, C., & Emery, R. (2015, octobre). Former des enseignants spécialisés à soutenir l'intégration d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers en classes ordinaires : quelles contingences et dilemmes considérer dans la formation professionnelle? Manuscrit discuté in N. Trépanier et al., De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous : nouveaux paradigmes pour la formation, REF 2015, Université de Montréal.
- Pelgrims, G., Delorme, C. & Emery, R. (2018). *Fonction de soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire : variation de dilemmes professionnels en fonction de contextes.* Texte présenté à la journée d'étude du Réseau Recherche en pédagogie spécialisée, Université de Fribourg, 22 mars.
- Pelgrims, G., Delorme, C. & Emery, R. (en préparation). *Accéder au rôle d'enseignant spécialisé soutenant l'intégration en classe ordinaire d'élèves dits à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche située de l'activité.* Manuscrit en préparation.
- Pelgrims, G., Delorme, C., Emery, R. & Fera, X. (2017). Soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire : dilemmes auxquels les enseignants spécialisés sont confrontés dans leur travail. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 22-29.
- Pelgrims, G., Emery, R. Haenggeli-Jenni, B. & Danalet, M.-L. (2018). Le soutien à partir d'équipes pluridisciplinaires en établissement scolaire ordinaire : dilemmes d'enseignants spécialisés. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (4), 26-33.
- Slonski-Fowler, K. E., & Truscott, S. D. (2004). General education teachers' perceptions of the prereferral intervention team process. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15, 1-39.
- Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K., & Watson, C. (2006). Interprofessional support of mental well-being in schools: A Bourdieuan perspective. *Journal of Interprofessional Care*, 20, 391-402.

- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Saint-Nicolas Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Willumsen, E. & Hallberg, L. (2003). Interprofessional collaboration with young people in residential care: some professional perspectives. *Journal of Interprofessional Care*, 17(4), 389-400.



# **Construction d'une culture professionnelle d'enseignant spécialisé au fil des dispositifs de formation en alternance : entre routines et transformations**

## **Introduction**

Les stages de formation conçus dans un dispositif d'alternance sont considérés dans de nombreux travaux comme des occasions de formation des étudiants engagés dans ces dispositifs. Ces stages sont ainsi tantôt désignés comme des situations de formation pendant lesquels les étudiants-stagiaires sont guidés de très près par un enseignant associé, un formateur ayant l'expérience d'agir dans ce contexte bien précis (Gervais, 2008), tantôt comme une opportunité offerte à l'étudiant d'acquérir une expérience pratique, de bâtir sa propre conception de l'enseignement à partir des modèles rencontrés (Bertrand et al., 2002). Les stages sont également définis comme le principal lieu de l'intégration de la formation et moments de mobilisation des savoirs et des ressources pour l'action (Boutet, 2011). Cette contribution concerne les stages dans le cadre d'une formation professionnelle à l'enseignement spécialisé et a pour objectif d'étudier les routines et les transformations d'une culture professionnelle en construction. Avant de préciser le cadre méthodologique et les résultats de ce travail, nous présentons les éléments de notre cadre théorique relatifs à ce qu'on entend par culture professionnelle.

## **1 Formation, transformation et construction d'une culture professionnelle**

Dans une conception intégrative de l'alternance en formation initiale (Mehran et al., 2007) et dans une approche de la formation centrée sur l'activité professionnelle (Pelgrims et al., 2010), les dispositifs de stages de la formation en enseignement spécialisé sont en effet étroitement articulés à d'autres dispositifs de formation académique prenant la forme de séminaires ou de cours, dispensés par l'institut de formation. Ceux-ci proposent des ou-

tils de pensée et d'action mobilisables dans l'activité professionnelle lors des stages et dans l'activité d'analyse et de régulation de l'activité déployée (Pelgrims, 2017). En retour, l'analyse de cette activité professionnelle permet de mettre du sens, de nuancer, de réguler ces outils de pensée et d'action lors des séminaires ou des cours, contribuant ainsi indirectement à une transformation réciproque de ces deux environnements de formation. Or, les stages sont effectués au sein même d'environnements de pratiques sociales de référence, à savoir, pour la formation professionnelle ici concernée, dans des structures d'enseignement spécialisé correspondant aux trois grands contextes de l'enseignement spécialisé : l'enseignement en institution spécialisée, en classe spécialisée et en soutien à l'appui à l'intégration en classe ordinaire (Pelgrims, 2001).

À ce titre, ces environnements de formation constituent des communautés professionnelles porteuses d'une culture professionnelle. Celle-ci peut être définie comme « un ensemble de savoirs, de valeurs, de normes qui forment les actions professionnelles et qu'en retour celles-ci contribuent à faire vivre et à évoluer » (Durand et al., 2002, p. 84). À la suite de plusieurs auteurs (Barbier, 2010 ; Hutchins, 1995 ; San Martin, 2016 ; Theureau, 2006), nous prenons dès lors au sérieux l'hypothèse de la construction d'une culture professionnelle d'enseignant spécialisé envisagée *in actu* et *in situ*, reprenant à notre compte l'idée que les enseignants spécialisés accueillant les étudiants-stagiaires dans leurs classes mobilisent inévitablement des éléments constitutifs de cette culture professionnelle d'enseignant spécialisé, qui seraient repérables et appropriables au cœur même de l'action individuelle. Or, la notion de mimétisme (Durand et al., 2013 ; Wulf, 1998), ainsi que celle de « transparence » (Steiner, 2010) associée à cette notion de culture en action, nous invitent également à considérer l'absence d'attention conférée à certaines normes d'actions, à certaines techniques corporelles et professionnelles, ainsi qu'à certaines caractéristiques contextuelles pour les propres acteurs, en raison précisément de leur appropriation (Durand et al., 2015 ; San Martin & Veyrunes, 2015 ; Theureau, 2011 ; Veyrunes et al., 2014). En outre, sachant que l'attention portée par les acteurs à la culture intervient essentiellement lorsque celle-ci est perturbée, interpellée, la notion d'*affleurement sonore*, avec celle du « silence » qui accompagne le plus souvent les transformations (Jullien, 2009) de l'expérience et de l'activité humaine, nous amène dès lors à nous intéresser à la manière dont les étudiants-stagiaires peuvent accéder à ces transformations ou au contraire à l'absence de transformation en cours. Selon Jullien, l'*affleurement sonore* correspond en effet à l'événement saillant et perturbateur, à l'indice repérable d'une transformation impercep-

tible qui se déroule, elle, silencieusement. Ainsi, l'auteur illustre avec l'exemple du vieillissement ou encore celui du changement climatique que ce sont bien des indices révélateurs (les cheveux blancs, la peau ridée ; les canicules associées aux violentes intempéries) qui annoncent bruyamment la transformation silencieuse (celle du corps ou celle du climat) et qui consistent donc en *affleurements sonores*.

Nous avons donc cherché à travers cette recherche à pister, traquer ces éléments de culture professionnelle, susceptibles d'être en cours d'appropriation ou déjà constitutifs d'un ensemble de savoirs, de valeurs, de normes portées par la communauté professionnelle des enseignants spécialisés, à travers l'action individuelle des étudiants-stagiaires au sein des différents environnements de formation auxquels ils sont confrontés durant leur formation initiale.

## **2 Étudier les routines et les transformations de la culture professionnelle en formation : une étude de cas, des éléments méthodologiques**

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale (Delorme, 2020) s'intéressant à l'analyse de l'activité d'étudiants-stagiaires en formation à l'enseignement spécialisé. Il s'agit d'une étude qualitative et longitudinale à visée descriptive et compréhensive inscrite à la fois dans une approche située des faits de formation et d'enseignement en contextes spécialisés (Pelgrims, 2001, 2019 ; Pelgrims, Delorme & Emery, 2017, en préparation) et dans une approche énaïve et sémiologique de l'activité (Maturana & Varela, 1987 ; Theureau, 2006). L'étude de cas que nous présentons ici concerne le parcours de construction de la culture professionnelle d'une étudiante engagée dans un programme de formation initiale à l'enseignement spécialisé réalisé dans le cadre de la maîtrise universitaire en enseignement spécialisé (ci-après, MESP) à l'Université de Genève (Suisse). L'étudiante (ST1) est au bénéfice d'un Bachelor<sup>1</sup> en sciences de l'éducation, orientation éducation et formation, de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, précédant immédiatement son entrée en formation. Non titulaire d'un diplôme d'enseignant-e reconnu lors de son admission au programme MESP, celle-ci est contrainte de réaliser un complément de formation, dans lequel figurent deux stages de formation pratique

<sup>1</sup> Dans les Hautes Écoles suisses, le Bachelor correspond à une formation de trois ans (180 crédits ECTS).

en contexte d'enseignement régulier. Ceux-ci sont effectués avant les stages prévus dans le plan d'étude de la MESP.

Son parcours de formation pratique (stages) dans le programme de formation en alternance se déroule tel qu'illustré dans le tableau 1.

Stage A	Stage B	Stage C	Stage D
Institution spécialisée	Classe spécialisée RCS	Institution spécialisée	Classe intégrée
Mars-Mai 2014 jeudi-vendredi	Sept.-Oct. 2014 lundi-mardi- jeudi-vendredi	Nov.-Déc. 2014 lundi-mardi- mercredi matin- jeudi-vendredi	Mars-Mai 2015 jeudi-vendredi
8 semaines (16 jours)	4 semaines (16 jours)	5 semaines ½ (22.5 jours)	8 semaines (16 jours)
Structure scolaire spécialisée séparée de l'EO – Bât. d'habitation transformé en école	Structure scolaire spécialisée intégrée dans un établissement de l'EO Classe standard	Structure scolaire spécialisée séparée de l'EO Classe standard	Structure scolaire spécialisée intégrée dans un établissement de l'EO Classe standard
SEA 1 : 1 EPL-1 EFB SEA 2 : 1 EPL	SEA 3 : 1 EPL-1 EFB SEA 4 : 1 EFB	SEA 5 : 1 EFB SEA 6 : 1 EFB	SEA 7 : 1 EFB SEA 8 : 1 EFB

*Légende.* RCS = Regroupement de classes spécialisées ; EO = Enseignement ordinaire  
SEA = Situation d'enseignement et apprentissage ; EPL = Entretien pré-leçon entre l'étudiante-stagiaire et le formateur de terrain ; EFB = Entretien feed-back (post-leçon) entre l'étudiante-stagiaire et le formateur de terrain

Tableau 1 : Parcours de formation pratique de la stagiaire (ST1) dans la MESP

Les quatre formateurs de terrain ayant accueilli l'étudiante-stagiaire dans leur classe sont quant à eux au bénéfice de formations initiales, à des degrés variables d'expérience professionnelle d'enseignant spécialisé et de formateur d'enseignant spécialisé.

La construction des données s'est déroulée en trois temps distincts et s'est appuyée sur des données de types et de sources variés, bien qu'issues du même observatoire de l'activité (Tableau 2).

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Temporalité des données	T1	T1 + 1 à 4 jours	T1 + 16 mois
Types de données	Données d'observations filmiques	Données d'entretiens d'autoconfrontations filmés	Données d'entretiens de remise en situation grâce aux traces d'observations filmiques
Espace	4 stages – trois contextes d'enseignement spécialisé	Bureau de la chercheure – Institut de formation des enseignants	
Source des données	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8 situations d'enseignement et apprentissage (SEA)</li> <li>• 10 entretiens de formation et de régulation (pré et post-leçons) avec 4 formateurs de terrain distincts</li> </ul>	8 séances d'autoconfrontation de ST1 aux 8 SEA	1 séance de remise en situation de ST1 confrontée à des extraits vidéo des 8 SEA

Tableau 2 : Construction des données de l'étude de cas

### Temps 1

Nous avons tout d'abord procédé à des observations filmées de huit séances d'enseignement assumées par ST1 dans chacun de ses quatre stages. Trois contraintes ont été imposées à l'étudiante-stagiaire et à son formateur ou à sa formatrice de terrain (FT). La première était d'accepter d'être observée par l'enseignante-chercheure et filmée par une caméra mobile durant ces huit séances. La seconde était de choisir et de proposer à la chercheure une à deux périodes de 45 minutes de temps scolaire en présence d'élèves scolarisés dans la structure de stage, périodes situées en début de stage et en fin de stage. Finalement la troisième était d'accepter d'être observée et filmée par une caméra lors des entretiens pré- et post-séance avec le formateur, la formatrice de terrain, entourant ces périodes d'activité en présence des élèves.

L'objet d'étude étant l'activité de l'étudiante-stagiaire au fil des quatre stages de formation à l'enseignement spécialisé, aucune contrainte liée à l'enseignement d'un contenu disciplinaire ou à l'actualisation d'un type de tâches d'enseignement spécialisé en particulier (Pelgrims, 2012) n'a été spécifiée.

Ces données d'observations filmiques ont ensuite été traitées de deux manières distinctes. Un premier traitement a donné lieu à une catégorisation des éléments de l'environnement de formation susceptibles de documenter les conditions de formation de l'étudiante-stagiaire, afin d'en dégager des traits culturels typiques. Nous avons ainsi porté notre attention sur quatre catégories d'informations présentes dans les traces d'observations filmiques :

- Le macro-contexte de formation à l'enseignement spécialisé : Où se situe la structure de stage ? De quel type de bâtiment scolaire s'agit-il ? Comment celle-ci est-elle organisée d'un point de vue spatial ?
- Le méso-contexte de formation à l'enseignement spécialisé : Quelles sont les caractéristiques de l'espace dans lequel l'activité d'enseignement se déploie ? Combien d'élèves sont-ils présents ? Quels sont leurs âges ? Combien d'autres professionnels que le, la FT sont-ils présents dans cet espace ? Que font-ils ? Quelles sont les conditions d'accompagnement offertes et reçues par l'étudiante-stagiaire ?
- Le micro-contexte de formation à l'enseignement : Les situations d'enseignement et apprentissage, les tâches scolaires proposées aux élèves, les tâches d'enseignement déployées par l'étudiante-stagiaire, les modalités d'organisation spatiale et sociale dans l'accomplissement des tâches.

Ce premier traitement a débouché sur une transcription des données filmiques à visée essentiellement descriptive. Le grain fin de la description a permis de procéder à une analyse des dimensions communes des environnements spatiaux et matériels de formation, regroupant des dispositions à agir de l'étudiante-stagiaire et de ses quatre formateurs de terrain, identifiées de manière externe par l'enseignante-chercheuse.

Le second traitement des données d'observations filmiques a été réalisé en articulation avec celui effectué à partir des données issues des temps 2 et 3.

## *Temps 2*

Cherchant à préserver un laps de temps relativement court entre l'observation filmée et l'entretien d'autoconfrontation, ainsi qu'un espace d'entretien sécurisant et confidentiel, les entretiens ont été systématiquement réalisés dans le bureau de l'enseignante-chercheuse et filmés. Nous avons à chaque

fois demandé à l'étudiante-stagiaire de spécifier quels segments particuliers de son expérience lors de la SEA concernée, celle-ci souhaitait décrire, commenter, mimer, raconter. Une fois les segments en lien avec l'intérêt ou les préoccupations identifiés, nous avons procédé à l'entretien. Ceux-ci se sont déroulés sur une durée de 90 minutes en moyenne.

Les huit entretiens d'autoconfrontation, menés conformément aux postulats de l'enaction et de la conscience pré-réflexive (Maturana & Varela, 1987 ; Theureau, 2006), nous ont permis d'accéder à l'expérience de l'étudiante-stagiaire, telle que vécue à l'instant *t* de la captation vidéographique, lors de chacune des huit séances observées. Outre les questions visant la documentation de l'activité de ST1, des relances, demandes de précisions ont systématiquement été effectuées de manière à orienter la description de l'activité en 1<sup>re</sup> personne, à éviter les généralisations, évaluations et auto-évaluations de la part de ST1. Ces données (mimiques faciales, verbatim, gestes, expression de sentiments) ont été identifiées comme des données de niveau 1. Des commentaires généraux, des précisions apportées par l'étudiante-stagiaire ont toutefois enrichi le corpus d'informations considérées comme pertinentes pour la compréhension plus globale de l'expérience de l'étudiante-stagiaire ainsi que pour documenter l'arrière-fond de la culture-propre (connaissances, expériences, valeurs, normes d'action, règles de métier, etc.) de l'étudiante-stagiaire. Ces données ont alors été appréhendées comme des données de niveau 2.

Articulées aux données d'observations filmiques, les données d'entretiens de niveau 1 et 2 ont été transcrites dans un protocole à trois volets. Le premier volet correspond à la description fine et la plus factuelle possible des comportements des acteurs (étudiante-stagiaire, élèves, FT) et des données macro-, méso-, et micro-contextuelles concernées par le segment d'activité commenté lui en 1<sup>re</sup> personne par l'étudiante-stagiaire. Le second volet, correspond à la transcription verbatim des communications, des comportements et expressions faciales, corporelles et émotionnelles en 1<sup>er</sup> niveau déployées par l'étudiante-stagiaire lors de l'autoconfrontation. Le troisième volet regroupe finalement la transcription des commentaires, comportements et expressions en 2<sup>e</sup> niveau déployées par l'étudiante-stagiaire tout au long des entretiens.

Ces protocoles ont ensuite permis la reconstruction de l'expérience de l'étudiante-stagiaire dans sa dimension productive (ce que fait, dit, ressent, se dit, pense ST1) et dans sa dimension constructive (ce qu'elle retient, renforce ou au contraire invalide comme connaissances, expérience pertinente en situation, qu'elle réutilisera potentiellement ou au contraire qu'elle retire

provisoirement de son référentiel) comme résultantes du couplage asymétrique de l'étudiante-stagiaire à ces multiples environnements de formation à chaque instant.

### *Temps 3*

À l'issue de la formation pratique, soit plusieurs mois après avoir effectué ses premières séances d'enseignement et apprentissage dans le cadre des stages du programme de formation initiale, un entretien de remise en situation à partir des traces filmiques de l'activité a été proposé à l'étudiante-stagiaire. Celui-ci s'est déroulé à nouveau dans le bureau de l'enseignante-chercheuse, sur une durée de 90 minutes. Comme son nom l'indique, les traces filmiques ont servi de support à la remise en situation de l'expérience vécue. Le but n'était plus uniquement d'obtenir une description de l'expérience au plus proche de celle vécue à l'instant  $t$ , mais également de documenter les changements identifiés, perçus, repérés *entre* l'expérience vécue à l'instant  $t$  et ce que l'étudiante-stagiaire pouvait en dire à un instant  $t + 16$  mois. Il est ainsi question du repérage des indices de transformation de la culture en action, révélés par des affleurements sonores (Jullien, 2009) ou par des *actes* au sens d'Aristote – éveillant chez l'étudiante-stagiaire la perception d'un changement ayant eu lieu, ou éveillant chez elle une réflexion, un commentaire, une typicalisation reflétant une transformation *en puissance*. Ces indices de transformations peuvent concerner : a) l'intégration de certains éléments de l'environnement au *monde-propre de l'acteur*, soit l'ensemble de tous les éléments qui sont susceptibles d'être possiblement signifiants pour lui (appropriation) ; b) l'intégration partielle ou complète d'objets, de dispositifs, ou autres artefacts au *corps-propre de l'acteur*, ceux-ci devenant dès lors transparents et amenant l'acteur à agir avec ou à travers ces objets, dispositifs, artefacts de manière totalement naturelle (incorporation) ; et c) l'intégration de connaissances, expériences, valeurs, normes d'actions au référentiel ou *culture-propre de l'acteur* (in-culturation) (Theureau, 2011 ; Veyrunes et al., 2014).

Ces données ont ensuite été catégorisées en fonction des contenus thématiques auxquels les indices de transformations ou les commentaires reflétant une transformation en puissance se rapportaient.

Considérant que ce que l'étudiante-stagiaire donne à voir lorsqu'elle enseigne en contexte de stage, exprime ou actualise des connaissances, des expériences, des normes d'action, ou encore des valeurs issues de sa culture-propre, nous présentons tout d'abord les *traces observables* de l'actualisation de cette culture professionnelle *en action* puis *l'expérience* que celle-ci en a

*quelques jours après*. Nous exposons et discutons ensuite *les routines et les transformations* de cette culture-propre décrites par l'étudiante-stagiaire à *l'issue de la formation pratique*. Celles-ci sont mises en relation avec les dispositifs de formation prescrits (stages et accompagnement de l'étudiante par les formateurs de terrain) et le dispositif de recherche lui-même.

### 3 Résultats

#### *Traces observables d'une culture professionnelle en action*

L'étudiante-stagiaire propose le plus souvent des tâches différenciées lors des séances d'enseignement et apprentissage aux élèves. Ces tâches s'avèrent néanmoins, à quelques reprises, individualisées. Bien qu'elles soient parfois présentées, de manière apparente aux élèves (et à un observateur externe non averti) sans aucune forme de différenciation, des formes de régulations différenciées et situées interviennent très rapidement dans l'action : les consignes peuvent ainsi être rapidement adaptées, reformulées, la durée d'exécution de la tâche ou sa quantité réduite, les modalités de réalisation aménagées. Nous observons un recours majoritaire de la part de l'étudiante-stagiaire au format pédagogique de type cours dialogué (Veyrunes, 2017) avec un seul cours magistral dispensé à des élèves de 13 à 15 ans et portant sur l'enseignement de l'histoire. Ce dernier est toutefois complété par une situation d'apprentissage impliquant des tâches coopératives de la part des élèves. Ce même format de travail en groupe est renouvelé dans le même environnement de formation (stage C – classe C – 3 élèves – FT1C) et est cette fois-ci articulé à un cours dialogué. Après avoir lancé les tâches dont l'accomplissement implique un travail individuel écrit (format du travail individuel écrit), l'étudiante-stagiaire propose régulièrement son soutien et son aide aux élèves qui la sollicitent, mais également à ceux qui ne la sollicitent pas. Ainsi, elle n'hésite pas à reformuler les consignes ou à donner des compléments d'information. Elle peut également prendre du temps individuellement avec l'un des élèves pour l'aider à accomplir la tâche prescrite tandis que les autres travaillent individuellement ou patientent jusqu'à ce qu'elle ait terminé.

Les disciplines scolaires enseignées au fil des huit SEA observées sont quant à elles variées. L'étudiante-stagiaire propose en effet aux élèves des différents groupes-classes des tâches de français (trois séances et demie), de mathématiques (une séance et demie), de sciences, d'histoire et de manière informelle lors d'un temps d'accueil, des tâches de géographie. Nous ne repérons pas de références explicites aux objectifs d'apprentissage des élèves

à qui elle enseigne lors des phases de lancement et/ou de clôtures des tâches tels que formulés dans le plan d'étude romand (PER) ou encore à des objectifs spécifiques issus des projets éducatifs individualisés. De même, celle-ci n'a pas recours aux moyens d'enseignement romands pour les différentes tâches proposées aux élèves, mais utilise des méthodes pédagogiques issues du commerce ou de sites pédagogiques webographiques, adaptées au niveau scolaire des élèves ainsi qu'à leur nombre.

Finalement nous remarquons l'adoption d'une posture corporelle avante, un visage le plus souvent souriant lorsqu'elle s'adresse aux élèves dans le cadre des moments d'interactions individuelles ou dans le cadre des cours dialogués. Ses traits et sa posture semblent légèrement plus tendus lors des moments d'enseignement frontal, comme c'est le cas lors de la présentation d'une notion, ou l'explication d'une consigne au collectif. Celle-ci apparaît également plus tendue lorsqu'elle est engagée dans une activité dans laquelle des élèves attendent. Elle adopte régulièrement des gestes et des micro-gestes de soutien individuel généralement de proximité, d'approbation, mais également de stimulation : déplacements entre les pupitres, gestes de monstration, lecture et explications complémentaires des consignes, relances verbales, regards, encouragements et gestes de valorisation adressés aux élèves lors de l'accomplissement des tâches. Nous constatons par ailleurs que celle-ci ne se tient que rarement assise au bureau de l'enseignante, et de manière générale, l'étudiante-stagiaire n'est pas souvent assise lorsque nous l'observons enseigner et/ou interagir avec les élèves.

### *Quelle expérience en lien avec cette culture professionnelle en action ?*

Lorsque l'étudiante-stagiaire est amenée à décrire, commenter, mimer, raconter son expérience durant les huit séances d'enseignement et apprentissage, celle-ci sélectionne le plus souvent des segments d'activité en lien avec les tâches prescrites aux élèves, leurs réactions, leurs comportements, les difficultés qu'ils rencontrent, les gestes professionnels qu'elle-même déploie, et finalement des aspects de formation à la profession. La reconstruction de son expérience globale laisse apparaître des composantes de l'expérience qui reviennent avec régularité, traversant l'ensemble de son parcours de formation pratique, et ce malgré des modifications dans son environnement de formation (macro-, méso-, micro-contextes de formation qui varient d'un stage à l'autre et d'une SEA à l'autre).

Ainsi nous repérons tout d'abord des préoccupations, des intentions, des souhaits, revenant de manière récurrente dans ses descriptions. Pour enseigner, l'étudiante-stagiaire répète par exemple avoir besoin de connaître les

élèves des différents groupes-classes. Elle cherche d'ailleurs systématiquement à identifier leurs besoins, leur fonctionnement individuel, leurs compétences dans les différents domaines scolaires. Elle rapporte souhaiter aider et soutenir chacun des élèves tout en s'occupant du collectif classe, et décrit alors son intention de se montrer disponible pour tous, tout en veillant à consacrer un temps suffisant à chacun. Si au début de sa formation pratique, celle-ci cherche ainsi à se placer à proximité des élèves et se déplace vers leurs pupitres dans ce but-là, en fin de formation l'étudiante-stagiaire cherche davantage à manifester cette disponibilité au travers du contact visuel. Elle souhaite également valoriser les élèves au travers du travail correctement effectué, différencier les tâches en fonction des difficultés potentielles des élèves, prescrire des tâches qui plaisent aux élèves et qui leur permettent d'apprendre, tout en n'étant pas trop difficiles : des tâches abordables et que les élèves soient capables d'effectuer. En effet, l'étudiante-stagiaire dit chercher à éviter le désengagement des élèves. Finalement, celle-ci affirme être préoccupée par le maintien de l'ordre en classe et cherche à perturber le moins possible les élèves en respectant les rituels mis en place par les formateurs de terrain dans leur propre classe.

Si elle est autant préoccupée ou intéressée à ces dimensions de l'enseignement en situation de formation, c'est qu'elle s'attend par ailleurs à ce que les élèves soient le plus souvent capables de réaliser les tâches prescrites, à ce qu'ils s'engagent dans les tâches ou au contraire évitent les tâches proposées. En outre, elle peut également anticiper le fait que les élèves manifestent des comportements réactionnels s'ils devaient être amenés à rencontrer une situation de difficulté, voire d'échec dans la résolution d'une tâche prescrite, ou s'ils devaient faire face à un imprévu, un changement de programme (ou de rituel).

Dans un autre registre, l'étudiante-stagiaire décrit également des attentes en lien avec un déroulement prévisible de la séance ; autrement dit celle-ci s'attend à pouvoir accomplir ses propres tâches d'enseignement conformément à ce qu'elle a imaginé et préparé en amont. Ces attentes sont quelques fois rompues, par la réalité dynamique, changeante et imprévisible des environnements de formation, l'obligeant ainsi à reconsidérer ses choix dans l'action et s'ajuster, non sans une certaine déstabilisation en situation.

Or, si cette étudiante-stagiaire s'engage avec ce faisceau particulier d'intentions, de préoccupations, de souhaits et qu'elle entretient un tel horizon d'attentes spécifiques, c'est qu'elle s'appuie sur une culture-propre, toujours dynamique et située dans l'espace et dans le temps, qu'elle mobilise dans et pour l'action à chaque instant. Cette culture-propre est constituée de certaines

connaissances (ou absence de connaissances), normes d'action (émanant de sources diverses : cours universitaires, conseils des différents formateurs de terrain, expériences personnelles, etc.), certaines croyances (issues par exemple de son histoire et de son parcours de vie personnel) ou encore certaines valeurs (individuelles et collectives, relevant par exemple des représentations qu'elle s'est construites autour de la profession d'enseignant spécialisé). Ces éléments de sa culture-propre se rapportent aux connaissances construites et développées autour des comportements manifestes des élèves, de leurs besoins, des différents niveaux scolaires de *chaque* élève. L'étudiante-stagiaire décrit également ses connaissances, son expérience (ou au contraire son absence de connaissances, d'expérience) relatives aux techniques, gestes professionnels considérés comme efficaces pour maintenir l'ordre en classe et l'attention des élèves sur les tâches proposées. Elle s'appuie bien évidemment sur l'expérience qu'elle a d'elle-même en tant qu'individu exerçant un rôle particulier en fonction d'un statut d'étudiante-stagiaire présente de manière ponctuelle, provisoire dans ces environnements de formation pratique à l'enseignement spécialisé. Mais elle s'appuie simultanément sur l'expérience et la connaissance qu'elle a de ses compétences, de ses doutes, ses zones de progression, ses valeurs, bref ses propres manières d'agir, de penser et de se comporter en tant qu'individu. Ces dimensions parfois antagonistes de sa culture-propre se bousculant à l'instant où elle agit, pense, ressent, interprète les événements qui se présentent à elle, procurent inévitablement certaines tensions internes, débouchant sur des sentiments d'inconforts. Ainsi, elle sait qu'en tant que stagiaire il est préférable de respecter les modalités d'enseignement, les routines, les rituels de la classe dans laquelle elle se trouve, et ce pour le confort des élèves, bien qu'elle sache par ailleurs que ces manières d'agir ne lui conviennent pas forcément en tant que personne. Il se peut également que dans le stage précédent, celle-ci ait été acculturée à d'autres manières d'agir, d'enseigner, de se positionner face aux élèves, conseillées, voire prescrites par un formateur demandant exactement l'inverse. De même, ces prescriptions, normes d'action peuvent également entrer en dissonance avec les connaissances acquises durant les cours, séminaires ou autres dispositifs de formation universitaire. Elle résout alors ces contradictions, comme nous le verrons ultérieurement, en s'ajustant à la situation dans laquelle elle se trouve, s'efforçant de se conformer en situation d'enseignement aux prescriptions du formateur ou de la formatrice de terrain qui l'accueille, l'accompagne et l'évalue.

### *Quelles routines et quelles transformations observées au fil des stages ?*

Plusieurs mois après la réalisation de sa formation pratique, nous constatons que certaines dimensions de la culture professionnelle en action de l'étudiante-stagiaire demeurent robustes et ne se transforment pour ainsi dire pas. En effet, après avoir passé au filtre des trois contextes d'enseignement spécialisé et des multiples environnements de formation auxquels celle-ci a été confrontée au fil de ses quatre stages, l'étudiante-stagiaire revendique toujours l'importance d'un environnement stable pour les élèves, affirmant que les habitudes, les routines, les rituels, avec lesquels les élèves sont familiarisés contribuent à favoriser leur engagement dans les tâches prescrites. Cette connaissance in-culturée au fil de ses expériences dans les quatre stages, probablement renforcée, bien que celle-ci ne l'évoque pas explicitement par des apports théoriques issus des cours universitaires, l'amène également à s'ajuster aux propositions, aux manières d'agir et d'enseigner des différents formateurs de terrain. Or, ce double-ajustement à la stabilité contribue selon nous à faire obstacle à une transformation en puissance de cette connaissance. En effet, force est de constater que trois stages sur quatre se déroulent en cours d'année scolaire, réduisant de facto la marge de liberté dont dispose l'étudiante-stagiaire pour éventuellement se risquer à proposer d'autres possibles aux élèves, distincts d'une reproduction mimétique (Wulf, 1998). Comment concilier alors routines, rituels d'une part avec innovations et transformations d'autre part, lorsqu'on sait par ailleurs qu'il s'agit pour le titulaire de reprendre sa classe à l'issue du stage, et avec elle ses propres normes d'actions collectivement instituées avec les élèves ?

En outre, nous supposons que l'étudiante-stagiaire s'appuie sur cette connaissance renforcée au point d'être transformée en conviction, pour asseoir une autre croyance tout aussi robuste : celle de faire au mieux, de toujours s'adapter au mieux au formateur ou à la formatrice chez qui elle se trouve en stage, pour être formée et apprendre le métier (Roberts et al., 2014). En effet, les conseils, remarques, critiques des formateurs de terrain sont considérés, encore quelques mois après la fin de sa formation pratique comme contribuant à permettre à l'étudiante-stagiaire de se former. La contribution des stages à la transformation de la culture professionnelle en action de cette étudiante-stagiaire, au travers de l'appropriation, de l'incorporation et de l'inculturation de connaissances, normes d'action, valeurs, issues de la culture-propre de ses FT, apparaît ici comme largement prédominante à l'appropriation de connaissances et de normes d'actions issues d'une culture dite académique (cours, séminaires, lectures théoriques). Dès lors, la description par l'étudiante-stagiaire, d'un recours préconscient aux phéno-

mènes mimétiques (au sens du *faire comme*, du *dire comme*, voire même au sens du *penser comme* ses différents FT), interroge dans les mêmes termes que précédemment, la possible transformation des connaissances, expériences, valeurs et normes d'actions construites en stage chez cette étudiante-stagiaire. Elle souligne par ailleurs certaines problématiques largement documentées dans la littérature et mettant en avant certaines limites d'une alternance juxtapositive (Mehran et al., 2007).

Finalement parmi les dimensions robustes d'une culture professionnelle en action documentées à l'issue de la formation pratique, l'étudiante-stagiaire évoque toujours une préoccupation, un souhait, une intention de susciter et maintenir l'intérêt et l'attention des élèves en ayant recours à des tâches susceptibles de remplir cette fonction. En effet, comme la plupart des travaux menés dans l'enseignement régulier (p. ex. Durand, 1996 ; Rayou & Ria, 2009 ; Saujat, 2004) et dans l'enseignement spécialisé (p. ex. Conroy et al., 2008 ; Pelgrims, 2009) l'ont montré, la plupart des étudiants ou des enseignants débutants cherchent avant tout à maintenir l'ordre en classe pour pouvoir enseigner. Or, l'étudiante-stagiaire révèle cette fois-ci à travers cette préoccupation, mais également dans sa manière d'agir, de se positionner en classe face aux élèves, de les soutenir dans la réalisation de leurs tâches, une appropriation, une incorporation et une inculturation de connaissances (théoriques et construites en situation), d'expériences qu'elle a pu mettre en lien avec une certaine compréhension des dimensions sociales et socio-affectives de l'activité de l'élève lorsqu'elle se réfère notamment à la notion d'engagement de l'élève et à celle d'intérêt (Pelgrims, 2006, 2009). Toutefois, si les *termes* employés par l'étudiante-stagiaire semblent correspondre à une inculturation de concepts académiques, nous pouvons tout de même questionner ce qu'elle en a compris et comment elle les interprète en situation d'enseignement et d'apprentissage. En effet, celle-ci semble davantage mobiliser ces termes et les connaissances construites à ce propos, dans un registre évoquant le « plaisir » que peut éprouver un élève à réaliser une tâche et donc à l'accomplir « facilement », sans résister à la mise au travail, et non pas du point de vue de *l'intérêt pour les savoirs* en jeu qui est au cœur de la dynamique motivant l'engagement et l'autorégulation des élèves dans l'activité d'apprentissage de savoirs et qui émerge sous l'effet de certaines pratiques d'enseignement (Pelgrims, 2013, 2019).

## Conclusion

Cette étude de cas contribue à montrer que les stages s'avèrent effectivement des dispositifs de formation susceptibles de contribuer à transformer la culture d'action professionnelle des étudiants-stagiaires, dans le sens où ils favorisent une appropriation de la culture d'action des enseignants spécialisés qui les accueillent dans leur classe. Or, cette étude souligne la nécessité de reconvoquer les apprentissages effectués dans les contextes de stages dans les dispositifs de formation académique afin de susciter une éventuelle transformation de cette culture d'action, le mouvement transformateur ne se donnant ici à voir que dans un seul sens. Dans cette perspective, le programme de formation prévoit des dispositifs induisant de nouvelles analyses de l'activité déployée en stage, avec une centration cette fois sur les tâches professionnelles d'ordre didactique, pédagogique et collaboratif au service de véritables intentions d'enseignement (Pelgrims, 2012, 2019) et les contingences situationnelles et contextuelles susceptibles de faire obstacle à leur actualisation (Delorme, 2020 ; Pelgrims et al., 2017 ; Pelgrims et al., 2019/à paraître). Suivre l'expérience des étudiants-stagiaires au fil des dispositifs contribuerait à saisir les espaces et conditions de possibles transformations qui demeurent cohérentes avec une posture et des intentions professionnelles d'enseignant spécialisé.

Dans une perspective de recherche-formation, nous concluons à un apport formateur, mais involontaire du dispositif de recherche, en particulier l'autoconfrontation qui provoque de facto, l'alternance d'espaces-temps de formation, contribuant à rendre sonores et visibles certains indices de transformations, voire l'absence de transformations, ainsi qu'à susciter des transformations en puissance, hors situation mimétique. Il permet selon nous de prendre au sérieux l'hypothèse d'un meilleur accès aux transformations par le biais d'une remise en situation a posteriori à partir de traces d'activité captées en début de formation pratique. Ce meilleur accès aux transformations permettrait en outre d'éviter la cristallisation de routines s'écartant de l'enseignement et construites silencieusement dans les dispositifs de stages.

## Références

- Barbier, J.-M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1), 163-194.
- Bertrand, D., Sleighter, C., & Veilleux, A. (2002). La triade en supervision universitaire des stages en enseignement. Point de vue des agents de stage.

- In M. Boutet & N. Rousseau (Éds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 119-126). Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. (2011). La progression des stagiaires en enseignement (Préface). In F. Guillemette & M. L'Hostie (Éds.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (pp. VII-IX). Presses de l'Université du Québec.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A. L., & Marsh, S. (2008). Classwide Interventions. Effective Instruction Makes a Difference. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 24-30.
- Delorme, C. (2020). *Étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé : conditions de formation, analyse de l'activité et contingences situationnelles au travail en stage* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:136730>
- Durand, M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*. PUF.
- Durand, M., Goudeaux, A., Horcik, Z., Salini, D., Danielian, J., & Frobert, L. (2013). Expérience, mimésis et apprentissage. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand (Éds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 39-64). PUF.
- Durand, M., Poizat, G., & Goudeaux, A. (2015). Individuation, pensée de la formation et technologie éducative. Une lecture de Simondon, selon une perspective énaïve et développementale. In J. Baillé (Ed.), *Du mot au concept* (pp. 119-145). PUG.
- Durand, M., Ria, L., & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103.
- Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation. In M. Boutet & J. Pharand (Éds.), *Accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 91-108). Presses de l'Université du Québec.
- Hutchins, E. A. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Addison-Wesley.
- Merhan, F., Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (Éds). (2007). *Alternances en formation* (coll. Raisons éducatives). De Boeck.
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Grasset.
- Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147-166.
- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre* (chapitre 1) [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Genève.

- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.
- Pelgrims, G. (2012). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ?* (Actes du 82<sup>e</sup> séminaire de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires, pp. 5-14). Martigny: CROTCEs. [https://www.claceso.ch/fr/wp-content/uploads/2015/03/Mise\\_bienne-macolin.pdf](https://www.claceso.ch/fr/wp-content/uploads/2015/03/Mise_bienne-macolin.pdf)
- Pelgrims, G. (2013). L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés d'apprentissage en classes spécialisées : des processus nécessaires parfois empêchés. In J.-L. Berger & F. Büchel (Éds.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications* (pp. 257-291). Ovidia.
- Pelgrims, G. (2017). *Formation pratique* [Chapitre 6 ; Rapport pour l'obtention de la reconnaissance CDIP du diplôme de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé du canton de Genève]. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Pelgrims, G. (2019). Des « élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers » : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives (NR-ESI)*, 86, 43-63.
- Pelgrims, G., Cèbe, S., & Pilloud, J. (2010). Former des enseignants spécialisés répondant aux besoins scolaires particuliers des élèves. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (1), 37-42.
- Pelgrims, G., Delorme, C., & Chlostova, M. (2019/à paraître). *Obstacles contextuels à l'autorégulation d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers intégrés en classe ordinaire : quelles conditions pour faire autrement ?* Manuscrit discuté dans S. Ebersold, R. Emery & S. Feuilladiu (Org. symposium), L'éducation inclusive face à l'innovation ordinaire. Rencontres internationales du REF, Université Jean Jaurès, Toulouse, 8-11 juillet 2019.
- Pelgrims, G., Delorme, C., & Emery, R. (2017/à paraître). Accéder au rôle d'enseignant spécialisé soutenant l'intégration en classe ordinaire d'élèves dits à besoins éducatifs particuliers: apports d'une approche située de l'activité. Manuscrit discuté dans G. Pelgrims & J.-M. Perez (Org. symposium), *Déclinaisons multiples de ce qui fait accessibilité dans des contextes éducatifs dits inclusifs*. Rencontres internationales du REF, CNAM, Paris, 4-6 juillet 2017.
- Rayou, P., & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés*, 1(23), 79-90.

- Roberts, C. A., Benedict, A. E., & Thomas, R. A. (2014). Cooperating Teachers' Role in Preparing Preservice Special Education Teachers : Moving Beyond Sink or Swim. *Intervention in School and Clinic, 49*(3), 174-18.
- San Martin, J. (2016). *La culture d'action des enseignants de l'école primaire au Chili. Contribution au développement d'une anthropologie éactive* [Thèse de doctorat, Université de Toulouse et Pontificia Universidad Católica de Chile]. Archives ouvertes HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01345216>
- San Martin, J., & Veyrunes, P. (2015). Appropriation du tableau noir et expérience corporelle: le cas d'une enseignante de primaire au Chili. *Recherches & Éducatives, 13*, 37-54.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 1*, 97-106.
- Steiner, P. (2010). Philosophie, technologie et cognition : état des lieux et perspectives. Introduction au dossier. *Intellectica, 1-2*(53-54), 7-40.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès.
- Theureau, J. (2011). Appropriation 1, 2, 3 ou Appropriation, Incorporation & Inculturation. Paper presented at the Journée Ergo-Idf. *Appropriation & Ergonomie*, CNAM, Paris.
- Veyrunes, P., Imbert, P., & San Martin, J. (2014). L'appropriation d'un format pédagogique : l'exemple du contrat de travail individuel à l'école primaire. *Éducation et didactique, 8*(3), 81-94.
- Veyrunes, P. (2017). *La classe hier, aujourd'hui, et demain ?* Presses universitaires du Midi.
- Wulf, C. (1998). Mimesis et rituel. *Hermès, 22*, 153-161.

# Identité sourde et implant cochléaire : au-delà des réductionnismes vers une identité sourde plurielle

## Introduction

L'implant cochléaire fait partie de ces nouvelles technologies biomédicales qui témoignent des changements importants qui touchent de près ou de loin tous les individus et qui amènent à remettre en question nos manières de penser l'identité et le corps dans les sociétés occidentales. Il s'agit d'une technologie biomédicale récente – la première à jouer le rôle d'un organe sensoriel (Blais, 2006) – qui permet à de nombreuses personnes sourdes de mieux entendre. Il apporte, par conséquent, des changements sans précédent quant aux manières de penser et de vivre la surdité dans son ensemble, et plus particulièrement l'identité sourde. Comme Virole (2006) le fait bien remarquer, « les implantations cochléaires posent aujourd'hui un problème d'autant plus intéressant qu'il engage nécessairement une analyse de la complexité des problèmes biologiques, techniques et idéologiques générés par la surdité » (p. 367).

L'implant cochléaire est devenu, en l'espace d'une trentaine d'années, la solution par excellence pour soutenir l'intégration scolaire et sociale en milieu ordinaire pour les personnes concernées par une surdité plus importante. Or, la société connaît aujourd'hui un mouvement qui tend vers l'inclusion avec l'intention de permettre à chacun et chacune d'être reconnu, quelles que soient ses différences, en tant que citoyen à part entière. Ainsi il semble qu'il y ait une tension dans la transition qui s'installe progressivement entre les notions d'intégration et d'inclusion concernant la prise en charge de la surdité.

À ce propos, Le Capitaine (2013) expose clairement les différences entre ces deux notions et prône l'intérêt de tendre vers une société inclusive. Dans le modèle d'*intégration*, il s'agit d'une approche biomédicale et individuelle focalisée sur la réparation ou la réduction de la déficience, de l'écart à la norme. L'exclusion de ceux qui ne parviennent pas à s'adapter aux normes du monde dit « normal » est tolérée, favorisant ainsi les seules personnes

sourdes qui correspondent davantage aux normes. Dans le cas des jeunes sourds, l'intégration les détourne de la langue des signes puisque ce modèle privilégie l'alignement à la norme entendante où la participation sociale est liée à la capacité de parler. À l'opposé, dans le modèle d'*inclusion*, il s'agit de faire « entrer dans la normalité toute personne, quelle que soit sa déficience [...] C'est donc à l'environnement de changer pour prendre compte l'élargissement de la définition de la norme » (Le Capitaine, 2013, p. 126). Cela engage la société à reconsidérer ce qu'est l'être humain. L'inclusion ouvre ainsi le droit à la différence et à la singularité. Une personne sourde n'est pas moins normale qu'une personne entendante. Rapporté à l'inclusion scolaire, il découle de ce modèle que l'enseignement doit accueillir chaque enfant dans sa singularité et s'adapter à ses besoins puisqu'il a le droit d'y avoir une place comme tout autre enfant.

C'est dans ce contexte qu'émergent de nombreux débats autour de l'implant cochléaire. Tant au sein de la communauté sourde qu'en dehors et à travers les réseaux sociaux, cette biotechnologie suscite de nombreuses réactions. Pour certains, plus fréquemment des entendants, l'implant cochléaire semble constituer un miracle médical pour *soigner* la surdité ; tandis que pour d'autres, il représente une menace d'« épuration ethnique » (Farges, 2011, p. 60) ou d'« holocauste » (Ladd, 2003, p. 28) dans le sens où il amènerait les nouvelles générations d'enfants sourds implantés à grandir sur la voie de l'oralisme au détriment des langues des signes. Il s'agit d'un débat qui se rattache à deux visions réductrices de la surdité : le *modèle médical* qui interprète la surdité comme une déficience auditive à *réparer*, voire à *supprimer* ; et le *modèle culturel* selon lequel la surdité constitue une autre façon d'être au monde avec une langue propre, la langue des signes (Benvenuto, 2010 ; Ladd, 2003 ; Schmitt, 2012) – appelée plus précisément la LSFB en Belgique francophone. Cependant, ce débat semble tourner en rond depuis de longues années sans pour autant prêter attention à l'expérience vécue par les jeunes sourds implantés eux-mêmes, et en particulier au sein des nouvelles générations parmi lesquelles les opérations sont de plus en plus fréquentes, voire banalisées.

Ces observations m'ont amenée à m'intéresser à la question de l'implant cochléaire à partir d'un point de vue socio-anthropologique en donnant la parole aux jeunes sourds ainsi qu'aux membres de leur entourage familial et professionnel. L'objectif de cette recherche<sup>1</sup> est d'analyser et de comprendre

<sup>1</sup> Cette contribution reprend des éléments de mon travail de recherche publié aux Presses Universitaires de Louvain (Leidensdorf, 2019).

les enjeux identitaires liés à l'implant cochléaire à travers leurs témoignages. En me centrant sur ces jeunes sourds profonds implantés de naissance en Belgique francophone, il s'agit ici de repérer les aspects identitaires qui expriment ou dépassent les tensions entre le modèle médical et le modèle culturel faisant débat sur la question de l'implant cochléaire, tensions qui peuvent être rapprochées à celles qui caractérisent la période de transition d'une approche intégrative vers une approche inclusive de la place des jeunes sourds à l'école et dans la société.

## 1 Problématique : apports conceptuels et contextuels

### *Vision médicale versus vision socio-culturelle*

Dans les sociétés occidentales, la définition de la surdité est au centre d'un débat entre deux visions opposées : la vision médicale et la vision socio-culturelle. D'un côté, la vision médicale, ou paradigme de la déficience (Schmitt, 2012), est à l'origine de la définition biomédicale selon laquelle la surdité est un état pathologique de l'audition caractérisé par une altération partielle ou totale de la perception des sons. De là découle une classification de la perte auditive utilisée dans tous les milieux professionnels, publiée par la BIAP<sup>2</sup> – classification qui est également bien connue par les sourds eux-mêmes qui se définissent parfois en fonction de ces catégories. Une dynamique peut ainsi se jouer entre l'aspect biologique et l'aspect identitaire chez les personnes sourdes. La vision médicale « situe le sujet dans une catégorie purement médicale en le rapportant à une norme » (Benvenuto, 2010, p. 99), cette norme étant celle d'entendre, elle est propre aux entendants. Or, toute norme impliquant l'existence d'écart ou de déviance par rapport à cette norme, écart qualifié comme pathologique (Benvenuto, 2010 ; Borella & Ducrocq, 2014), le sourd est donc défini comme étant un écart par rapport à la norme, « ou plus exactement, comme le montre la prolifération terminologique, par un degré d'écart à la norme » (Delaporte, 2002, p. 55). De là, il s'agira de réduire autant que possible l'écart à la norme à travers divers moyens médicaux et éducatifs, dont l'implant cochléaire. Ce besoin de réduire l'écart à la norme se reflète au sein d'autres débats sociétaux, tels que celui qui concerne les enfants intersexes. De nombreuses recherches socio-anthropologiques récentes ont démontré que les réponses données à une

<sup>2</sup> Bureau International d'AudioPhonologie – classification audiométrique des déficiences auditives sur [biap.org](https://www.biap.org/en/component/content/article/65-recommandations/ct-2-classification/5-biap-recommandation-021-bis) : <https://www.biap.org/en/component/content/article/65-recommandations/ct-2-classification/5-biap-recommandation-021-bis>

situation particulière, que ce soit concernant l'enfant intersexué ou l'enfant sourd, sont étroitement liées au contexte social d'une société spécifique qui produit des normes et des catégories. En ce sens, Löwy affirme que « le besoin impératif d'aligner des corps avec des catégories sociales légitime la chirurgie correctrice précoce et les traitements hormonaux de ces enfants » (2003, p. 82). Ainsi l'influence des normes instituées par la société pourrait expliquer, entre autres, le succès fulgurant des implants cochléaires.

En réponse à ce point de vue médical et audiocentriste – selon lequel être sourd est synonyme d'un manque – les Sourds<sup>3</sup> revendiquent une vision *culturelle* selon laquelle être Sourd relève d'une représentation identitaire positive avec un rapport au monde différent, et non déficient. D'où la notion de paradigme de la différence (Schmitt, 2012), qui s'oppose au paradigme de la déficience. Même si les Sourds revendiquent un espace de reconnaissance en dehors de la sphère du handicap, qualificatif auquel ils ne s'identifient pas, le mouvement social en faveur de l'émancipation des personnes handicapées à travers le modèle socio-culturel semble avoir inspiré le mouvement des Sourds en faveur d'une reconnaissance des langues des signes, dans le sens où ces langues constituent un critère qui permet de définir la surdité, plutôt que la définition à travers l'écart à la norme.

Ce paradigme de la différence « invite à réfléchir sur l'affirmation selon laquelle le fait de ne pas entendre relèverait objectivement d'une anormalité » (Schmitt, 2012, p. 204) et qui est, au contraire, productrice d'une autre norme. Ainsi, les Sourds ne se reconnaissent pas dans la représentation médicale du handicap, mais ont développé une tout autre manière de se représenter à travers l'existence de deux normes : être sourd et être entendant. L'anthropologie du sensible<sup>4</sup> peut ici apporter un nouvel éclairage dans le sens où elle amène à prendre distance, en se dégageant des préjugés sensoriels, avec le naturalisme prédominant en Occident qui peut empêcher de concevoir qu'il puisse exister d'autres modalités d'être au monde (Gélard, 2016).

Prendre conscience de ces paradigmes – qui se construisent sur des rapports différents aux normes – nous permet de mieux concevoir les mécanismes à l'origine des diverses réponses données à la surdité.

<sup>3</sup> Je reprends le terme Sourd avec une majuscule pour désigner les sourds qui fréquentent la communauté sourde et qui utilisent la langue des signes, non de manière exclusive, pour communiquer, tout en étant consciente que cette désignation peut représenter différentes réalités pour chacun, entendant ou sourd, étant donné que cela relève d'un sentiment identitaire.

<sup>4</sup> Cette perspective, autrement appelée *l'anthropologie modale* (Laplantine, 2005), souligne l'importance des affects, des sens, de la continuité et la subjectivité dans la recherche anthropologique (voir Levy, 2013).

### *L'implant cochléaire : un processus de normalisation ?*

À l'époque des premiers essais d'implantation cochléaire en Belgique, dans les années 1990-2000, il était encore inimaginable d'implanter des enfants de moins de 3-5 ans. La plupart des jeunes sourds implantés que j'ai rencontrés (Leidensdorf, 2019) ont été implantés plus tard en comparaison avec les enfants d'aujourd'hui, qui peuvent être implantés à partir de 6 mois – suivant l'affirmation scientifique selon laquelle « plus l'intervention est précoce, plus les résultats seront favorables » (Ligny, 2006, p. 10). Cela a sans doute joué un rôle important dans la mise en place d'un processus de dépistage précoce de la surdité qui a été rendu systématique dans les services de maternité par un arrêté du Gouvernement de la Communauté française publié en 2009<sup>5</sup>. Il n'y a pas de chiffres officiels concernant l'évolution du nombre d'implantés en Belgique, mais il est certain que l'implant cochléaire a connu un succès fulgurant depuis la fin des années 90.

Nous pouvons observer, à travers la prise en charge financière des aides auditives, l'influence considérable des implants cochléaires. En effet, il y a une différence économique importante entre les implants cochléaires et les appareils auditifs conventionnels qui sont beaucoup moins remboursés par la sécurité sociale – 30 % de remboursement pour les appareils auditifs contre 100 % pour les implants cochléaires (hors frais d'opération et de suivi). L'implantation constitue d'ailleurs aujourd'hui une démarche peu remise en question et qui semble « aller de soi » comme le font remarquer certains parents d'enfants sourds que j'ai rencontrés.

L'invention de l'implant cochléaire peut être considérée comme une sorte d'aboutissement d'une volonté réparatrice qui remonte depuis plusieurs siècles – en particulier depuis le congrès de Milan en 1880, suite au mouvement de l'oralisme, où il a été décrété que la parole et l'audition étaient « le seul modèle convenable de santé » (Benvenuto, 2010, p. 109) et que les langues des signes étaient à proscrire. Drion, médecin qui pratique la langue des signes française (LSF), fait remarquer qu'à travers les époques, les technologies auditives sont toujours qualifiées comme étant sans cesse améliorées et améliorables. Cela témoigne d'une « quête asymptotique de la perfection » (Drion, 2006, p. 32) qui vise à atteindre la norme idéale, celle d'entendre comme les entendants. En parallèle, après un siècle d'interdiction dans les milieux éducatifs, la LSF a été reconnue comme langue à part en-

<sup>5</sup> Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 27 mai 2009 en matière de dépistage néonatal systématique de la surdité en Communauté française, publié sur le moniteur belge le 5 novembre 2009, docu n°34793.

tière en 2003 par la Communauté Française, mais il y a eu relativement peu de progrès concrets suite à cette reconnaissance qui permettraient aux Sourds de participer à la société, tandis que l'implant cochléaire semble progressivement être devenu « la solution par excellence » pour les enfants en l'espace d'une vingtaine d'années.

Entre-temps, de nombreuses personnes ont mis en avant des enjeux éthiques engendrés par l'implant cochléaire. Dès son apparition, de nombreux Sourds militants s'y sont très rapidement opposés, clamant que cela représente une menace pour la vitalité de leur communauté dans le sens où ils estiment que les médecins ne pensent qu'à les rendre « entendants », sans accorder d'importance à leur culture et à leur langue, à l'image d'un « ethnocide » (Virole, 2010) ou d'une « épuration ethnique » (Farges, 2011).

### *L'identité sourde*

Avant d'aborder l'identité sourde, il est nécessaire de saisir la notion d'identité. Cette notion souvent évoquée au sein des recherches socio-anthropologiques est réutilisée, manipulée, définie, analysée de nombreuses manières, mais elle reste toujours aussi floue et ambiguë. Même s'il est impossible d'esquisser une définition absolue de l'identité, l'objectif ici est d'esquisser quelques explications qui nous permettront de situer mes réflexions et de mieux appréhender le vécu identitaire des jeunes sourds implantés.

Nous partons du principe que l'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, mais qu'elle relève d'un processus interactionnel, qu'elle se construit et se transforme tout au long de l'existence. Cette approche rejoint le concept d'*identité narrative* propre à Ricoeur (1990) qui considère l'identité comme constamment en construction à travers les expériences de vie, les rencontres et les diverses appartenances. Aujourd'hui, nous pouvons remarquer que l'identité révèle un paradoxe : peu contesteraient l'idée que l'identité est complexe et unique chez chacun « mais nous nous comportons comme s'il en était autrement » (Maalouf, 1998, p. 29). Ce paradoxe s'applique pour l'identité sourde : certains sourds parlent d'identité sourde comme s'il s'agissait d'un attribut, d'un élément unifié qu'il est possible de transmettre ou d'acquérir (Leidensdorf, 2019). C'est ainsi qu'existe la figure identificatoire du sourd, le modèle par excellence pour être un « vrai sourd ». Par exemple, certains estiment qu'un vrai sourd est une personne qui n'entend rien du tout, d'autres affirment que c'est une personne qui connaît bien la langue des signes et la culture sourde, d'autres encore pensent qu'un vrai sourd est issu d'une famille de sourds.

En concevant l'identité en tant que processus dynamique et interactionnel, en considérant les tensions actuelles entre approches médicales visant à

intégrer par la normalisation et à rapprocher les sourds de la norme auditive par l'implant cochléaire, et celles socio-culturelles revendiquant l'inclusion et le droit à la singularité, notre recherche contribue à clarifier l'identité sourde : Comment les jeunes sourds implantés, aujourd'hui de plus en plus nombreux, construisent-ils leur identité sourde étant d'une part perçus sous le prisme du paradigme de la déficience, l'implant cochléaire représentant une solution dans une perspective intégrative, tout en évoluant d'autre part dans un contexte d'inclusion préconisant en principe le droit à la culture et à la langue propre aux sourds ?

## 2 Méthodologie

En tant qu'anthropologue sourde, pratiquer *l'ethnographie chez soi* amène à questionner certaines théories méthodologiques propres à l'anthropologie classique. L'impérativité d'une certaine distance culturelle est remise en question et amène à repenser la dialectique entre les notions d'altérité et de familiarité : « le lien d'appartenance à une société ne signifie pas nécessairement que le chercheur en partage tout l'espace culturel ou qu'il adhère au sens commun des enquêtés » (Ouattara, 2004, p. 650). En ce sens, les termes utilisés pour désigner le monde des Sourds et le monde entendant ne signifient pas pour autant qu'il s'agit de sociétés qui peuvent être étudiées comme un tout homogène. Gaucher (2010) met d'ailleurs en garde contre les pièges du réductionnisme scientifique (la surdité comme déficience auditive) et du réductionnisme communautariste (la surdité comme ethnicité) : « l'anthropologie de l'identité sourde doit éviter les écueils de ces deux réductionnismes, tout en faisant un effort pour ne pas dénaturer l'expérience de ceux qui se reconnaissent dans cette identité » (p. 46).

En outre, dans toute investigation, à chaque rencontre, le chercheur incarne lui-même un des acteurs du jeu social (Augé, 1989). Dans mon cas, cette position peut être illustrée par celle du *médiateur* qui amène le chercheur à mettre en dialogue les conceptions propres aux mondes auxquels il se réfère. Ce rôle de médiateur constitue « une position mitoyenne qui évite de poser un regard désincarné sur l'identité tout en offrant la possibilité au chercheur de remettre en question les essentialismes propres aux quêtes identitaires telles que celles des Sourds » (Gaucher, 2009b, p. 7).

Mes terrains de recherche ethnographique concernent les jeunes sourds implantés, les familles d'enfants implantés et les professionnels spécialisés du milieu médical. Je me suis inspirée de l'ethnographie *multi-site* (Marcus,

2002), selon laquelle l'objet d'étude doit être conçu dans des espaces dynamiques au sein d'un monde plus complexe. En ce sens, j'ai été amenée à travailler sur plusieurs terrains tout en considérant les points de vue de différents acteurs dans le but de comprendre comment se construisent les diverses perceptions autour de l'implant cochléaire au sein d'une même société et comment ces perceptions participent à la construction identitaire des jeunes sourds implantés.

J'ai ainsi sélectionné mes interlocuteurs en fonction de cette volonté de travailler sur plusieurs niveaux. Les six jeunes sourds étaient tous des connaissances personnelles, avec chacun des parcours très distincts, qui ont accepté de partager leur expérience. Le Triangle Wallonie, service d'accompagnement pour les familles d'enfants sourds, m'a permis de rencontrer de nouvelles familles en dehors de la sphère médicale ou scolaire. J'ai ainsi pu avoir des entretiens privilégiés à domicile, dans un cadre qui leur était familier. J'ai également travaillé sur les espaces virtuels de socialisation, tels que Facebook et les blogs, pour observer les échanges entre les parents et les personnes sourdes. Enfin, j'ai pu rencontrer trois professionnels du milieu médical (un docteur ORL et deux audiciens).

Nous avons opté pour la méthode du récit de vie qui est à l'origine de nombreux débats dans la littérature scientifique. Selon moi, le récit de vie constitue une construction subjective qui permet de renseigner sur ce qui fait sens pour celui qui raconte, dans le sens où cela démontre un travail d'interprétation par le narrateur via une mise en ordre, une sélection et l'attribution de sens aux événements. Travailler avec cette méthode permet d'aborder la thématique de l'identité en utilisant les conceptions subjectives propres aux acteurs pour analyser à partir de ce qui fait sens pour eux et pour les autres « sans pour autant essentialiser la différence qu'ils revendiquent » (Gaucher, 2009b, p. 16).

Les données récoltées via mes entretiens et mes observations sur les multiples terrains étudiés ont été ensuite analysées en vue d'introduire quelques pistes d'interprétation autour de ce que signifie « l'identité sourde ». Cette analyse est structurée autour de la construction identitaire des jeunes sourds porteurs d'un implant cochléaire qui débute au sein de la famille et qui se complexifie durant la scolarité de l'enfant sourd, en particulier durant l'adolescence, jusqu'à l'âge adulte. Elle conduit à articuler et à interpréter les données (pour plus de détails, voir Leidensdorf, 2019) en ouvrant sur différentes pistes de réflexion dont certaines sont présentées ci-après.

### 3 Articulation et interprétation des données

#### *Dépistage et décisions*

Les parents et les jeunes débutaient souvent le récit avec le moment de l'annonce de la surdité, suite au dépistage. Le processus du dépistage et celui de l'annonce de la surdité sont également au centre d'un débat (voir APEDAF, 2010) qui expose, d'un côté, des arguments scientifiques en faveur du dépistage le plus tôt possible pour permettre une prise en charge médicale précoce et propice au développement du langage, ramenant ainsi la surdité au même rang que les autres maladies dépistées à la naissance, et d'un autre côté, des arguments socio-psychologiques qui prônent un délai plus long pour le dépistage afin de préserver autant que possible le lien entre les parents et le nouveau-né qui risque d'être fragilisé suite à l'annonce (Clerebaut, 2006), une annonce qui peut engendrer des freins dans la communication naturelle entre les parents et leur bébé et altérer ainsi la qualité de la relation (Le Driant et al., 2012). À ce débat se rajoutent les questions éthiques liées à la sélection génétique qui est aujourd'hui pratiquée, mais relativement peu discutée au sein de la littérature scientifique (en dehors de la sphère médicale). Cette sélection génétique permet, lors d'une fécondation in vitro (FIV), de sélectionner les embryons où les gènes à l'origine de la surdité sont absents, permettant ainsi de ne pas engendrer d'enfant sourd. L'annonce de la surdité de l'enfant provoque un choc pour les parents qui peut engendrer une rupture dans le lien avec l'enfant sourd. Les parents peuvent alors se retrouver sous l'emprise de la culpabilité, de la peur de l'altérité. Cette annonce est souvent ressentie différemment chez les parents sourds pour qui la surdité peut même s'avérer être une bonne nouvelle. Pour les parents d'enfants sourds, un travail d'acceptation de la surdité de l'enfant débute, afin de dépasser la métaphore du miroir brisé (Korff-Sausse, 1996) par la traversée du miroir (Drion, 2006).

Une fois la période de l'annonce de la surdité évoquée, les parents abordent la question de l'implant cochléaire qui survient souvent très rapidement chez les bébés sourds aujourd'hui. Les parents et les jeunes me racontent alors le processus de décision qui les a menés à l'implantation et me partagent leurs ressentis. À travers leurs récits, nous pouvons relever des éléments qui découlent de deux visions réductrices qui s'opposent au sujet de l'implant cochléaire. D'un côté, se rattachant au paradigme médical, l'implant est perçu comme une solution miraculeuse qui fait miroiter l'espoir de réparer la déficience, de rendre l'enfant sourd « entendant », plus particulièrement pour les parents entendants qui souhaiteraient se conformer à leurs projec-

tions de l'enfant idéal. Le sourd est alors réduit à sa surdité définie comme un écart à la norme :

*« On imaginait qu'avec l'implant il pouvait entendre, et avoir une vie pratiquement normale. C'est un peu ce qu'on imagine... ce qu'on imaginait. »* (père entendant d'un enfant sourd)

De l'autre côté, à l'extrême du paradigme socio-culturel, l'implant est interprété comme une menace pour les Sourds, dans le sens où il amène la LSFB à devenir désuète et la communauté sourde à se dissoudre. Les médecins sont alors considérés comme des comploteurs qui cherchent à prôner la norme entendante. Cette vision réduit à son tour l'implant comme un outil à visée politique :

*« Avec un implant et un appareil, elles entendent déjà très bien. Le docteur avait insisté pour un deuxième implant. Ça lui rapporterait plus d'argent. Mais hé ho... si ça n'allait pas bien avec le premier implant, peut-être que oui, mais ça va très bien. »* (père sourd de deux enfants implantés)

À noter que ces deux visions sont également alimentées par les réseaux sociaux où nous voyons circuler de nombreuses vidéos et illustrations, tantôt miraculeuses, tantôt menaçantes. Il nous faut alors les dépasser afin d'appréhender l'identité chez les jeunes sourds implantés qui doivent se construire en relation avec ces deux visions étriquées. Un cheminement identitaire qui commence par le récit de l'annonce de la surdité et du processus de décision de l'implant cochléaire tel raconté par les parents. De là, nous pouvons aller plus loin et nous consacrer au vécu des jeunes sourds implantés eux-mêmes.

### *Le vécu des jeunes sourds implantés*

Lorsqu'on se consacre au vécu des jeunes sourds implantés, ces derniers évoquent la construction du rapport avec leur(s) implant(s) cochléaire(s). Ce rapport s'établit en fonction du processus d'acceptation de l'implant, tant avec la partie interne qu'externe. Il en ressort que chacun s'approprie à sa façon le monde du silence et le monde du bruit. La surdité, à travers l'implant cochléaire, « traduit des degrés de filtrage et de fermeture à l'environnement sonore » (Le Breton, 2006, p. 171). Chacun entretient ainsi une relation complexe avec son ou ses propre(s) implant(s) cochléaire(s), qui participe à la construction identitaire, comme l'illustrent les extraits suivants :

*« Quand je me suis fait planter, les bruits comme ça, les chips, et ça [bruit de carton que l'on froisse], ou le papier, ça me faisait mal à l'oreille. Maintenant ça me paraît impossible d'enlever mes appareils même si je parle super bien la langue des signes, même*

*si je vis avec des personnes sourdes, je pense que je garderai mes appareils parce que j'ai besoin d'entendre, j'ai besoin de savoir qu'il y a du vent, j'ai besoin de savoir qu'il y a du bruit... enfin pour moi ça me paraît inconcevable de les enlever. » (David, 25 ans)*

*« Après, quand je le remettais, je n'aimais pas du tout! Au bureau, quand je travaillais, je l'ai remis et j'entendais des personnes marcher dans le couloir, les portes qui claquent, les tiroirs qui se ferment... Ça me rendait nerveuse! C'est bizarre parce qu'avant ça ne me dérangeait pas. Quand j'avais cours à l'école, il y avait beaucoup de bruits, j'étais fatiguée et j'avais mal à la tête. Pareil quand je vais au restaurant avec des amis entendants, c'était difficile de comprendre et de communiquer, c'était très fatigant. Après, je ne pouvais plus le supporter, je n'aimais pas. » (Camille, 28 ans)*

*« Quand je partais en camp (avec des sourds) pendant une semaine, je ne mettais plus mon implant, du coup quand je revenais et que je le remettais, c'était difficile. C'était violent. Ça me faisait un peu mal à la tête au début. » (Cédric, 18 ans)*

Ensuite, la scolarité amène l'enfant à se confronter à d'autres enfants auxquels il cherche à s'identifier. Le choix scolaire est une décision importante pour les parents et ce choix a un impact important sur la manière dont l'enfant va se construire, que ce soit parmi les entendants, parmi les sourds ou en milieu bilingue. Les jeunes sourds rencontrés m'ont livré de nombreux ressentis et souvenirs marquants durant leur parcours scolaire, surtout pendant l'adolescence :

*« En primaire, ça s'est super bien passé. Il y avait d'autres sourds, moi je mélangeais fort les deux ... j'avais une meilleure amie entendante qui est toujours mon amie aujourd'hui. ... Après en secondaire, c'était beaucoup plus difficile. J'ai changé d'école donc tout était nouveau. Je me rappelle que je pleurais beaucoup en première secondaire. J'avais difficile à me faire des amis. Ils parlaient tous beaucoup, c'était l'adolescence, ils se moquaient beaucoup. » (Jessica, 24 ans, intégration avec classe de sourd, puis intégration seule)*

*« En primaire, j'ai eu un bon ami, c'était le seul vrai ami que j'avais. Dans ma classe, je me rappelle qu'on se moquait parfois de moi. Par contre en secondaire, de 12 ans jusque 18, là c'était difficile ... Mais après ça s'est calmé... les gens grandissaient et tout le monde a compris parce que moi je m'en foutais ! Je faisais le paraître, que je m'en fous, mais à l'intérieur parfois pfff... Maintenant, franchement, je me dis que c'était normal, les autres enfants ne savaient pas ce que c'était la surdité. » (David, 25 ans, intégration)*

*« Ça allait, car les enfants ne font pas la différence. Eux, ils s'en foutent ... Je ne me sentais pas différent des autres, c'est bizarre ... En fait, en primaire, j'ai toujours été dans la même classe. Il y avait parfois des petits trucs, mais c'était pas méchant. C'était juste inconscient ou un peu bête ... Le fait que, par exemple, parfois, il y a une ambulance qui passe parfois dans la rue. Ce sont des bruits que j'entendais et j'avais l'impression de participer en classe. Je me suis senti comme ça intégré. » (Gilles, 24 ans, intégration)*

Ainsi, pour certains, la scolarité en intégration a été éprouvante alors que pour d'autres, cela ne semblait pas présenter d'obstacles majeurs. La pluralité des vécus et des expériences d'identification parmi les entendants en tant que jeune sourd implanté contribue à la construction identitaire, en mouance et en ambivalence entre être sourd et être « entendant », entre le monde sonore et le monde du silence.

Ces récits mettent aussi en évidence que le travail d'identification rencontre des limites et amène souvent le jeune sourd à se questionner. Des questions qui peuvent d'autant plus être complexes pour les jeunes sourds implantés : à quelle figure puis-je m'identifier ? Qu'est-ce que la surdité si j'entends ? Est-ce un handicap ou plutôt une autre manière d'être au monde, une identité sourde à valoriser ? Qui suis-je si je suis un sourd parmi les entendants et un « entendant » parmi les sourds ? Quelle est ma place dans cet entre-deux identitaire ?   travers ces questions se reflète la tension entre les deux modèles présentés plus haut, le modèle médical et le modèle socio-culturel, dont nous avons analysé deux visions extrêmes par rapport à l'implant cochléaire, la vision miraculeuse et la vision menaçante. Il s'agit alors, pour chaque jeune, de se construire un espace identitaire entre ces deux modèles, tout en dépassant les réductionnismes qui en découlent.

## **Conclusion**

Le travail d'analyse des récits des jeunes sourds implantés démontre que la problématique de l'identité sourde peut être étudiée à partir de la perspective expérientielle (Gaucher, 2009a), autrement dit de l'identité telle qu'elle est vécue. De là, plusieurs pistes de réflexion autour de la position d'entre-deux identitaire peuvent être développées, notamment à travers les concepts tels que bilinguisme, métissage et liminalit . La perspective expérientielle permet de mettre l'accent sur le rôle des perceptions sensorielles dans la construction de la pensée et du sens qu'on donne au monde : « percevoir est bien une expérience dont les racines plongent au cœur de la subjectivité » (Virole, 2009, p. 71). En parallèle, l'inflation des imaginaires autour de la technologisation des corps amène certains sourds implantés à s'identifier comme étant bioniques. Ces dernières constatations confirment l'idée que le corps de l'homme constitue le lieu de son identité et que toute modification de ce corps influence la construction identitaire.

Revenons à la question de la construction identitaire chez les jeunes sourds implantés, aujourd'hui de plus en plus nombreux. D'une part, ces jeunes

sont perçus comme étant du côté du paradigme de la déficience, l'implant cochléaire représentant une solution dans une perspective intégrative qui vise à réduire l'écart à la norme. D'autre part, ces jeunes évoluent dans un contexte d'inclusion qui préconise en principe le droit à la culture sourde et à la langue des signes. Nous pouvons constater que les récits de vie soulignent la complexité de la construction identitaire chez les jeunes sourds implantés. Ils apportent de nouveaux éclairages qui permettent de dépasser les discours catégoriques – qui relèvent du paradigme de la déficience – ainsi que les discours essentialistes – qui relèvent de la figure identificatoire du Sourd. Nous connaissons aujourd'hui de plus en plus d'entendants signants et de plus en plus de sourds qui communiquent oralement. La notion *deafhood* proposée par Paddy Ladd (2003) enrichit et apporte un nouvel éclairage sur la réflexion autour de la construction de l'identité sourde. Cette notion peut être définie comme étant le processus continu dans lequel chaque sourd construit et actualise son identité sourde à travers un dialogue interne et externe, tout en considérant l'influence de divers facteurs individuels et collectifs. Finalement, toutes ces réflexions nous amènent à repenser la définition de l'identité de façon plurielle. Cette pluralité nous permet de sortir des catégories nominatives pour mettre l'accent sur la multiplicité des manières d'« être sourd ». Elle nous amène à dépasser l'idée d'une transition linéaire, d'une catégorie vers une autre, de l'intégration vers l'inclusion, pour considérer l'identité sourde dans toute sa complexité.

## Références

- Association des parents d'enfants déficients auditifs francophones (APE-DAF). (2010). *15 avis sur le dépistage précoce de la surdité*. APEDAF.
- Augé, M. (1989). L'autre proche. In M. Segalen (Ed.), *L'autre et le semblable : Regards sur l'ethnologie des sociétés contemporaines* (pp. 19-239). Presses du CNRS.
- Benvenuto, A. (2010). Qui sont les sourds ? In C. Gaucher & S. Vibert (Éds), *Les Sourds : aux origines d'une identité plurielle* (pp. 85-116, Coll. Diversitas). Peter Lang.
- Blais, M. (2006). *La culture sourde : Quêtes identitaires au cœur de la communication* (Coll. Sociologie au coin de la rue). Presses de l'Université Laval.
- Borella, C., & Ducrocq, X. (2014). Être normal va-t-il de soi ? *Ethique et Santé*, 11, 189-194.
- Clerebaut, N. (2006). Diagnostic précoce de la surdité. *Connaissances et Surdité*, 6(17), 5-11.

- Delaporte, Y. (2002). *Les sourds, c'est comme ça*. Ed. de la Maison des sciences de l'homme, Ethnologie de la France.
- Drion, B. (2006). La traversée du miroir. In J. Giot & L. Meurant (Éds.), *Ethique et implant cochléaire : Que faut-il réparer ?* (pp. 21-35, Coll. Transhumances VII). Presses Universitaires de Namur.
- Farges, N. (2011). Un homme branché : Implant cochléaire et surdité. *Chimères – Devenir hybride*, 1(75), 57-72.
- Gaucher, C. (2009a). *Ma culture, c'est les mains : La quête identitaire des Sourds au Québec* (Coll. Société, cultures et santé). Presses universitaires.
- Gaucher, C. (2009b). De passeur de mots à médiateur de sens : Affronter les risques méthodologiques d'une interprétation anthropologique de la quête identitaire des Sourds. *Recherches qualitatives*, 28(3), 6-18.
- Gaucher, C. (2010). Les fondements de l'identité sourde. In C. Gaucher & S. Vibert (Éds.), *Les Sourds : aux origines d'une identité plurielle* (pp. 45-66, Coll. Diversitas). Peter Lang.
- Gélard, M.-L. (2016). L'anthropologie sensorielle en France : Un champ en devenir ? *L'Homme*, 1(217), 91-107.
- Korff-Sausse, S. (1996). *Le miroir brisé : L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Calmann-Lévy.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: In Search of Deafhood*. Multilingual Maters.
- Laplantine, F. (2005). *Le social et le sensible : introduction à une anthropologie modale* (Coll. L'anthropologie au coin de la rue). Tétraèdre.
- Le Breton, D. (2006). *La Saveur du monde : Une anthropologie des sens*. Métailié.
- Le Capitaine, J.-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 1(89), 125-131.
- Le Driant, B., Kolski, C., Sauvage-Verrier, V., Strunski, V., & Vandromme, L. (Éds.). (2012). Dépistage néonatal de la surdité : l'avis du psychologue. *Archives de Pédiatrie*, 19(6 Suppl. 1).
- Leidensdorf, A. (2019). *Identité sourde et implant cochléaire : Au-delà des réductionnismes vers une identité sourde plurielle* (Coll. Sensoralités). Presses universitaires.
- Levy, J. (2013). Saisir le vif : esquisse d'une anthropologie du sensible chez François Laplantine. In Seffahi, M. (Ed.), *Autour de François Laplantine : D'une rive à l'autre* (pp. 31-46). Archives contemporaines.
- Ligny, C. (2006). Implant cochléaire : Faits et résultats. In J. Giot & L. Meurant (Éds.), *Ethique et implant cochléaire : Que faut-il réparer ?* (pp. 9-20, Coll. Transhumances VII). Presses Universitaires de Namur.

- Löwy, I. (2003). Intersexe et transsexualités : Les technologies de la médecine et la séparation du sexe biologique du sexe social. *Cahiers du Genre*, 1(34), 81-104.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Grasset.
- Marcus, G. (2002). *Au-delà de Malinowski et après Writing Culture : à propos du futur de l'anthropologie culturelle et du malaise de l'ethnographie*. <https://www.ethnographiques.org/2002/Marcus>
- Ouattara, F. (2004). Une étrange familiarité : Les exigences de l'anthropologie « chez soi ». *Cahiers d'études africaines*, 3(175), 635-658.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Schmitt, P. (2012). Points de vue « etic » et « emic » pour la description de la surdité. *Alter – European Journal of Disability Research*, 6, 201-211.
- Virole, B. (2006). Les implants cochléaires. In B. Virole (Ed.), *Psychologie de la surdité* (pp. 367-392, Coll. Questions de personne). De Boeck.
- Virole, B. (2009). *Surdité et sciences humaines – questions contemporaines*. L'Harmattan.
- Virole, B. (2010). Nouvelles dimensions de l'identité sourde. In C. Gaucher & S. Vibert ( ds.), *Les Sourds : aux origines d'une identité plurielle* (pp. 149-161, Coll. Diversitas). Peter Lang.



Axe 4

## **Transformations en contextes de transition scolaire**



# **Pour une transition vers la maternelle de qualité des enfants ayant des besoins particuliers**

## **Introduction**

La première rentrée scolaire est une étape de vie importante pour tous les enfants et leurs parents. Souvent, elle constitue leur première interaction avec l'école qu'ils vont fréquenter durant plusieurs années. Qu'en est-il de cette transition pour les enfants ayant des besoins particuliers<sup>1</sup> (EBP), leur famille et les diverses personnes qui interviennent auprès d'eux lors de cette période ? À travers l'histoire de Jasmin, jeune garçon ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), le présent texte mettra en lumière le concept de transition vers la maternelle au Québec (soit la 2<sup>e</sup> Harmos [2H] en Suisse) et ses différents enjeux pour les EBP. Les processus en jeu lors de la transition vers la maternelle seront ensuite présentés. Leur modélisation illustre les opérations à prévoir pour une transition de qualité. Enfin, des pratiques de transition sont suggérées pour soutenir un passage harmonieux vers la maternelle. Ce texte s'appuie sur les résultats d'une recherche documentaire et d'une recherche auprès de milieux québécois concernant la transition des EBP lors de leur première transition scolaire.

<sup>1</sup> En contexte de transition vers la maternelle, l'expression « enfants ayant des besoins particuliers » (EBP) désigne tout enfant qui a reçu des services de santé, de services sociaux ou des services spécialisés en raison d'une condition particulière (incapacité, déficience, difficultés comportementales ou émotives, retard de développement, etc.) identifiée au cours de son développement, avant la première rentrée scolaire. Elle a été définie ainsi dans les questionnaires de la recherche de Ruel, Moreau, Bérubé & April (2015).

## 1 La transition vers la maternelle

Jasmin a quatre ans. À l'âge de deux ans, il a reçu le diagnostic de TSA. Depuis, il profite du programme « Interventions comportementales intensives » (ICI) dans un service de garde éducatif, fréquenté par les enfants du quartier. Une technicienne en éducation spécialisée (TES) est responsable de la mise en place de ce programme. Elle soutient l'éducatrice, responsable du groupe que fréquente Jasmin, ainsi que ses parents pour harmoniser les façons de faire auprès de lui. Il quittera ce service de garde à la fin de la présente année puisqu'il intègrera la maternelle en septembre. Il aura alors cinq ans.

Jasmin s'apprête à vivre sa première transition scolaire. Une transition se déroule sur une période de temps. Pour tout individu, elle représente le passage d'un état à un autre (Dockett et al., 2017) et une transformation qualitative, notamment dans le concept de soi, de son statut (Jacques, 2016), et dans ses relations proximales (Cowan, 1991). La personne peut alors identifier « un avant » et « un après » cette transition (Curchod et al., 2012).

Pour tous les enfants, incluant les EBP comme Jasmin, la transition vers la maternelle est prévisible. Elle correspond à une période durant laquelle leurs repères habituels et leurs routines se transforment, alors que les adultes et les jeunes qui les entourent changent. Aussi, la perspective temporelle de la transition est une dimension importante à considérer (Schraeder & Reid, 2017), pour trois raisons principalement (Ruel, 2009). D'abord, l'époque à laquelle la transition se déroule influence la façon dont elle sera vécue, selon les valeurs et les politiques du temps, comme les orientations gouvernementales et celles des organisations scolaires qui influencent les choix offerts aux EBP. Ainsi, cette transition peut signifier l'inclusion ou l'exclusion des EBP du système scolaire ordinaire. Ensuite, la personne qui vit une transition s'engage dans un processus qui se déroule sur une période de temps. La première transition scolaire débute l'année précédant l'entrée à l'école et elle se poursuit durant cette première année de fréquentation du milieu scolaire (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Enfin, la façon dont elle sera vécue aura des répercussions dans le temps. Effectivement, Elder (1994) énonce que la transition est une période à court terme qui s'inscrit dans une trajectoire à long terme, dans le parcours de vie de la personne. Ainsi, la traversée d'une transition, à condition qu'elle soit efficacement soutenue et vécue, fait émerger des compétences qui pourront aider la personne à faire face aux prochaines transitions.

Lors de la première transition scolaire, les EBP sont particulièrement vulnérables (Miller, 2015). Ces enfants ont souvent moins de ressources disponibles pour s'adapter sur les plans social et comportemental (Welchons & McIntyre, 2015). Il en résulte que les défis liés aux changements sont amplifiés pour ces jeunes. Que font les milieux préscolaires pour soutenir cette transition ? Dans une perspective inclusive, la transition appelle à un engagement de *tous* les acteurs qui entourent l'enfant. En outre, « la première transition scolaire est une période durant laquelle l'enfant, la famille et l'école ont une possibilité de s'ajuster les uns aux autres pour favoriser la réussite de l'enfant le plus tôt possible au début de la scolarisation » (Ruel, 2011, p. 51). Pour les parents, la première rentrée scolaire constitue le contact initial avec le milieu scolaire ; ils sont donc mobilisés. D'ailleurs, les acteurs de la transition, soit les parents, les directions d'école et les enseignants, croient que les parents sont importants à la qualité de cette transition (Ruel et al., 2015). De plus, le développement de relations école-famille-communauté influence l'ajustement de l'enfant (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Profite-t-on de cette période pour créer ces relations ? Plutôt que d'adopter uniquement le modèle centré sur l'enfant, modèle qui présente des limites (La Paro & Pianta, 2000), les acteurs sont invités à un virage, celui de rendre l'école prête à accueillir les enfants et les familles, dans toute leur diversité (Miller, 2015).

## **2 Les enjeux de la transition vers la maternelle pour les enfants ayant des besoins particuliers**

Les parents de Jasmin sont inquiets. Ils se questionnent sur la façon dont se déroulera sa rentrée à la maternelle. Seront-ils invités à présenter leur fils aux futurs intervenants ? La TES et l'éducatrice du service de garde pourront-elles partager leurs stratégies gagnantes, les acquis de Jasmin et ses défis ? Pourront-ils planifier la transition scolaire, tous ensemble, quelques mois avant la rentrée ? Jasmin sera-t-il inclus en classe ordinaire ou spécialisée ? Sera-t-il accepté par ses pairs, par son enseignante ? Pourra-t-il s'ajuster à tous les changements à venir ? L'école saura-t-elle s'ajuster à lui et répondre à ses besoins ?

Les inquiétudes et les questions des parents de Jasmin sont partagées par plusieurs parents et intervenants qui entourent les EBP. La présente section met en évidence quelques enjeux interreliés à considérer durant cette transition.

## 2.1 Développement d'une relation école-famille de qualité

Alors que la première rentrée scolaire est une période favorable au développement d'une relation école-famille de qualité, il semble que ce ne soit pas toujours la réalité. D'abord, plusieurs parents soulignent qu'ils se trouvent insuffisamment informés de la transition vers la maternelle (Eisenhower et al., 2016). Au Québec, bien que recommandées, les démarches de planification de la transition ne sont pas systématiques, que ce soit pour la réalisation d'un plan de transition, d'un plan d'intervention ou d'un plan de service individualisé et intersectoriel. Moins du tiers des parents ayant un EBP indiquent qu'une démarche de planification a été réalisée avant la rentrée scolaire de leur enfant (Ruel et al., 2015). Ils identifient aussi que leur niveau d'implication varie selon les milieux scolaires (Boucher-Gagnon et al., 2016). Ainsi, la participation des parents au plan d'intervention ou au plan de transition de leur enfant est souvent insuffisante ou insatisfaisante (Graziano, 2015). Pourtant, ils aimeraient présenter leur enfant, ses besoins et ses forces.

Aussi, les parents jouent parfois un rôle de défenseur : ils plaident le respect des droits de leur enfant à une éducation inclusive ou le droit à des services appropriés à leurs besoins. Ce rôle de plaidoyer prend beaucoup de leur temps et de leurs ressources personnelles qu'ils aimeraient investir ailleurs (Cunningham et al., 2012). Cette situation suscite souvent l'expression de sentiments négatifs envers le milieu scolaire (Siddiqua & Janus, 2017). Les parents risquent d'être déçus et de se désengager si les services mis en place ne répondent pas à leurs attentes (Fontil & Petrakos, 2015).

Les parents notent fréquemment que leurs interactions avec les adultes qui entourent leur enfant se modifient avec la première rentrée scolaire (Wildenger & McIntyre, 2011). En effet, les relations entretenues avec les services dispensés en période préscolaire (0-5 ans) sont plutôt dynamiques et collaboratives, alors qu'elles deviennent plus limitées et pratiques avec les intervenants du milieu scolaire. Les parents perçoivent trop souvent un manque de reconnaissance de leurs savoirs parentaux et de leur expertise concernant leur enfant (Fontil & Petrakos, 2015). De plus, il existe des différences de perception sur le potentiel de l'enfant, notamment lorsqu'il présente un TSA (Boucher-Gagnon et al., 2016). Les parents se sentent parfois blâmés ou incompris (Meirsschaut et al., 2010).

## 2.2 Préparation des milieux scolaires à accueillir les EBP

Les milieux scolaires ne sont pas toujours prêts à accueillir les EBP. Plusieurs études rapportent que leurs particularités ne sont pas toujours prises en compte (Graziano, 2015). La systématisation de la planification de la transition n'est pas présente dans tous les milieux (Ruel et al., 2015). Les pratiques transitionnelles pour les EBP diffèrent peu des pratiques destinées aux autres enfants ; elles sont peu individualisées (Welchons & McIntyre, 2015) et elles se déroulent principalement après la rentrée (La Paro et al., 2000). Les parents expliquent que les services offerts à l'école sont souvent difficiles d'accès ou insatisfaisants (Cook & Coley, 2017 ; Siddiqua & Janus, 2017).

Pour leur part, plusieurs enseignants trouvent que l'école est moins prête à accueillir les EBP que les autres élèves (Ruel et al., 2015). Le personnel enseignant qui reçoit un EBP dans sa classe ne s'estime pas toujours bien préparé à l'accueillir (Jordan et al., 2009). Il se sent parfois incompetent (Starr, Martini & Kuo, 2016) ou il ne se sent pas suffisamment formé (Conklin, 2016). Aussi, le personnel enseignant est peu impliqué dans le processus de transition des EBP, étant rarement un membre faisant partie de l'équipe de transition, avant la rentrée scolaire (Starr et al., 2016).

## 2.3 Continuité entre l'école et les services reçus avant la rentrée scolaire

Le manque de collaboration et de communication école-famille-communauté est particulièrement marquant lors de la transition des EBP, notamment entre les services de la petite enfance (0 – 5 ans) et la maternelle (Graziano, 2015 ; Tepe, 2012). Cette réalité peut expliquer la discontinuité entre les milieux préscolaires, amenant des attentes différentes envers l'enfant, selon le milieu de vie (Tepe, 2012), ou un risque de rupture de services (Sloper, 2004). Ainsi, les milieux scolaires ne profitent pas toujours des savoirs professionnels et expérientiels des parents et des autres professionnels des services préscolaires (0 – 5 ans). De plus, une planification concertée de cette transition, dès l'admission des enfants à l'école, près de six mois avant la rentrée, pourrait faciliter cette transition pour tous et soutenir la continuité éducative.

Cette section a mis en évidence trois enjeux de la transition vers la maternelle des EBP : le développement d'une relation école-famille-communauté de qualité (1), la préparation des milieux scolaires à accueillir les EBP (2) et la continuité entre l'école et les services reçus avant la rentrée scolaire (3). Ils rappellent que la qualité de la transition des EBP vers la maternelle ne se

fait pas de façon automatique. Examinons quels processus sont à considérer lors de cette transition.

### **3 Modélisation de processus en jeu pour une transition de qualité des EBP**

Une transition de qualité se déroule selon une perspective écologique (Cook & Coley, 2017). Celle-ci considère les connexions et les interactions qui se créent et se développent entre les différents acteurs impliqués dans la transition, tout au long de cette période (Ruel et al., 2018).

La modélisation des processus en jeu, pour une transition de qualité vers la maternelle des EBP (Ruel, 2011 ; Ruel, Moreau & April, 2014a), s'appuie sur cette perspective écologique. Elle met en évidence les processus interdépendants et complémentaires qui doivent s'opérer pour réaliser une transition de qualité.

La figure 1 illustre les processus structurels et les processus interactionnels qui contribuent ensemble à soutenir la qualité de la transition des EBP vers la maternelle. D'une part, les processus structurels appellent les différents acteurs à mettre en place des dispositifs de planification de la transition afin que celle-ci se réalise par une démarche structurante, organisée selon une ligne du temps, et qui mène à l'élaboration d'un plan de transition. Ces processus structurels prennent forme en établissant, entre autres, des orientations claires au niveau d'un milieu scolaire, des espaces-temps de rencontre, un calendrier d'action, la désignation d'un porteur de la démarche, des conditions facilitantes et du temps dédié (Ruel, 2011). Ces processus structurels favorisent la mise en place de mécanismes formels de coordination entre tous les services dispensés à l'EBP, sa famille et l'école (Therrien & Goupil, 2009).

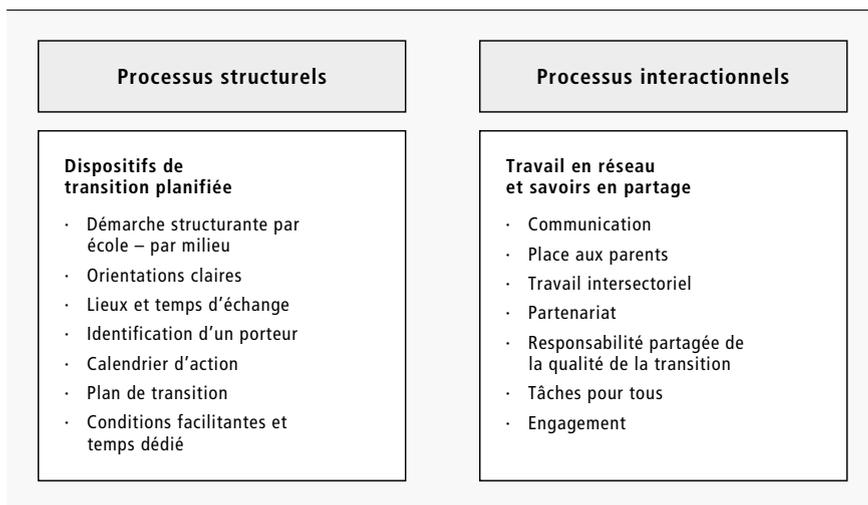


Figure 1 : Modélisation des processus en jeu pour une transition vers la maternelle de qualité des EBPP (adapté de Ruel, 2011)

D'autre part, au-delà de la mise en place des processus structurels, la qualité de la transition repose aussi sur des facteurs interactionnels qui font appel à la communication entre tous les milieux de vie de l'enfant autour d'un même projet, d'une cause commune (Janus et al., 2008 ; Ruel, 2011). Ce travail en réseau signifie que les acteurs se respectent et qu'ils développent des relations et des interactions plus égalitaires (Deliège, 2006). Ils donnent une place aux parents et ils partagent leurs expériences auprès de l'enfant. Ces interactions favorisent la contextualisation des savoirs variés et des stratégies éducatives. Ce faisant, le transfert des informations se veut dynamique, au-delà d'un transfert statique, en favorisant les savoirs en partage (Ruel, 2011 ; Ruel, Moreau, & April, 2014b) ; ceux-ci sont les « savoirs portés par les acteurs intersectoriels qui circulent lors du travail en réseau et qui sont partagés, reformulés et réinvestis au profit d'une transition planifiée en réponse aux besoins de l'enfant et des milieux » (Ruel et al., 2014b, p. 49). Il s'agit de développer une dynamique relationnelle entre les acteurs de la transition afin qu'ils puissent partager tous les savoirs disponibles et les capitaliser. Les parents et les acteurs des milieux préscolaires et scolaires sont tous des experts, mais de sphères différentes. En somme, les processus interactionnels favorisent la mise à contribution de toutes les ressources formelles et informelles pour soutenir cette transition (Starr et al., 2016), alors que cette mise à contribution est elle-même favorisée par les processus structurels qui créent de multiples occasions de partage.

## 4 Pratiques à déployer pour une première transition de qualité des EBP

Les parents de Jasmin sont agréablement surpris de la façon dont est préparée sa première rentrée scolaire. Lors de son inscription à l'école, ils ont avisé que Jasmin avait reçu un diagnostic de TSA. La direction de l'école a communiqué avec eux quelques semaines plus tard afin de regrouper toutes les personnes qui interviennent auprès de Jasmin. Ensemble, avec les parents, et la future enseignante, ils ont planifié cette transition. Ils ont échangé sur ses forces, ses besoins et ses particularités. L'enseignante a aimé discuter avec l'éducatrice et la TES sur le fonctionnement de Jasmin en groupe et sur les trucs à connaître pour qu'il s'ajuste bien à l'école. Différentes actions ont été planifiées jusqu'à la rentrée scolaire, dont une visite de Jasmin avec sa future enseignante, dans la classe de maternelle.

Les différentes activités mises en place pour faciliter la transition de Jasmin constituent des pratiques de transition. Elles sont en concordance avec les résultats des recherches qui suggèrent une corrélation entre le nombre de pratiques de transition implantées et l'étendue des retombées positives chez les enfants. Elles favorisent notamment l'ajustement de l'enfant, l'augmentation de ses compétences sociales et scolaires ainsi que l'implication des parents dans sa vie scolaire (Cook & Coley, 2017 ; Margetts, 2007). De plus, le nombre de pratiques est lié au sentiment des familles d'être prêtes pour la première rentrée scolaire de leur enfant (Bérubé et al., 2018). Certaines pratiques spécifiques répondent aux différents enjeux de cette transition. Elles sont présentées dans la section suivante.

### 4.1 Pratiques pour favoriser une plus grande place aux parents

Les premières pratiques à privilégier sont celles qui visent à mieux informer les familles qui ont un EBP. Ainsi, les parents veulent connaître les options qui s'offrent à eux. Ils veulent être informés de leurs droits et de ceux de leur enfant, surtout en contexte d'inclusion scolaire (Boucher-Gagnon et al., 2016). Les parents veulent aussi connaître les informations logistiques, comment le tout va se dérouler, le mode de fonctionnement de l'école et de la classe, ce qu'on attend d'eux (Eisenhower et al., 2016). Ils apprécient aussi de pouvoir échanger sur les différences entre le milieu préscolaire (0 – 5 ans) et la maternelle. Enfin, l'information doit être adaptée aux réalités des familles (Malsch et al., 2011).

Aussi, les pratiques qui ciblent la planification de la transition demeurent essentielles pour les EBP. C'est une variable critique de leur transition (Rous et al., 2007). En effet, pour les parents, l'élaboration du plan de transition ou du plan d'intervention est un moment privilégié, où tous peuvent faire équipe (Philip, 2009). C'est lors de cette démarche que tous les acteurs de la transition sont appelés à partager leurs savoirs et à planifier cette transition selon les besoins de l'enfant et ceux du milieu scolaire (Ruel, 2011). Il est crucial d'associer la future enseignante à ce processus, comme cela a été fait pour Jasmin (Ruel, 2011). De plus, une rencontre entre l'enseignante et l'EBP, avant la rentrée, est une pratique gagnante à retenir (Starr et al., 2016).

Durant cette période de grands changements, les acteurs se doivent d'adopter des pratiques individualisées et plus intenses (Schulting et al., 2005). De même, les services offerts à l'enfant et à la famille devraient être maintenus durant ce passage vers la maternelle (Tepe, 2012). Au niveau méso et macrosystémique, les pratiques à planifier concernent les acteurs de différents milieux et impliquent donc des mécanismes formels de coordination entre les différents services et les milieux scolaires (Therrien & Goupil, 2009).

Enfin, les autres pratiques à déployer sont celles qui favorisent des occasions variées d'échange et d'appropriation, avant la rentrée, destinées aux parents et à leur enfant, que celui-ci ait ou non un besoin particulier. Les milieux scolaires doivent profiter de tous les événements formels prévus tels que l'inscription des enfants, les journées portes ouvertes ou les rencontres parents-enseignants, pour en maximiser les retombées sur la relation école-famille et sur la qualité de la transition. Ils se doivent aussi de créer des activités informelles, pour que l'école devienne un milieu signifiant et chaleureux. Pour ce faire, il faut associer davantage le personnel enseignant et les parents à la planification et à la tenue d'activités transitionnelles dédiées au développement de la relation de confiance école-famille, avant la rentrée. Enfin, les écoles peuvent profiter du virage numérique pour informer régulièrement tous les parents sur ce qui se déroule à l'école (Ruel et al., 2015).

## 4.2 Pratiques pour mieux préparer l'école à accueillir les EBP

Quelques pratiques sont suggérées pour mieux préparer le milieu scolaire à accueillir les EBP et pour mieux répondre à leurs besoins. D'abord, il est important d'informer le personnel scolaire, avant la rentrée, du diagnostic de l'enfant et de fournir des informations de qualité et en quantité suffisante sur ce diagnostic. Ensuite, la formation sur les différentes stratégies éducatives à privilégier équipe

le personnel à faire face aux problématiques qui peuvent émerger. Les stratégies éducatives favorisent aussi le développement optimal de l'enfant. À cet égard, il est important d'outiller le personnel tant sur les plans de l'enseignement, de la programmation que de l'adaptation du matériel (Starr et al., 2016).

L'identification et la présence d'une personne de référence dans l'école, ainsi que le soutien offert au personnel enseignant, avant la rentrée, influencent leur sentiment de compétence pour enseigner et pour répondre aux besoins des EBP. Ce soutien est un facteur qui influence également le sentiment de compétence pour interagir avec les parents et pour les engager dans les apprentissages de leur enfant (Fontil & Petrakos, 2015).

L'identification d'une personne « porteur » du dossier « transition » dans l'école se veut aussi une pratique gagnante. Elle peut favoriser les liens école-famille (Villeneuve & Hutchinson, 2012), et faciliter les liens avec les autres services offerts aux EBP. Cette personne assure la transmission des informations entre les différents acteurs (Boucher-Gagnon & des Rivières-Pigeon, 2015). La personne « porteur » du dossier « transition » favorise ainsi les savoirs en partage entre tous les acteurs de la transition (Ruel, 2011 ; Ruel et al., 2014b). Elle peut ainsi coordonner et veiller au bon déroulement de la rentrée scolaire et de l'accueil des enfants.

### 4.3 Pratiques pour augmenter la continuité entre les milieux de vie de l'enfant

Les pratiques pour augmenter la continuité entre les milieux de vie de l'enfant passent notamment par le développement de relations et l'établissement de ponts entre les différents acteurs de la transition et leurs milieux respectifs. En effet, les relations école-famille-communauté agissent comme un facteur de protection (Clarke et al., 2014). Elles réduisent le stress pouvant être causé par la communication insuffisante entre les milieux de vie de l'enfant et elles favorisent un meilleur ajustement de l'enfant la première année scolaire et les suivantes (Epstein, 2001).

Les interactions, le plus tôt possible avant la rentrée, entre l'école et les services offerts à l'enfant sont une condition déterminante d'une transition réussie pour les EBP (Wildenger & McIntyre, 2012). Ces relations entre les différents acteurs de la transition soutiennent les parents, favorisent leur participation (Malsch et al., 2011) et la continuité entre les milieux de vie de l'enfant, ainsi que son adaptation (Eckert et al., 2008). Pour Jasmin, le transfert personnalisé des informations, des dossiers et des rapports entre l'éducatrice, la TES et la fu-

ture enseignante, a guidé cette dernière sur les interventions à prioriser et sur l'attitude à privilégier. Aussi, les échanges entre les services de garde 0–5 ans et la maternelle doivent servir à discuter de leurs programmes respectifs pour assurer une continuité curriculaire et développementale. Ces deux programmes doivent assurer suffisamment de continuité pour que les attentes envers l'élève soient réalistes, tout en lui offrant de nouveaux défis (LaParo et al., 2000).

Une transition planifiée et coordonnée avec tous les acteurs qui entourent l'enfant lors de ce passage demeure une pratique centrale pour créer des liens et mettre à profit les connaissances de tous et les savoirs au bénéfice du développement de l'enfant (Janus et al., 2008). De plus, le partage des outils et des stratégies gagnantes entre les milieux de vie rehausse la relation de confiance (Fontil & Petrakos, 2015).

## Conclusion

Jasmin a débuté l'école. Malgré la planification de cette transition, il a eu à surmonter des défis pour s'ajuster au nouvel environnement physique, humain ainsi qu'aux nouvelles routines. Cependant, les connaissances de l'enseignante sur le TSA et sur les particularités de Jasmin l'ont sécurisée. De plus, les liens développés avec les parents, avant la rentrée, facilitent les échanges fréquents qu'elle a avec eux. Toutes les personnes qui interviennent auprès de Jasmin continuent à faire équipe pour favoriser son adaptation à la maternelle.

L'histoire de Jasmin n'est pas unique. Il est possible de la reproduire. Pour ce faire, tous les acteurs de cette transition doivent démontrer une bonne volonté à travailler ensemble, et à soutenir la mise en place des conditions favorables au travail en réseau. Lorsque présents, les processus structurels et interactionnels facilitent la planification de pratiques qui répondent le mieux aux EBP et à leurs caractéristiques propres.

Plusieurs obstacles se dressent sur le chemin d'une transition de qualité. Les différents enjeux liés au développement de la relation école-famille, à la préparation du milieu scolaire à accueillir les EBP ou encore à la continuité entre les milieux de vie de l'enfant ne sont que quelques aspects qui peuvent nuire au passage harmonieux vers l'école. Lors de la transition vers la maternelle, l'enfant change de statut. D'enfant, il se dirige vers le statut d'élève. Plusieurs transformations surviennent dans son environnement physique, social et de services. La complexité et l'importance de cette tran-

sition sur l'inclusion des EBP et sur leur trajectoire scolaire invitent les différents acteurs à se mobiliser afin de faciliter ce passage. C'est le début d'une longue histoire scolaire qui se veut enrichissante et de qualité pour tous les enfants, spécialement pour ceux qui ont des besoins particuliers.

## Références

- Bérubé, A., Ruel, J., April, J., & Moreau, A. C. (2018). Family preparation for school entry and the role of transition practices. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 398-403. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1284039>
- Boucher-Gagnon, M., & des Rivières-Pigeon, C. (2015). Le point de vue de mères sur l'expérience d'intégration scolaire de leur enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme : rôle des services et de l'environnement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 353-384. <https://doi.org/10.7202/1035309ar>
- Boucher-Gagnon, M., des Rivières-Pigeon, C., & Poirier, N. (2016). L'implication des mères québécoises dans l'intégration scolaire en classe ordinaire de leur enfant ayant un TSA. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 313-341. <https://doi.org/10.7202/1039052ar>
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2014). Conjoint behavioral consultation : Implementing a tiered home-school partnership model to promote school readiness. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(4), 300-314. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.943636>
- Conklin, S. P. (2016). *Autism spectrum disorder in kindergarten and transitional kindergarten : Teachers' self-perceived ability to meet the needs of students transitioning from early intervention behavior therapy programs* [Thèse de doctorat, University of the Pacific Stockton, California]. ProQuest. <https://search.proquest.com/openview/7048afa275b29fofo08cb910d-11fa47e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Cook, K. D., & Coley, R. L. (2017). School Transition Practices and Children's Social and Academic Adjustment in Kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 166-177. <https://doi.org/10.1037/edu0000139>
- Cowan, P. A. (1991). Individual and family life transitions : A proposal for a new definition. In P. A. Cowan & E. M. Hetherington (Eds.), *Family transitions* (pp. 3-30). Routledge.
- Cunningham, S. D., Kreider, H., & Ocón, J. (2012). Influence of a Parent Leadership Program on Participants' Leadership Capacity and Actions. *School Community Journal*, 22(1), 111-124.

- Curchod, P., Doudin P.-A., & Lafortune, L. (2012). *Les transitions à l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Déliège, I. (2006). Le fonctionnement en réseau comme élément du contexte d'intervention en santé mentale aujourd'hui. *m@gm@*, 4(4). [http://www.analisiqualitativa.com/magma/0404/article\\_03.htm](http://www.analisiqualitativa.com/magma/0404/article_03.htm)
- Dockett, S., Griebel, W., & Perry, B. (2017). Transition to school : A family affair. In S. Dockett, W. Griebel, & B. Perry (Eds.), *Families and Transition to School* (pp. 1-18). Springer.
- Eckert, T. L., McIntyre, L. L., DiGennaro, F. D., Arbolino, L., Begeny, J., & Perry, L. J. (2008). Researching the transition to kindergarten for typically developing children : A literature review of current processes, practices, and programs. In D. H. Molina (Ed.), *School psychology : Twenty-first century issues and challenges* (pp. 235-252). Nova Science Publishers.
- Eisenhower, A., Taylor, H., & Baker, B. L. (2016). Starting Strong : A School-Based Indicated Prevention Program During the Transition to Kindergarten. *School Psychology Review*, 45(2), 141-170. <https://doi.org/10.17105/SPR45-2.141-170>
- Elder, G. H. J. (1994). Time, human agency and social change : Perspective on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15. <https://doi.org/10.2307/2786971>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership : Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fontil, L., & Petrakos, H. H. (2015). Transition to school : The experiences of Canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 52(8), 773-788. <https://doi.org/10.1002/pits.21859>
- Graziano, S. P. (2015). *Enhancing Kindergarten Transition Practices for Preschoolers with Special Needs : Effects on Child Outcomes and Parent-teacher Involvement* [Thèse de doctorat non publiée]. Utah University, Salt Lake City.
- Jacques, M.-H. (2016). *Les Transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*. Presses universitaires de Rennes.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). In transition : Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 479-485. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0217-0>
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years : A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484. <https://doi.org/10.3102/00346543070004443>

- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' reported transition practices for children transitioning to kindergarten and first grade. *Exceptional Children*, 67(10), 7-20. <https://doi.org/10.1177/001440290006700101>
- Malsch, A. M., Green, B. L., & Kothari, B. H. (2011). Understanding parents' perspectives on the transition to kindergarten : What early childhood settings and schools can do for at-risk families. *Best Practices in Mental Health: An International Journal*, 7(1), 47-66.
- Margetts, K. (2007). Understanding and supporting children : shaping transition practices. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (pp. 107-119). McGraw Hill.
- Meirsschaut, M., Roeyers, H., & Warreyn, P. (2010). Parenting in families with a child with autism spectrum disorder and a typically developing child : Mothers' experiences and cognitions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 661-669.
- Miller, K. (2015). The transition to kindergarten : How families from lower-Income backgrounds experienced the first year. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 213-221. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0650-9>
- Philip, C. (2009). *Autisme et parentalité*. Dunod.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten : A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rous, B., Myers, C. T., & Stricklin, S. B. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1-18. <https://doi.org/10.1177/105381510703000102>
- Ruel, J. (2009). Les transitions de vie : un regard sur la première transition scolaire. *Revue Préscolaire*, 47(2), 20-27.
- Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation: Une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Gatineau]. Archipel UQÀM. <https://archipel.uqam.ca/4192/1/D2192.pdf>
- Ruel, J., Bérubé, A., Moreau, A. C., & April, J. (2018). Pratiques déployées lors de la transition vers la maternelle des enfants vivant en milieu défavorisé. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 109-129. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0109>
- Ruel, J., Moreau, A. C., Bérubé, A., & April, J. (2015). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire. Évaluation du « Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité »* [Rapport final de recherche]. Université du Québec en Outaouais et Pavillon du Parc.

- Ruel, J., Moreau, A. C., & April, J. (2014a). Modélisation des processus en jeu en contexte de transition scolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Phronesis*, 3(3), 13-25. <https://doi.org/10.7202/1026391ar>
- Ruel, J., Moreau, A. C., & April, J. (2014b). Les savoirs en partage entre des acteurs intersectoriels en contexte de transition scolaire. *Revue internationale de communication et de socialisation (RICS)*, 1(1), 47-59.
- Schraeder, K. E., & Reid, G. J. (2017). Who should transition ? Defining a target population of youth with depression and anxiety that will require adult mental health care. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 44(2), 316-330. <https://doi.org/10.1007/s11414-015-9495-2>
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871.
- Siddiqua, A., & Janus, M. (2017). Experiences of parents of children with special needs at school entry : a mixed method approach. *Child: Care, Health and Development*, 43(4), 566-576. <https://doi.org/10.1111/cch.12443>
- Sloper, P. (2004). Facilitators and barriers for co-ordinated multi-agency services. *Child Care, Health & Development*, 30(6), 571-580. <https://doi.org/10.1111/j.1365-214.2004.00468.x>
- Starr, E. M., Martini, T. S., & Kuo, B. C. H. (2016). Transition to kindergarten for children with autism spectrum disorder : A focus group study with ethnically diverse parents, teachers, and early intervention service providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(2), 115-128. <https://doi.org/10.1177/1088357614532497>
- Tepe, J. H. (2012). *The transition from prekindergarten to kindergarten for children with and without disabilities: Comparing engagement and value ratings of prekindergarten and kindergarten teachers in transition-to-kindergarten activities* [Thèse de doctorat, Université de Pittsburgh, Pittsburgh]. D-Scholarship. <http://d-scholarship.pitt.edu/13912/>
- Therrien, J., & Goupil, G. (2009). Étude sur les pratiques et les perceptions d'éducatrices en centre de réadaptation en déficience intellectuelle concernant l'entrée à l'école. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 20, 17-31.
- Villeneuve, M., & Hutchinson, N. L. (2012). Enabling outcomes for students with developmental disabilities through collaborative consultation. *The Qualitative Report*, 17(49), 1-29.
- Welchons, L. W., & McIntyre, L. L. (2015). The transition to kindergarten for children with and without disabilities : An investigation of parent and teacher concerns and involvement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 52-62. <https://doi.org/10.1177/0271121414523141>

- Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2011). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 387-396. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9403-6>
- Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2012). Investigating the relation between kindergarten preparation and child socio-behavioral school outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 169-176. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0509-x>

# **Sentiment d'appartenance d'élèves d'écoles spécialisées en transition vers l'école ordinaire : rôle des conditions d'accueil et du sens conféré au projet d'intégration**

## **Introduction**

En Suisse, au niveau de l'école obligatoire, les élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP) sont proportionnellement de plus en plus nombreux à être scolarisés en classe ordinaire et de moins en moins dans des structures d'enseignement spécialisé séparées (OFS, 2020). Cette évolution indiquerait une progression vers l'école inclusive, du moins sur le plan structurel. Elle s'accompagne toutefois d'une augmentation des mesures renforcées de pédagogie spécialisée, dont le soutien d'enseignement spécialisé à l'intégration en contexte ordinaire fourni dans différents types de dispositifs intégrés ou séparés. Ceci laisse entrevoir que bon nombre d'élèves intégrés en contexte ordinaire fréquentent en parallèle un contexte de pédagogie spécialisée. Ces élèves sont donc individuellement en transition entre deux contextes, conditions peu inclusives si elles n'assurent pas la stabilité pédagogique et la continuité didactique dont les élèves ont besoin pour intégrer un collectif auquel ils se sentent appartenir et accéder aux savoirs. En outre, l'expérience de transitions quotidiennes peut être couplée à un processus de transition à opérer sur une période plus longue ; c'est le cas pour des élèves scolarisés dans une école d'enseignement spécialisé séparée au bénéfice d'une intégration partielle en école ordinaire en vue, progressivement et à moyen terme, d'une intégration complète. Relevant d'une perspective d'intégration, de telles transitions sont rarement appréhendées comme telles. Or, les transitions représentent, par définition, des périodes supposant des ruptures et des adaptations (Zittoun, 2012), des périodes de vulnérabilité liée à la combinaison de facteurs institutionnels et individuels dont émergent des possibilités de promotion et d'accès à une formation réjouissante, mais aussi, comme le montrent Lacombe et Squillaci (2015) avec des élèves en transition de l'école primaire vers différentes filières du secondaire, des risques de déclin et de rupture scolaire progressive. La façon de

rompre avec le contexte à quitter, de s'adapter en tant qu'élève se sentant appartenir et intégré à un nouveau contexte dépend de conditions d'accompagnement peu étudiées dans le passage d'école spécialisée à classe spécialisée en école ordinaire. Notre étude explore le sentiment d'appartenance d'élèves en transition entre école spécialisée et école ordinaire, en lien avec certaines conditions de leur accueil en classe d'intégration partielle et le sens qu'ils confèrent à leur projet d'intégration.

## **1 Transitions scolaires des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers**

Les trajectoires scolaires des élèves du préscolaire jusqu'à l'entrée dans la vie professionnelle sont jalonnées de transitions qui concernent les passages et promotions successifs d'un degré de scolarité, d'un cycle ou d'un niveau de formation au suivant. Correspondant aussi à des tranches d'âge prédéfinies, ces transitions *verticales* sont instituées et socialement prévisibles, contrairement aux transitions *horizontales* qui concernent des mouvements entre structures, filières ou dispositifs parallèles, et qui relèvent de décisions spécifiques à des individus et sont peu prévisibles (Myklebust, 2010 ; Wehmeyer & Webb, 2012).

Sur le plan individuel, une transition est une période de changements importants qui couvre des ruptures de routines de fonctionnement, ainsi que des dynamiques d'adaptation incluant l'acquisition de nouvelles compétences pour comprendre et agir, le remaniement identitaire lié au nouveau contexte social, ainsi que la construction d'un sens personnel du changement (Zittoun, 2012). À l'école, la transition entre deux contextes scolaires suppose pour un élève de rompre avec ses routines de participation au contexte pédagogique et didactique connu et socialement partagé, et d'adapter son rôle d'élève et ses modalités de participation et d'engagement aux attentes, aux normes, aux dynamiques relationnelles, aux projets du nouveau contexte. Cette phase d'adaptation se traduirait par l'apprentissage de nouvelles compétences sociales, affectives et cognitives, et par la construction d'un sens personnel de la transition et du changement de contexte.

### *Des périodes de vulnérabilité accrue*

Dans le champ conceptuel des transitions scolaires, la littérature concerne avant tout les transitions verticales et admet qu'il s'agit de périodes vulnérables pour tous les élèves à l'entrée à l'école, et lors des passages successifs de l'école primaire au secondaire puis à la formation professionnelle. Elles

sont particulièrement difficiles pour les élèves déclarés à BEP à l'entrée à l'école primaire (Ruel et al., 2014), lors du passage entre l'école primaire et secondaire (Hughes et al., 2013) et tout au long du secondaire (Wehmeyer & Webb, 2012). Les raisons tiennent notamment aux aspects institutionnels structurels et procéduraux conditionnant les possibilités et décisions de scolarisation et de formation des élèves, à l'organisation et au fonctionnement des multiples services et dispositifs impliqués, à la collaboration des différents partenaires intervenant dans leur prise en charge au moment des transitions. Mais cette vulnérabilité tient aussi aux particularités des trajectoires scolaires des élèves déclarés à BEP dont l'examen (Mahé, 2005 ; Myklebust, 2010 ; Pelgrims, 2006 ; Pelgrims & Ducrey, 2011) montre combien elles sont individualisées, comprenant des transitions verticales sur les premières années en enseignement ordinaire, mais couplées et suivies de nombreuses et diverses transitions horizontales jusqu'au terme de la formation ou de l'abandon scolaire : redoublement, multiples mesures de soutien, nombreux passages entre enseignement ordinaire et spécialisé. Les trajectoires sur 10 ans de scolarité d'une cohorte de 248 élèves déclarés à BEP dans le canton de Genève présentent des changements de structures en moyenne tous les deux ans et demi (Pelgrims & Ducrey, 2011). Autant de transitions qui, à chaque fois, exigent de l'élève qu'il modifie ses habitudes et ses modalités de participation, comprenne et s'adapte au nouveau contexte et groupe d'élèves, trouve le sens du changement scolaire, alors qu'il est confronté à peu de continuité pédagogique en termes de collectif d'appartenance, de valeurs, de règles de fonctionnement et de perspective future (Pelgrims, 2009), et à peu de continuité didactique entre savoirs enseignés, appris et attendus (Favre, 2015). La prédominance et la fréquence rapprochée de transitions horizontales peu préstructurées et non prévisibles empêcheraient la planification et la mise en œuvre, sur une période d'au moins une année, de démarches de transition de qualité, telles que des conditions structurelles et de travail en réseau préconisées pour les transitions verticales vers l'école obligatoire (Ruel et al., 2014) ou du secondaire à l'entrée en profession (Wehmeyer & Webb, 2012). Les passages horizontaux entre enseignement ordinaire et spécialisé sont en effet décidés et mis en place sur quelques mois ou semaines, parfois dans l'urgence. Ainsi, bien que les élèves soient nombreux à avoir débuté la scolarité dans l'enseignement ordinaire, ils n'ont pas nécessairement, au moment de leur orientation vers un dispositif de soutien ou une structure d'enseignement spécialisé, bénéficié de conditions propices à l'adaptation de leur rôle et engagement en tant qu'élève et à l'émergence d'un sens de la transition compatible avec le projet et les objectifs du nouveau contexte. En ef-

fet, l'expérience d'élèves (Pelgrims, 2010, 2019) révèle que la décision d'orientation et son annonce relèvent davantage de la *loi du silence*, provoquant chez les élèves une *zone d'ignorance* et d'absence de sens qu'ils sont nombreux à combler en invoquant des difficultés personnelles, renforçant un faible *sentiment de compétence*, tout en adoptant, sous l'effet des promesses et des pratiques « d'aides », un nouveau statut d'élève dont l'engagement et la persévérance paraissent fortement conditionnés par un *contrat social implicite d'assistance* peu propice aux apprentissages (Pelgrims, 2009).

### *Transitions d'institutions spécialisées vers l'école ordinaire : questions d'intégration ?*

Les transitions entre institutions spécialisées et classes d'enseignement spécialisé en école ordinaire sont moins étudiées en tant que transitions, relevant essentiellement de la thématique de l'intégration puisqu'elles consistent à partir d'une école séparée pour faire, ou refaire, un pas vers l'école ordinaire. Il s'agit de formes d'intégration individualisée et à temps partiel, visant progressivement une intégration à temps plein en milieu ordinaire. Mais elles requièrent des élèves de fréquenter en parallèle deux contextes d'enseignement spécialisé, durant une période pas nécessairement prédéfinie, le projet étant régulé au gré des questions et besoins que les professionnels voient émerger. Cette forme d'intégration progressive implique donc des transitions horizontales quasi quotidiennes qui servent un objectif de transition sur une période prolongée de plusieurs mois ou année(s). Le sens commun pourrait laisser penser que la période n'est que « transitoire » et que le projet même d'intégration opère comme condition suffisamment propice à l'accomplissement des ruptures, à l'adaptation au nouveau contexte, à la construction de sens compatible avec le rôle d'élève et les apprentissages scolaires. Pourtant, l'actualisation de tels projets d'intégration progressive n'en demeure pas moins une période de transition pour les élèves. En outre, à l'instar des élèves intégrés en classe ordinaire recevant du soutien dans un dispositif séparé (Tambone, 2014), ils voient leur quotidien scolaire partagé entre deux contextes pédagogiquement et didactiquement différents. Certains résultats (Maréchal, 2006) montrent d'ailleurs, qu'en comparaison avec les institutions spécialisées où le temps scolaire est partagé entre enseignement, éducation et différentes thérapies, où le temps d'enseignement négocié en équipe pluriprofessionnelle est fortement réduit, et où les tâches apparaissent souvent sans lien, les enseignants titulaires des classes spécialisées situées dans des écoles ordinaires réservent plus de temps à l'enseignement et exigent davantage d'apprentissages des élèves dans les disciplines

scolaires. La manière dont les élèves opèrent des ruptures, adaptent leur rôle d'élève et quel sens ils confèrent à la situation de transitions et du projet d'intégration partielle, alors qu'ils fréquentent deux contextes scolaires différents, demeure opaque.

## **2 Le sentiment d'appartenance : un révélateur d'adaptation et d'intégration**

Dans la perspective éducationnelle et située de l'activité des enseignants et des élèves qui est la nôtre, l'intégration concerne les conditions pédagogiques et didactiques permettant aux enfants et adolescents d'intégrer le rôle social d'élève et d'accéder aux savoirs attendus dans les situations d'un contexte scolaire donné (Pelgrims et al., 2014). Parmi les différentes dimensions caractérisant l'activité des élèves, le *sentiment d'appartenance* joue un rôle important dans la participation, l'engagement et la persévérance des élèves. Selon Goodenow (1993), le sentiment d'appartenance à l'école, ou à un collectif plus petit comme la classe, désigne le sentiment d'être accepté, valorisé, intégré (*included*) et encouragé par les enseignants et élèves de sa classe dont on se sent membre à part entière par le fait de participer à la vie et aux activités de la classe. En outre, différents travaux (cf. St-Amand, 2015) convergent sur l'idée que le sentiment d'appartenance contribue au respect accordé par l'élève à son entité scolaire, à son bien-être au sein du collectif, ainsi qu'à son adaptation aux valeurs, aux normes et aux projets du contexte qui sont porteurs de sens pour lui. Le sentiment d'appartenir à sa classe prédit l'engagement des élèves dans les activités scolaires et, partant, leurs performances (St-Amand et al., 2020). Il est corrélé à l'intérêt que des élèves déclarés à BEP accordent aux savoirs à apprendre, ainsi qu'à leur persévérance face aux obstacles (Pelgrims, 2013). En outre, les élèves se sentent davantage appartenir à leur classe lorsqu'ils font l'expérience d'un climat relationnel positif (St-Amand, 2015) et qu'ils perçoivent les pratiques d'enseignement plus orientées sur l'apprentissage que sur la performance (Osterman, 2000). À ces conditions s'ajoutent, pour les élèves déclarés à BEP, les pratiques explicitant les objectifs et le sens des apprentissages, enseignant les savoirs requis, soutenant les efforts et régulant l'activité des élèves (Pelgrims, 2013).

Ces quelques apports nous autorisent à considérer le sentiment d'appartenance comme un révélateur à la fois du degré d'adaptation au nouveau contexte scolaire vers lequel des élèves opèrent une transition, et du degré d'intégration à la nouvelle entité collective qui l'accueille. Du point de vue

des apports sur la transition, l'adaptation au nouveau contexte suppose notamment la construction d'un sens personnel de la transition (Zittoun, 2012) ; pour les élèves d'écoles d'enseignement spécialisé en année de transition en vue d'intégrer progressivement une classe d'enseignement spécialisé intégrée en école ordinaire, il appartient de construire le sens de leurs transitions quasi quotidiennes et du projet d'intégration mis en place par les professionnels. En outre, lorsque le projet porté par le contexte, comme un projet d'intégration, est porteur de sens pour l'élève, ce dernier se sentirait davantage appartenir comme membre intégré à part entière à ce collectif (St-Amand, 2015). Du point de vue de l'intégration (cf. Doré et al., 1996), impliquer l'élève dans la décision d'un projet d'intégration et mettre en place des conditions d'accueil en classe sont des conditions bénéfiques pour la suite du projet, lesquelles sont aussi préconisées du point de vue des transitions verticales (Duval & Bouchard, 2013).

Notre étude explore le rôle que jouent, dans le sentiment d'appartenance des élèves d'écoles spécialisées fréquentant deux contextes scolaires en parallèle (transition horizontale), le sentiment d'avoir été impliqué dans la décision d'intégration dans une classe d'enseignement spécialisé située en école ordinaire, les conditions d'accueil dont ils ont bénéficié et le sens qu'ils confèrent au projet d'intégration visant progressivement une intégration complète.

### 3 Démarche méthodologique

#### *Élèves et contextes scolaires impliqués*

Cette étude exploratoire implique neuf élèves (quatre filles et cinq garçons) de 10 à 12 ans, scolarisés dans des institutions localement dites *École de pédagogie spécialisée* (ECPS)<sup>1</sup> et géographiquement séparées des écoles ordinaires. Deux à quatre ans après avoir débuté leur scolarité dans l'enseignement ordinaire, ils ont été orientés en ECPS en raison d'importants « troubles du comportement » et « difficultés d'apprentissage ». Depuis la rentrée scolaire de l'année de l'étude, chaque élève a commencé un projet d'intégration individuelle à temps partiel dans une classe d'enseignement spécialisé dite

<sup>1</sup> Dans le canton de Genève, la désignation ECPS remplace depuis la rentrée 2020 celle de Centre médico-pédagogique. Il s'agit d'institutions où la prise en charge des élèves, à la fois thérapeutique, éducative et pédagogique, est faite par une équipe pluriprofessionnelle.

*Classe intégrée* (CLI)<sup>2</sup> située dans des écoles primaires ordinaires ; chacun fréquente donc deux contextes scolaires. Les projets d'intégration visent, à plus ou moins court terme, une intégration complète en école ordinaire, et sont variables du point de vue du taux d'intégration (un demi à deux jours et demi par semaine) et des disciplines scolaires concernées (français et autres disciplines pour sept élèves, sans discipline précise pour deux élèves).

### *Instrument et procédure de recueil de données*

Les données sont recueillies à l'aide d'un entretien semi-directif individuel basé sur des principes d'explicitation (Vermersch, 1994) guidant l'élève à se resituer dans l'expérience vécue à trois temps-clés du projet d'intégration :

- i. Annonce du projet d'intégration : après avoir narré chronologiquement son parcours scolaire, l'élève est invité à s'arrêter sur l'épisode de l'annonce et à le décrire. Les questions concernent ensuite son *sentiment d'avoir été impliqué dans la décision*, son *degré d'intérêt pour le projet à venir* et les *enjeux du projet* (bénéfices, pertes, etc.) justifiant son intérêt.
- ii. Premier jour en classe intégrée : l'élève est invité à narrer le déroulement de cette première journée. Les questions et relances visent à saisir les *conditions factuelles d'accueil* en CLI, ainsi que son *expérience* sous l'angle du *type d'activités réalisées* et des *émotions éprouvées* ce jour-là.
- iii. Troisième trimestre en classe intégrée : pour saisir le *sentiment d'appartenance*, l'élève est invité à exprimer et à étayer dans quel contexte (ECPS, CLI) il aurait préféré se rendre « ce matin », les matins en général, au retour des derniers week-ends, des dernières vacances. Les questions procèdent ensuite par comparaison entre les deux contextes, et visent à saisir le *contenu disciplinaire que l'élève assigne au projet d'intégration*, ainsi que les *appréciations* qu'il fait du contexte d'enseignement-apprentissage de la classe intégrée (difficulté, utilité des tâches, sentiment d'être contraint ou non à apprendre, sentiment général de bien-être), et sur la *perspective* qu'il souhaite pour l'année suivante.

Les entretiens ont été menés deux trimestres après le début de l'intégration (avril-mai) dans l'ECPS de chaque élève et ont duré entre 25 et 35 minutes.

<sup>2</sup> La désignation CLI remplace depuis la rentrée 2020 celle de Classe spécialisée. Il s'agit de classes à effectif réduit situées dans des écoles primaires ordinaires, tenues par des enseignants spécialisés qui collaborent avec l'équipe pédagogique et les enseignants des classes ordinaires de l'école.

### *Démarche d'analyse des données*

Le corpus de données obtenu par retranscription intégrale des entretiens est soumis à une analyse de contenu dont la démarche consiste à repérer les extraits sémantiquement liés aux dimensions (cf. ci-avant) définies a priori ou induites a posteriori. Les enjeux sont *didactiques* lorsque le projet est interprété comme possibilité de gains de savoirs, *pédagogiques* lorsqu'il est compris comme possibilité de nouvelles ressources et conditions pour apprendre, *autre* pour tout autre gain ou perte invoqué. Le *sens conféré par un élève au projet d'intégration* est inféré à partir des enjeux du projet qu'il a appréciés au moment de l'annonce et qui fondent son degré d'intérêt pour le projet à venir. Le sens est complété par le contenu disciplinaire que l'élève assigne à son intégration au troisième trimestre, les appréciations qu'il fait du contexte d'enseignement-apprentissage en CLI et la perspective scolaire qu'il souhaite pour l'année suivante. Les extraits des protocoles sont résumés et les résultats sont présentés en fonction du sentiment d'appartenance des élèves : trois élèves se sentent plus appartenir à la CLI (Tableau 1), deux élèves se sentent plus appartenir à l'ECPS (Tableau 2) et quatre élèves se sentent similairement appartenir aux deux collectifs (Tableau 3). L'examen des régularités spécifiques à chaque groupe d'élèves contribue à mettre en évidence des conditions qui, au niveau de la décision du projet d'intégration, de l'accueil dans la classe intégrée, du sens conféré au projet d'intégration et du contexte d'enseignement-apprentissage, jouent un rôle dans le sentiment d'appartenir à une classe intégrée en école ordinaire en période de transition scolaire.

## **4 Résultats**

### *Rôle du sentiment d'être impliqué dans la décision d'intégration et des conditions d'accueil*

Les résultats liés aux élèves se sentant avant tout appartenir au collectif de la CLI (Tableau 1) indiquent qu'en revenant sur l'annonce du projet d'intégration, deux élèves (E1 et E10) se sont sentis impliqués et écoutés dans la décision, contrairement à leur paire (E6) qui se sent tout autant appartenir à la CLI mais qui rapporte : « *J'ai rien dit moi... J'sais juste que quand ils ont décidé, bah, on m'a dit et puis c'est tout* ».

<b>Élève Taux d'intégration Disciplines</b>	<b>Annonce du projet d'intégration : Sentiment d'avoir été impliqué, intérêt et enjeux du projet</b>	<b>1<sup>er</sup> jour en classe intégrée : Conditions d'accueil et expérience</b>	<b>3<sup>e</sup> trimestre en classe intégrée : Appréciations du contexte d'ens.-app. et pers- pective souhaitée</b>
E1 garçon 0,5 jour Français et math.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décision : s'est senti impliqué</li> <li>• INT+ car enjeux péd. : nvx élèves did. : travail et nvx apprentissages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bâtiment : non connu</li> <li>• Visite préalable</li> <li>• Accompagné</li> <li>• Place pour s'installer</li> <li>• Présentations</li> <li>• Act. d'apprentissage</li> <li>• EMO+ : à l'aise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tâches : au début trop faciles, puis plus difficiles</li> <li>• Se sent plus contraint d'apprendre et apprend+</li> <li>• À l'aise avec élèves</li> <li>• Intégration totale</li> </ul>
E6 fille 1,5 jour Français et math.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décision : ne s'est pas sentie impliquée</li> <li>• INT+ car enjeux péd. : nvx. élèves et nvx enseignants did. : nvx apprentissages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bâtiment : non connu</li> <li>• Pas de visite préalable</li> <li>• Accompagné</li> <li>• Place pour s'installer</li> <li>• Présentations</li> <li>• Act. d'apprentissage</li> <li>• EMO- : peur de l'échec et de ne pas avoir d'amis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tâches : nvx savoirs pour progresser</li> <li>• Se sent plus contrainte d'apprendre et apprend beaucoup</li> <li>• À l'aise en classe</li> <li>• Intégration totale</li> </ul>
E10 garçon 2 jours Français, math. et jeux	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décision : s'est senti impliqué</li> <li>• INT+ car enjeux péd. : nvx élèves did. : nvx apprentissages autre : envie de changement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bâtiment : non connu</li> <li>• Pas de visite préalable</li> <li>• Accompagné</li> <li>• Place pour s'installer</li> <li>• Présentations</li> <li>• Act. d'apprentissage</li> <li>• EMO+ : discret, puis à l'aise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tâches : plus difficiles et plus utiles</li> <li>• Se sent plus contraint d'apprendre et s'engage+</li> <li>• À l'aise avec élèves</li> <li>• Intégration totale</li> </ul>

*Légende.* EMO = émotions ; INT = degré d'intérêt accordé au projet d'intégration

*Tableau 1 : Résultats relatifs aux trois élèves se sentant plus appartenir au collectif de la CLI*

L'examen des résultats des deux autres groupes d'élèves révèle que parmi les deux élèves se sentant avant tout appartenir à l'ECPS (Tableau 2), une élève (E3) s'est bien sentie impliquée dans la décision alors que l'autre (E8) pas.

Élève Taux d'intégration Disciplines	Annonce du projet d'intégration : Sentiment d'avoir été impliqué, intérêt et enjeux du projet	1 <sup>er</sup> jour en classe intégrée : Conditions d'accueil et expérience	3 <sup>e</sup> trimestre en classe intégrée : Appréciations du contexte d'ens.-app. et pers- pective souhaitée
E3 fille 1,5 jour Travail, jeux, sorties	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décision : s'est sentie impliquée</li> <li>• INT+ car enjeux péd. : -- did. : -- autre: fierté des parents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bâtiment : connu</li> <li>• Pas de visite préalable</li> <li>• Accompagnée</li> <li>• Place pour s'installer</li> <li>• Présentations</li> <li>• Act. d'apprentissage</li> <li>• EMO+/- : peur au début, puis à l'aise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tâches : faciles</li> <li>• Sent plus de pression à réussir, enseignant « sévère », moins libre</li> <li>• Pas à l'aise, élèves « méchants »</li> <li>• Ne plus aller en CLI, être avec amis</li> </ul>
E8 fille 2,5 jours Disciplines non spécifiées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décision : ne s'est pas sentie impliquée</li> <li>• INT- car enjeux péd. : -- did. : -- autre: ne veut pas quitter ECPS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bâtiment : non connu</li> <li>• Pas de visite préalable</li> <li>• Accompagnée</li> <li>• Pas de place pour s'installer</li> <li>• Présentations</li> <li>• Act. d'apprentissage</li> <li>• EMO+/- : peur au début, puis +/- à l'aise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tâches : plus faciles en ECPS</li> <li>• Se sent plus contrainte de travailler</li> <li>• À l'aise avec élèves</li> <li>• Arrêter l'intégration, rester en ECPS</li> </ul>

*Légende.* EMO = émotions ; INT = degré d'intérêt accordé au projet d'intégration ; CLI = classe intégrée ; ECPS = école de pédagogie spécialisée

Tableau 2 : Résultats relatifs aux deux élèves se sentant plus appartenir au collectif de l'ECPS

Le même constat émerge pour les élèves se sentant similairement appartenir aux deux collectifs (Tableau 3) : la moitié des élèves (E2 et E12) disent avoir été impliqués contrairement à l'autre moitié (E5 et E9). L'implication du point de vue de l'élève dans la phase de décision du projet d'intégration est une condition qui n'apparaît plus jouer de rôle notable systématique dans le sentiment, au troisième trimestre de l'intégration, d'appartenir plus ou moins au collectif de la CLI qu'à celui de l'ECPS, ou similairement aux deux.

Élève Taux d'intégration Disciplines	Annonce du projet d'intégration : Sentiment d'avoir été impliqué, intérêt et enjeux du projet	1 <sup>er</sup> jour en classe intégrée : Conditions d'accueil et expérience	3 <sup>e</sup> trimestre en classe intégrée : Appréciations du contexte d'ens.-app. et pers- pective souhaitée
E2 fille 0,5 jour Français et act. créatrices	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décision : s'est sentie impliquée</li> <li>• INT+/- car enjeux péd. : -- did. : -- autre : retrouve une copine ; a peur de l'inconnu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bâtiment : non connu</li> <li>• Visite préalable</li> <li>• Accompagnée</li> <li>• Place pour s'installer</li> <li>• Présentations</li> <li>• Act. d'apprentissage</li> <li>• EMO+/- : à l'aise avec ens. mais peur des autres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tâches : plus de travail et nvx apprentissages</li> <li>• Se sent autant contrainte d'apprendre et apprend autant qu'en ECPS</li> <li>• À l'aise avec élèves et enseignant</li> <li>• ECPS et un peu plus CLI</li> </ul>
E5 garçon 1 jour Français, math. et histoire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décision : ne s'est pas senti impliqué</li> <li>• INT+ car enjeux péd. : nulle classe did. : -- autre : retrouve un copain</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bâtiment : connu</li> <li>• Visite préalable</li> <li>• Accompagné</li> <li>• Place pour s'installer</li> <li>• Présentations</li> <li>• Act. d'apprentissage</li> <li>• EMO+ : à l'aise et plaisir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tâches : plus difficile pour progresser</li> <li>• Se sent plus contraint d'apprendre</li> <li>• À l'aise dans la classe</li> <li>• Intégration totale mais progressivement</li> </ul>
E9 garçon 2 jours Français, math. et act. créatrices	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décision : ne s'est pas senti impliqué</li> <li>• INT+ car enjeux péd. : nulle enseignante did. : --</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bâtiment : non connu</li> <li>• Visite préalable</li> <li>• Accompagné</li> <li>• Place pour s'installer</li> <li>• Présentations</li> <li>• Act. d'apprentissage</li> <li>• EMO+/- : à l'aise, peur de l'échec</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tâches : plus difficiles et plus utiles</li> <li>• Se sent plus contraint d'apprendre</li> <li>• À l'aise avec élèves et enseignant</li> <li>• Intégration totale, petit à petit</li> </ul>
E12 garçon 3 jours Français, math. et act. créatrices	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décision : s'est senti impliqué</li> <li>• INT+/- car enjeux péd. : conditions travail did. : -- autre : nvx amis, peur d'échouer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bâtiment : connu</li> <li>• Pas de visite préalable</li> <li>• Accompagné</li> <li>• Place pour s'installer</li> <li>• Présentations</li> <li>• Activités : --</li> <li>• EMO+ : à l'aise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tâches : plus de travail et plus utiles</li> <li>• Se sent plus contraint d'apprendre, s'engage+ et apprend+</li> <li>• À l'aise dans la classe</li> <li>• ECPS et CLI</li> </ul>

*Légende.* EMO = émotions ; INT = degré d'intérêt accordé au projet d'intégration ; ECPS = école de pédagogie spécialisée ; CLI = classe intégrée

Tableau 3 : Résultats relatifs aux quatre élèves se sentant appartenir autant au collectif de la CLI qu'à celui de l'ECPS

Les résultats (Tableau 1) révèlent aussi que les élèves se sentant tous plus appartenir à la CLI se souviennent de conditions plutôt similaires d'accueil lors du premier jour de l'intégration. Aucun des trois élèves ne connaissait le bâtiment scolaire avant de débiter l'intégration, mais un seul (E1) a « *pu faire une petite visite avant pour rencontrer l'enseignant et voir les autres élèves* ». Les deux autres élèves (E6 et E10) rapportent avoir découvert l'école et la classe le premier jour de l'intégration. Les autres conditions sont par contre communes aux trois élèves : chacun rapporte avoir été accompagné par « *un adulte d'ici* » (éducateur ou enseignant de l'ECPS), qu'une place lui était réservée, que « *y avait un bureau avec mon nom dessus* » (E10), et avoir vécu un moment pour les présentations, « *pour venir me rencontrer et comme ça* » (E1) ou « *ils me disaient <Tu t'appelles comment ? T'as quel âge ? Tu viens de quel pays ?...Qu'est-ce que tu aimes ? Tu es dans quelle école ?>* » (E6). Toutefois, ces conditions ne sont pas spécifiquement rapportées par les élèves se sentant avant tout appartenir à la CLI. Les résultats montrent que les élèves se sentant appartenir avant tout à l'ECPS (Tableau 2) ou encore aux deux collectifs (Tableau 3) ont tous, hormis E8, pu bénéficier d'une visite préalable de l'école et de la classe lorsque celle-ci n'était pas connue, étaient tous accompagnés lors du premier jour de l'intégration par un adulte de l'ECPS, avaient tous, hormis E8, une place attribuée dans la classe et ont tous vécu un temps de présentations. Les conditions factuelles d'accueil lors du premier jour d'intégration en CLI semblent communes à toutes les expériences, indépendamment du collectif auquel les élèves se sentent appartenir plusieurs mois plus tard. Les résultats révèlent néanmoins une exception qui concerne E8 (Tableau 2), une élève qui se sent avant tout appartenir à l'ECPS, dit ne pas avoir été consultée lors de la décision du projet, rapporte ne pas avoir visité l'école et la classe au préalable alors qu'elle ne connaissait pas le bâtiment, et ne pas se souvenir si elle avait une place attribuée. Le souvenir de son arrivée en CLI est marqué de conditions peu accueillantes qui résonnent peut-être encore en lien avec son faible sentiment d'appartenir à la CLI, préférant systématiquement revenir « *ici* » (ECPS) après les vacances, après les week-ends et quand elle se lève le matin, et déclarant clairement pour l'avenir de l'intégration : « *Moi, j'aimerais arrêter* ». Les conditions ponctuelles d'accueil lors du premier jour d'intégration ne semblent plus jouer de rôle systématique dans le fait, quelques mois après, de se sentir plus appartenir au collectif de la CLI qu'à celui de l'ECPS ou similairement aux deux ; mais lorsque ces conditions font défaut, elles semblent être conjuguées, du moins dans certains cas, avec un sentiment de ne pas être membre à part entière de la classe d'intégration et de ne pas adhérer au projet.

### *Rôle du sens conféré au projet d'intégration*

Les résultats liés aux élèves se sentant avant tout appartenir à la CLI révèlent que les trois élèves se rappellent qu'au moment de l'annonce ils avaient « *envie d'aller en intégration* », se réjouissaient, indiquant un intérêt positif pour le projet. Cet attrait tient à des enjeux qui sont pour chaque élève d'ordre pédagogique et didactique : « *J'étais content pour rencontrer des nouveaux élèves, un peu...et puis pour recommencer mon travail en fait...pour apprendre des nouveaux trucs* » (E1), « *J'étais réjouie de voir tous les nouveaux élèves, les nouveaux adultes et tout d'apprendre beaucoup de choses* » (E6). À ces gains en conditions et en savoirs, l'élève E10 ajoute celui de combler une envie de quitter l'ECPS et de changer d'école. Or, ces enjeux d'ordre didactique et pédagogique sont spécifiquement rapportés par les élèves qui se sentent avant tout appartenir à la CLI. En effet, parmi les deux élèves qui se sentent appartenir à l'ECPS, une élève (E3) accorde de l'intérêt au projet et l'autre (E8) pas. Mais aucune ne l'interprète comme une possibilité de gains de nouvelles ressources ou conditions d'apprentissage, ou de savoirs. La première voit le projet comme suscitant la fierté de ses parents, alors que la seconde ne voit aucun bénéfice et seulement la perte de l'ECPS : « *Je ne voulais pas [l'intégration]... parce que je voulais pas quitter cette école* » (E8). Quant aux quatre élèves se sentant appartenir similairement aux deux collectifs, deux d'entre eux (E5 et E9) accordent bien de l'intérêt au projet : le premier parce qu'il en apprécie des enjeux pédagogiques et la possibilité « *d'intégrer une nouvelle classe et y avait aussi un enfant que j'étais copain avec lui qui allait aussi à [école ordinaire]* » (E5), et le second (E9) en raison de l'enjeu pédagogique lié à une nouvelle enseignante. Les deux autres élèves de ce groupe (E2 et E12) accordent un intérêt mitigé au projet : la première (E2) en apprécie uniquement la possibilité de retrouver une copine, le second (E12) à la fois « *le fait de me faire des nouveaux amis, de bien pouvoir travailler* » tout en anticipant le risque « *de pas réussir l'intégration* ». Percevoir et interpréter les enjeux à la fois didactique et pédagogique d'un projet d'intégration, qui de surcroît suscite l'intérêt pour le projet, paraît comme une condition notoire et systématique contribuant à soutenir le sentiment d'appartenance à la CLI. Des enjeux uniquement d'ordre social ou encore des risques de perte sont spécifiquement rapportés par les élèves se sentant peu appartenir à la CLI ou par ceux se sentant appartenir aux deux collectifs.

L'expérience vécue le premier jour de l'intégration peut confronter l'élève aux enjeux qu'il avait anticipés au moment de l'annonce du projet. Or, à l'exception de E3, tous les élèves des trois groupes ont été invités à accomplir des tâches relevant de disciplines scolaires : « *alors la première fois, j'avais*

*fait de la translation* » (E6), « *puis, euh... j'apprenais quelque chose sur les polygones... et y avait aussi un travail sur les lectures* » (E10), « *après la récré, il fallait aller là-bas, monter les escaliers et tourner, là-bas on a fait les travaux manuels* » (E2), « *on avait commencé les mots contraires* » (E5). La première expérience dont tous les élèves se rappellent apparaît bien centrée sur du travail en lien avec des savoirs disciplinaires et attentes didactiques. Elle s'accompagne d'émotions variées non spécifiques à un groupe ou l'autre.

Ces expériences ont pu combler et renforcer les attentes des trois élèves qui conféraient un sens didactique et pédagogique au projet au moment de son annonce, et qui se sentent avant tout appartenir à la CLI quelques mois plus tard. C'est aussi quelques mois plus tard qu'ils assignent clairement du contenu disciplinaire à leur intégration : français et mathématiques, auxquels l'élève E10 ajoute les jeux. Ils perçoivent et interprètent d'ailleurs le contexte de la CLI comme un contexte d'enseignement-apprentissage plus exigeant que l'ECPS, les sollicitant sur des tâches plus difficiles, plus utiles, et se sentent tous plus contraints d'apprendre tout en déclarant apprendre plus (E1), apprendre beaucoup (E6) ou s'engager plus (E10). Le sens pédagogique et didactique qu'ils conféraient au projet au moment de son annonce paraît avoir trouvé un écho dans la première expérience en classe d'intégration et dans suffisamment d'expériences ultérieures pour qu'il se reflète dans la façon d'apprécier la CLI comme véritable contexte d'enseignement et profitable à leurs apprentissages, contexte dans lequel ils se sentent à l'aise, auquel ils se sentent clairement appartenir et dans lequel ils se projettent pour la rentrée scolaire suivante, souhaitant « *tout le temps être là-bas* » (E1), « *arrêter ici et trop, trop, trop aller que dans la classe de [CLI]* » (E6), « *être là-bas, toute la semaine* » (E10).

Les résultats des deux élèves se sentant avant tout appartenir à l'ECPS et ne conférant pas de sens didactique et pédagogique au projet au moment de son annonce, révèlent tout d'abord que plusieurs mois après, elles n'assignent pas de contenu disciplinaire précis au projet d'intégration : « *là-bas, on travaille, puis on joue aussi ... on fait souvent des sorties au parc quand il fait beau* » (E3), l'élève répétant qu'elle ne sait pas pourquoi elle est intégrée ni à quoi sert l'intégration à l'instar de sa camarade (E8). L'absence de sens pédagogique et didactique conféré au projet au moment de son annonce demeure inchangée au troisième trimestre, et les deux élèves semblent ne pas avoir intériorisé d'expériences d'enseignement et d'apprentissage bénéfiques qui leur permettraient d'apprécier la CLI comme un contexte autre que trop contraignant voire menaçant : « *Bah ici [ECPS] je me sens plus libre ... là-bas ? Non c'est bof... elle, y a des moments on fait la première faute ça va, la deuxième*

*bof mais la troisième elle commence déjà à gronder... c'est pour ça que maintenant j'ose plus vraiment aller vers elle* » (E3) ; « *Je préfère ici [ECPS] parce qu'on fait des trucs plus cool... comme des jeux, tout ça* » (E8). Elles déclarent d'ailleurs, pour l'année suivante, ne plus souhaiter poursuivre l'intégration, voulant avant tout « *rester avec mes amis* » (E3) et « *seulement rester dans cette école [ECPS]* » (E8).

Quant aux quatre élèves qui se sentent appartenir aux deux collectifs, ils assignent tous des contenus disciplinaires à leur intégration, dont le français, auquel trois élèves ajoutent les mathématiques (E5, E9 et E12) ou encore les activités créatrices (E2 et E9) ou l'histoire (E5). Alors qu'ils ne percevaient pas de bénéfices d'ordre didactique *et* pédagogique du projet au moment de son annonce, les expériences d'enseignement et d'apprentissage vécues positivement en CLI semblent avoir été suffisantes pour générer un contexte de travail orienté vers de nouveaux apprentissages, les sollicitant sur des tâches plus difficiles et plus utiles qu'en ECPS, et dans lequel ils se sentent autant (E2) ou plus (E5, E9 et E12) contraints d'apprendre qu'en ECPS. Deux élèves déclarent d'ailleurs autant (E2) ou plus (E12) apprendre qu'en ECPS. Le sens didactique et pédagogique que le projet d'intégration semble timidement revêtir pour ces élèves dont l'intérêt initial était plutôt mitigé tant les bénéfices semblaient pauvres, s'accompagne de souhaits pour l'année suivante de poursuivre encore dans les deux contextes (E12), mais en augmentant le temps en CLI (E5), « *faire un tout petit peu plus peut-être...* » (E2), alors que seul E9 se projette « *juste là-bas toute la semaine, aller tout le temps dans l'intégration* ». Le sens actuel et futur du projet, hésitant, paraît en lien avec leur sentiment d'appartenir autant à la CLI qu'à l'ECPS. Les régularités et spécificités qui émergent des résultats relatifs à chacun des trois groupes d'élèves indiquent que le sentiment d'appartenir au collectif de la classe qui les intègre s'accompagne d'un sens à la fois pédagogique et didactique du projet d'intégration.

## 5 Discussion

Les résultats de cette étude sont certes à considérer à titre exploratoire. Ils éclairent ce qui se joue dans une période de transitions horizontales entre une école d'enseignement spécialisé séparée (ECPS) et une classe d'enseignement spécialisé située dans une école ordinaire (CLI) pour des élèves concernés par un projet d'intégration partielle devant les conduire progressivement vers une intégration complète mais dont l'échéance n'est pas pla-

nifiée. Les neuf élèves ont débuté l'intégration partielle et les transitions hebdomadaires au début de l'année scolaire et aucun ne connaît, au début du troisième trimestre et au moment de l'entretien, la suite du projet. À cette période-là, trois élèves se sentent clairement plus appartenir et attachés à la CLI, deux à l'ECPS, quatre autant aux deux contextes. Les résultats révèlent que le sentiment d'avoir été impliqué dans la prise de décision n'est la spécificité d'aucun des trois groupes d'élèves et semble ne plus avoir de traces notoires dans le sentiment d'être membre actuel à part entière attaché et intégré au collectif de la classe intégrée. Il en est de même pour les conditions d'accueil dont les élèves ont bénéficié le premier jour. Les visites préalables, l'attribution d'une place, les activités pour se présenter, les premières expériences sont des conditions ponctuelles, certes importantes et recommandées dans la littérature, qui marquent l'expérience d'accueil des élèves en classe d'intégration. Ils les évoquent et en narrent le déroulement avec précision plusieurs mois plus tard. Elles paraissent cependant insuffisamment contribuer au processus d'adaptation de l'élève au nouveau contexte, ni au sens qu'ils confèrent au projet d'intégration partielle et aux transitions horizontales. Ceci est peu surprenant, les conditions et expériences que vivent les élèves au fil des jours dans chaque contexte jouant un rôle plus proximal dans l'évolution de leur adaptation et de leur sentiment d'appartenance.

Or, du point de vue des travaux sur le sentiment d'appartenance, nombre d'auteurs (cf. St-Amand, 2015) insistent sur la qualité des relations sociales et du climat relationnel comme conditions de bien-être et de sentiment d'appartenance au collectif d'une classe. Des expériences relationnelles peu positives sont d'ailleurs vécues par une des deux élèves ne se sentant pas appartenir à la CLI et voulant arrêter le projet d'intégration. Les dynamiques relationnelles sont certes importantes, mais notre exploration indique qu'elles sont indissociables des expériences d'enseignement et d'apprentissage. Le sens pédagogique et didactique, couplé au sentiment d'être contraint à apprendre et d'apprendre plus, est en effet exclusivement associé au fait de se sentir membre à part entière du collectif de la classe intégrée, et conduit l'élève à souhaiter une intégration totale dès la prochaine rentrée scolaire. Le sens uniquement social ou de perte d'un bien-être se traduit, sans doute sous l'effet d'expériences d'enseignement et d'apprentissage insuffisamment positives, par la perception d'un contexte trop contraignant et menaçant et par le sentiment d'inutilité de l'intégration, la difficulté à projeter la poursuite du projet et le désir de rester dans l'école de pédagogie spécialisée à laquelle les élèves se sentent avant tout appartenir. Ces constats interrogent les condi-

tions à même de garantir des expériences d'enseignement et d'apprentissage pour des élèves fréquentant deux contextes d'enseignement spécialisé séparés dont ils discriminent bien des attentes différentes.

Du point de vue des travaux dans le champ des transitions, les conditions propices à soutenir l'élève déclaré à BEP durant une période de transition s'appliquent aux transitions verticales qui sont instituées, prévisibles et donc planifiables, ce qui n'est pas la réalité des transitions horizontales caractérisant un projet d'intégration progressive, individualisé, à temps partiel. En outre, ces recommandations insistent largement sur la planification des aspects structurels de la transition (organisation, réunions, comptes-rendus, financement, planification, durée, etc.), et sur la qualité des processus interactionnels liés au travail en réseau entre services et aux modalités de collaboration entre l'ensemble des partenaires incluant les parents (Ruel et al., 2014).

Du point de vue des travaux sur les pratiques inclusives, c'est le travail pédagogique, didactique et collaboratif de l'enseignant qui est considéré primordial dans la mise en place de conditions permettant, au quotidien de la classe et dans les différentes disciplines scolaires, de soutenir l'élève dans le processus d'adaptation au contexte d'intégration. Dans cette perspective, nous considérons que le manque de sens pédagogique et didactique conféré par les élèves au projet d'intégration, procède des transitions horizontales quotidiennes que les élèves se voient imposés entre deux contextes dont les attentes et pratiques d'enseignement sont très peu articulées (Pelgrims, 2011 ; Tambone, 2014), conditions peu inclusives car faisant obstacle à l'accès au rôle d'élève se sentant appartenir à un collectif de classe et aux savoirs. Les différentes modalités de coenseignement capables de rétablir la continuité didactique et pédagogique entre une classe ordinaire et un dispositif de soutien à l'intégration (p.ex. Assude & Millon-Fauré, ce volume ; Pelgrims et al., 2014) pourraient inspirer des nouvelles formes d'articulation qui appellent toutefois des mises à l'épreuve étant donné l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement très différents entre ECPS et CLI.

### *S'adapter à un nouveau contexte scolaire ou s'adapter à un contexte fait de transitions ?*

Les résultats sont liés à des propos énoncés par les élèves dans un contexte particulier. En effet, les élèves sont toujours en phase de transition caractérisée par la fréquentation de deux contextes en parallèle : la rupture que suppose une transition complète ne peut donc pas être opérée. Il n'est d'ailleurs pas certain qu'elle doive être opérée, aucune disposition administrative

n'obligeant les professionnels à poursuivre l'intégration en CLI. Enfin, aucun élève ne connaissait au moment de l'entretien le taux d'intégration prévu pour l'année suivante. L'approche située de l'activité des élèves nous conduit à considérer que cinq élèves se sont en fait ajustés en ne privilégiant qu'un seul contexte (CLI ou ECPS), avec l'avantage pour les trois élèves se sentant appartenir à la CLI qu'ils paraissent, d'un point de vue normatif, plus adaptés au rôle d'élève et aux attentes d'un contexte d'enseignement et d'apprentissage qui semble être clairement porteur de sens pour eux au point d'avoir symboliquement rompu avec l'ECPS qu'ils estiment ne pas leur permettre de progresser. Les quatre élèves restants se sont en revanche adaptés au contexte qui leur est imposé, fait de transitions hebdomadaires couplées avec une transition progressive mais incertaine : ils se sentent appartenir aux deux collectifs, n'ont pas rompu avec les modalités de participation de l'ECPS qu'ils perçoivent moins exigeantes que celles de la CLI où ils se sentent plus contraints d'apprendre. Ils différencient bien les deux contextes mais se tiennent en équilibre entre les deux, système désarticulé auquel ils paraissent se conformer, souhaitant continuer l'intégration mais *progressivement*. Cette forme d'adaptation peut avoir l'avantage de les protéger du choix que les adultes arrêteront. Mais elle s'accompagne aussi d'un projet qui à ce stade ne revêt toujours pas de sens pédagogique et didactique, laissant apparaître que pour ces élèves trouver de nouvelles conditions et ressources pour apprendre et maîtriser de nouveaux savoirs ne caractérise pas le sens de leur projet d'intégration et de leur contexte de transition. Il n'est pas exclu que le maintien prolongé dans un tel entre-deux puisse cristalliser des modalités spécifiques de participation risquant de s'écarter du rôle d'élève attendu dans des conditions plus exigeantes.

## Conclusion

Bien que les projets d'intégration vers l'école ordinaire soient socialement valorisés, ils n'en demeurent pas moins des périodes particulièrement vulnérables pour les élèves qui transitent quotidiennement entre deux contextes d'enseignement spécialisé, l'un en école séparée, l'autre en école ordinaire. Nos résultats montrent que ces contextes de transitions peuvent ne pas garantir pleinement des expériences d'enseignement et d'apprentissage permettant à l'élève de se projeter comme élève dans un nouveau contexte, de comprendre et d'éprouver de l'intérêt pour un projet dont il saisit le sens en tant que possibilités de nouveaux apprentissages, et d'adhérer au projet d'une com-

munauté de classe dont il se sent être pleinement membre. Les constats qui émergent ici à titre exploratoire appellent des études plus larges pour avancer dans la compréhension de ce qui se joue pour les élèves qui font l'expérience continue de transitions entre deux contextes d'enseignement spécialisé distincts dans le cadre d'un projet d'intégration progressive visant, éventuellement, une pleine intégration en école ordinaire.

## Références

- Doré, R., Wagner, S., & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire: la déficience intellectuelle*. Éd. Logiques.
- Duval, S., & Bouchard, C. (2013). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 147-181.
- Favre, J.-M. (2015). *Investissements de savoirs et interactions de connaissances dans un centre de formation professionnelle et sociale: une contribution à l'étude des mathématiques et de leur fonctionnement dans le contexte de la formation professionnelle spécialisée* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76939>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Hughes, L. A., Banks, P., & Terras, M. M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: A literature review. *British Journal of Learning Support*, 28(1), 24-34.
- Lacombe, N., & Squillaci, M. (2015). Liens entre un examen de passage (PPO) et l'épuisement scolaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (4), 15-21.
- Mahé, T. (2005). *Le vécu des parents d'enfant(s) handicapé(s)* [Rapport de recherche, phase III « Trajectoires des enfants passés en CDES »]. CTNERHI.
- Maréchal, C. (2006). Quel temps d'enseignement en institutions spécialisées à Genève? *Pédagogie spécialisée*, (2), 29-35.
- Myklebust, J. O. (2010). Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17(3), 251-263. <https://doi.org/10.1080/08856250210162158>
- Office fédéral de la statistique [OFS]. (2020). *Statistique de la pédagogie spécialisée: année scolaire 2018/19*. OFS.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.

- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées: des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Genève.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée: leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre des mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (9), 135-158.
- Pelgrims, G. (2010). Le passage en classe spécialisée: une transition jalonnée d'implicites. *Éducateur*, (N° spécial), 22-24.
- Pelgrims, G. (2011). Que nous révèlent les perceptions des élèves sur les pratiques d'intégration scolaire? *Pages Romandes : Revue d'information sur le handicap mental et la pédagogie spécialisée*, (3), 8-9.
- Pelgrims, G. (2013). L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés d'apprentissage en classes spécialisées: des processus nécessaires parfois empêchés. In F. Büchel & J.-L. Berger (Éds.), *L'autorégulation de l'apprentissage: perspectives théoriques et applications* (pp. 257-291). Ovadia.
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers: apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, (86), 43-63.
- Pelgrims, G., Bauquis, C., & Schmutz, I. (2014). Répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves intégrés au secondaire 1: exemple d'une séquence didactique en lecture. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 22-30.
- Pelgrims, G., & Ducrey, F. (2011). *Structures, transitions et parcours scolaires des élèves de l'enseignement spécialisé : étude réalisée dans le canton de Genève* [Rapport de recherche]. Université de Genève et Service de la recherche en éducation.
- Ruel, J., Moreau, A. C., & April, J. (2014). Modélisation des processus en jeu en contexte de transition scolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Phronesis*, 3(3), 13-25. <https://doi.org/10.7202/1026391ar>
- St-Amand, J. (2015). *Le sentiment d'appartenance à l'école : un regard conceptuel, psychométrique et théorique* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/14049>
- St-Amand, J., Bowen, F., Bulut, O., Cormier, D., Janosz, M., & Girard, S. (2020). Le sentiment d'appartenance à l'école : validation d'un modèle théorique prédisant l'engagement et le rendement scolaire en mathématiques d'élèves du secondaire. *Formation et profession*, 28(2), 89-105. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.530>

- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2(47), 51-71.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. ESF.
- Wehmeyer, M. L., & Webb, K. W. (Eds.). (2012). *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*. Routledge.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions : des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Éds.), *Les transitions à l'école* (pp. 261-279). Presses de l'Université du Québec.



## **Approche polycentrée, accessibilité et transition juvénile**

L'avènement d'un modèle de société se rêvant flexible et contraignant les individus à la mobilité, a arasé les seuils statutaires et transformé fondamentalement les conditions sociales et psychiques d'entrée dans la vie adulte (Galland, 2009 ; Van den Velde, 2008). Le chômage d'insertion retarde l'entrée sur le marché du travail et renforce le risque de marginalisation des moins qualifiés. La précarisation de l'emploi multiplie les périodes de transition, diversifie les trajectoires d'insertion et accroît le degré d'exposition aux risques de disqualification qui entourent le chômage récurrent (Gréco & Le Roy, 2009). L'augmentation du travail à temps partiel précarise socialement et financièrement par des salaires souvent inférieurs à la moyenne, par des prestations sociales moindres et par des perspectives professionnelles plus limitées (OCDE, 2010). Enfin, l'allongement des études, la maîtrise de la fécondité et l'affirmation d'une vie de couple sans enfants isolent la naissance du premier enfant des autres composantes du passage à l'âge adulte (Cordazzo & Fichet, 2013). Cette dilution des seuils statutaires a affaibli le poids de l'âge comme hiérarchie de classement, individualisé les rythmes et les temps sociaux, et retardé l'entrée dans la vie professionnelle et dans la vie familiale. Elle a déritualisé le passage à l'âge adulte et fait de celui-ci une période où prévaut l'expérimentation de parcours construits au gré d'un processus itératif fait d'essais et d'erreurs, et où la mobilité individuelle, la capacité de choix, le sens de l'expérimentation et un rapport positif au futur sont au cœur des processus à l'œuvre (Galland, 2007).

Ce modèle de l'expérimentation est encore plus marqué pour les jeunes adultes présentant un besoin éducatif particulier (BEP) : le passage à l'âge adulte subordonne l'accès aux droits et aux soutiens reconnus aux étudiants présentant un BEP à leur aptitude à les faire valoir en signalant leurs besoins éducatifs et en s'assurant de la qualité des soutiens (Ebersold, 2011) ; le changement d'approches administratives du handicap accompagnant cette période de la vie bouleverse les conditions d'éligibilité aux aides et aux

aménagements et les jeunes présentant des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement cessent d'accéder aux formes de soutien pourtant prévues par la législation spécifique aux adultes légalement reconnus handicapés (Dewson et al., 2004) ; le caractère interinstitutionnel du traitement social du handicap subordonne la continuité et la cohérence des parcours après l'enseignement secondaire à l'intrication des dimensions liées à l'accessibilité relevant de l'institution scolaire, de celles liées à la compensation de la déficience sous l'égide du ministère des affaires sociales et de celles relevant des instances locales telles que les transports ou le logement (Ebersold et Cordazzo, 2016).

De telles particularités rappellent que la transition juvénile est un processus commençant avant la fin de la scolarité, se prolongeant par-delà l'accès à l'enseignement supérieur ou l'entrée sur le marché de l'emploi, et à travers lequel se forgent les identités personnelles et sociales. Elles suggèrent, à la suite de Mary Douglas (Douglas, 1992), que les activités génératrices de sens ont un caractère rituel et que les pratiques sociales relatives à la transition s'apparentent à des rites d'institution matérialisant de nouvelles identités. Ces pratiques déterminent les conditions d'accès aux droits, les modalités d'évolution d'une situation socialement déterminée vers une autre, et les formes de citoyenneté auxquelles accèdent les jeunes. Leur effet instituant peut être source d'appartenance quand elles désignent quelqu'un comme digne d'exercer un rôle social ou d'occuper une position sociale. Il peut être invalidant dans le cas inverse (Ebersold, 2017). Les pratiques des institutions consacrent les différences inhérentes aux changements de position sociale et distinguent ceux qui peuvent prétendre accéder aux fonctions et aux rôles spécifiant habituellement l'adulte de ceux qui ne le peuvent pas.

Aussi, ce texte admet-il que les trajectoires scolaires et postsecondaires des jeunes présentant un BEP sont indissociables des formes de médiation sociale permettant de faire environnement afin de fournir aux intéressés les supports identificatoires leur permettant d'endosser les rôles sociaux spécifiant la condition d'adulte et d'être à parité de participation (Boutinet, 1991 ; Bidet, 2000). Il refuse ce faisant de réduire la transition juvénile à la résultante de choix individuels faits indépendamment de toute organisation collective organisatrice, pour la rapporter à l'effet capacitant de l'environnement éducatif, c'est-à-dire à son aptitude à protéger les possibilités de cheminement et à promouvoir des formes d'appartenance source d'affiliation sociale. Il enrichit le concept d'affiliation proposé par Robert Castel (Castel, 1995) en incluant les dimensions symboliques et identitaires dans le pacte social autour duquel se joue l'incorporation durable des individus dans un

ordre social. Ce texte admet que si l'individu contribue à faire société il n'est pas société. Il rapporte ce faisant les trajectoires scolaires et postsecondaires des jeunes adultes présentant un BEP à la valeur transitionnelle des pratiques et, plus particulièrement, aux formes d'interdépendance autour desquelles se construisent le sens du processus de transition, les modalités structurant l'action des parties en présence et les formes d'affiliation expérimentées par les jeunes adultes.

Ce texte repose sur plusieurs enquêtes. Une première relative au devenir de lycéens inscrits en terminale en 2007 et s'appuyant des données recueillies par questionnaire auprès de 293 personnes et de 12 entretiens (Ebersold, 2012, 2017). Une autre, portant sur les facteurs conditionnant la coopération interinstitutionnelle et interindividuelle à partir d'une enquête par questionnaire et entretiens menée auprès d'un échantillon de 51 parents, de 62 enseignants et de 61 assistants de vie scolaire impliqués dans la mise en œuvre de 86 projets de scolarisation avec assistants de vie scolaire existants en 1999 dans la région Alsace (Ebersold, 2003, 2008). Une troisième portant sur la participation sociale d'un échantillon de personnes présentant une déficience motrice à partir de 45 entretiens menés en 2003 auprès de personnes présentant une déficience motrice et de leurs parents, et l'exploitation de 300 questionnaires diffusés en 2004-2005 auprès de personnes présentant une déficience motrice, de leurs parents et des professionnels qui ont travaillé auprès d'eux (Ebersold, 2006). Une quatrième, en cours de réalisation, portant sur les représentations de la notion de devenir à partir d'entretiens collectifs menés depuis 2015 auprès d'un échantillon de personnes présentant un BEP.

Ce texte corréle dans un premier temps la transition juvénile aux enjeux polysystémiques qui la traverse pour, dans un second temps, relier ces enjeux aux supports identificatoires contribuant à inscrire les jeunes concernés dans un agir commun source d'affiliation sociale. Il rapporte, en troisième lieu, cet agir commun au « faire environnement », c'est-à-dire à l'accessibilisation des environnements scolaires et sociaux, qu'autorisent les formes d'interdépendance interindividuelles et interinstitutionnelles instituées.

## **1 La transition, une perspective polysystémique**

La transition juvénile ne peut être considérée comme une démarche menant une personne de A vers B. Elle n'est pas une destination pouvant être déterminée à l'avance en vue d'un objectif final devant être concrétisé par une institution au regard d'un dessein prémédité et explicite, issu d'une délibé-

ration volontaire basée sur une connaissance exhaustive des choix possibles et sur une analyse précise et comparative des différentes stratégies possibles. Elle dépend largement de l'engagement d'acteurs provenant d'horizons professionnels et institutionnels divers, voire concurrentiels, pour préparer les diverses étapes conditionnant les trajectoires scolaires ou postsecondaires : l'accès à l'enseignement supérieur suppose à maints égards la collaboration des acteurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur pour réunir les conditions nécessaires à la réussite universitaire des lycéens ; il n'est pas rare qu'il suppose aussi la mobilisation des représentants du monde professionnel lorsque les cursus incluent des stages nécessitant, le cas échéant, que soient programmés des aménagements de postes ; l'accès à l'enseignement supérieur engage aussi des acteurs du secteur social et médico-social lorsqu'il nécessite la mobilisation de soutiens personnalisés ou des interprètes en langue des signes. Cette obligation d'engagement n'est pas spécifique à la transition juvénile : l'arrêté du 2 avril 2009 (en France) relatif aux unités d'enseignement souligne par exemple la nécessaire coopération entre les enseignants, les enseignants référents et les professionnels du secteur social et médico-social autour de l'analyse et du suivi des actions pédagogiques mises en œuvre ainsi que des modalités de travail en commun ; l'organisation et le suivi du projet personnalisé de scolarisation sont du ressort d'une équipe comprenant les parents de l'élève, l'enseignant référent, le ou les enseignants en charge de la scolarité ainsi que, le cas échéant, les acteurs des secteurs sanitaires, médico-social et social.

Le processus de transition en devient consubstantiel des formes d'interdépendance instaurées par les parties prenantes pour s'assurer du devenir des jeunes adultes. Toute absence de coopération entrave conséquemment la cohérence et la cohésion des liens entre les acteurs et vulnérabilise les intéressés en les surexposant aux discontinuités inhérentes aux cloisonnements institutionnels ; à l'inverse, un fort niveau de coopération facilite la cohérence des trajectoires à l'issue du lycée et, consécutivement, la continuité des cheminements des personnes. Or, les conditions nécessaires à la coopération entre les acteurs ne sont toutefois pas données. Rien n'oblige des acteurs qui appartiennent à des institutions parfois concurrentielles, dont la parole a une valeur sociale différente du fait de leur statut et dont les identités professionnelles peuvent historiquement s'être construites en opposition les unes aux autres, à travailler ensemble, à transmettre l'information, à participer aux réunions, voire à se reconnaître légitime (Muell-Dreyfus, 1983). En outre, la logique de projet n'arrime pas la division des tâches et la distribution des rôles aux contextes organisationnels d'un établissement scolaire, médico-social,

universitaire, professionnel, etc. ; elle se refuse à relier la légitimité professionnelle des acteurs en présence aux considérations statutaires au profit des exigences liées à l'action commune conjointement définie et des formes de reconnaissance mutuelles instaurées lors de la définition des objectifs et des modalités d'action (Habermas, 1987 ; Boutinet, 1991). Les possibilités de coopération résident donc dans le sens donné par les individus et les structures qui les emploient à l'entreprise conjointement menée de donner ; elles dépendent des stratégies développées pour conférer aux interactions un caractère organisationnel suffisamment fort pour que les activités et les tâches soient inscrites dans un système (Morin, 1977 ; Cordonnier, 1997).

Avant d'être une donnée, l'environnement s'apparente à un construit social dont les contours et les caractéristiques vont déterminer les trajectoires individuelles. La continuité et la cohérence du processus de transition vont dépendre de l'espace de relations établi pour construire collectivement le sens de l'action et mettre en synergie des enjeux propres à l'individu, à l'organisation dans laquelle il se trouve et à l'action communément définie pour les parties présentes pour s'assurer de sa transition (Cordonnier, 1997 ; Ebersold, 2003a ; Lemieux, 1999). L'édification de cet espace de relations repose sur la force d'entraînement des conventions instaurées par les acteurs en présence pour mettre en sens le processus de transition et mettre en scène les conditions de sa concrétisation (Ebersold, 2008). Ces conventions résultent des formes d'entendement établies pour mettre collectivement en scène la personne, son entourage familial et les différentes catégories de professionnels : la mise en scène de la personne s'organise autour des représentations véhiculées à son égard par les procédures d'évaluation et, corrélativement de la légitimité accordée à ses souhaits, ses désirs ou son projet ; la mise en scène de l'entourage familial résulte de son implication dans le projet et les textes rappellent la nécessité de l'informer adéquatement, de le conseiller et de le soutenir dans ses démarches ; la mise en scène des différentes catégories de professionnels repose sur les formes de complémentarité spécifiées lors de la division des tâches et de la distribution des rôles, sur les modalités fondant leur engagement dans le processus (Ebersold, 2008). Ainsi considérée, la transition juvénile est consubstantielle de l'univers symbolique et pratique collectivement défini par les acteurs en présence pour « faire environnement », c'est-à-dire accessible les environnements scolaires et sociaux en mobilisant les ressources institutionnelles, organisationnelles, techniques, symboliques et pratiques, etc., existantes. La mobilisation de ces ressources est essentielle aux synergies entre les acteurs autour des mécanismes qui spécifient les systèmes d'action sociétaire qui sont rationnels en finalité

d'une part, et de ceux qui caractérisent les systèmes d'action communautaire, rationnels en valeurs et en croyance d'autre part (Weber, 1971). Ces synergies participent de l'élaboration d'espaces de relations inscrivant les échanges entre les acteurs en présence dans une interpénétration de l'individuel et du collectif générant les formes et les niveaux d'interdépendance requis pour instaurer des formes de coopération fondées sur la complémentarité et la réciprocité des liens et, corrélativement, construire des trajectoires source de reconnaissance.

La transition ne saurait ce faisant reposer sur une approche égocentrée (Figure 1) plaçant la personne au centre des pratiques. Une telle perspective est source d'injonctions paradoxales majeures : elle demande de prendre en compte la particularité des personnes tout en persistant à faire penser de celles-ci l'enjeu autour duquel se construit la légitimité professionnelle des agents censés contribuer à la réalisation du projet. Elle les conduit à organiser leurs missions, leurs rôles et leur fonction autour du problème social qui spécifie la personne avant de les référer à leur contribution au processus de transition, aux compétences qu'ils sont conduits à mobiliser, à leur inscription dans une dynamique commune (Ebersold, 2003b ; 2008)<sup>1</sup>. Elle structure ce faisant les modalités de coopération autour de la définition de la vision légitime du problème social (Ebersold & Dupont, 2019) ; elle place, corrélativement, les institutions et les professionnels dans une situation de concurrence les conduisant à lutter pour détenir le pouvoir de définition de la vision légitime du problème à résoudre.

Loin d'être une composante de la pratique professionnelle, leur coopération devient obligée, régie au premier chef par les textes. Elle s'en trouve structurée autour d'une logique d'appareil, inscrite dans des enjeux identitaires et suscitant diverses formes de résistance et non motivée par une préoccupation commune (Kaddouri, 1997). La division des tâches, la distribution des rôles dépendent des positions institutionnelles occupées avant de s'organiser autour des compétences à mobiliser. Les modes de coopération qui s'instaurent en deviennent incertains, déséquilibrés et structurés autour de modes de régulation plus ou moins volontairement acceptés par les parties en présence (Giraud, 1983). Toute entente sur l'objet de l'articulation des diverses formes d'entendement en devient délicate, voire impossible (Ebersold, 1997). Chaque structure impliquée dispose bien souvent de son propre outil de

<sup>1</sup> On observera à ce sujet que les professionnels éprouvent bien souvent d'importantes difficultés à décrire leur activité, leurs tâches, les savoir-faire, savoir-être et connaissances qu'ils mobilisent. On observera aussi qu'ils les associent.

légitimation (bilans, dossiers, etc.) visant à rapporter les grilles de lecture des difficultés des personnes à leur champ disciplinaire et/ou institutionnel (administratif, médical, psychologique, éducatif, socio-éducatif, etc.) et à conduire chaque catégorie d'intervenant qui est porteur d'une « culture professionnelle » le conduisant à appréhender le problème social qui motive le travail d'accompagnement sous un angle spécifique.

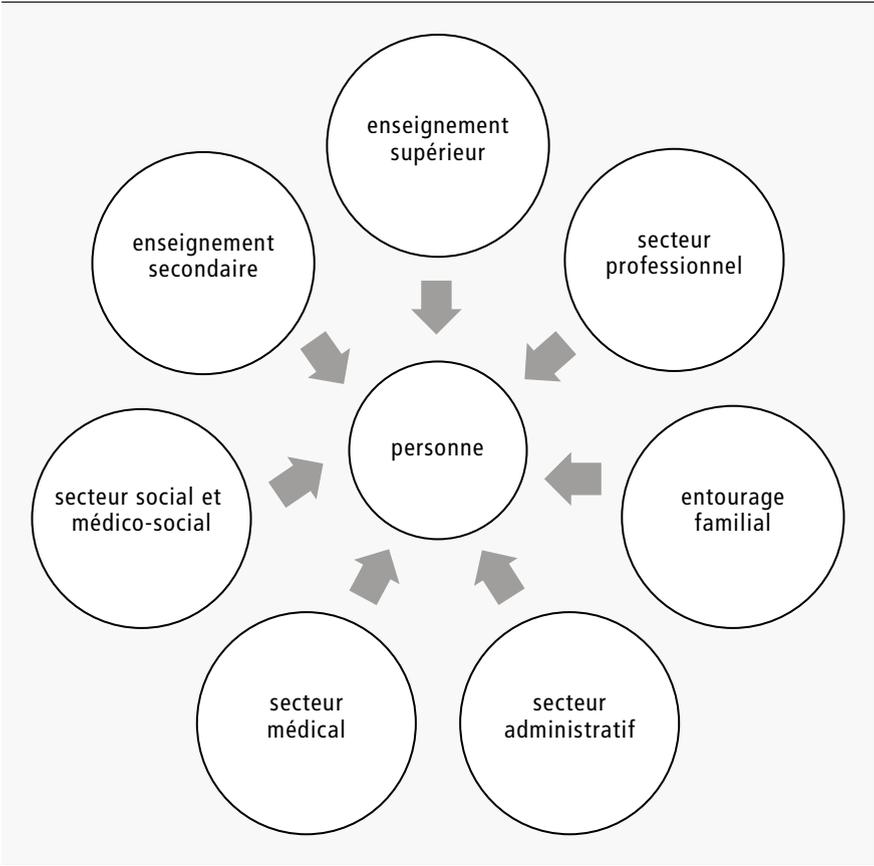


Figure 1 : Une approche égocentrée source d'injonction paradoxale

Cette approche égocentrée empêche en outre de voir les intéressés et leur entourage comme partie prenante du processus. Elle persiste à promouvoir une approche essentialiste de l'autonomie qui valorise les explications internes aux individus au détriment des facteurs externes. Elle force à ne voir la per-

sonne qu'à travers ses difficultés<sup>2</sup>, ou ses besoins d'aide (et ceci d'autant plus fortement que ses difficultés sont consacrées par un statut et des outils d'évaluation) alors même que les principes inclusifs l'associent à un être responsable et raisonnable susceptible de jouer un rôle social valorisant, à un citoyen à part entière disposant des mêmes droits que tout un chacun. Loin de soutenir l'accessibilisation des environnements, elle réfère la légitimité (scolaire, universitaire, professionnelle, etc.) de la personne au respect des normes scolaires, des us et coutumes de l'établissement alors même que le principe de la scolarisation en milieu ordinaire présuppose une adaptation des pratiques éducatives et pédagogiques à ses rythmes et à sa particularité (Ebersold & Dupont, 2019). Autant de facteurs qui empêchent toute articulation entre les exigences de la logique participative qui spécifie l'ambition inclusive et la logique intégrative inhérente à toute forme de citoyenneté. Autant de facteurs qui tendent à « normifier » les pratiques institutionnelles, à résumer l'enjeu de la transition à l'acceptation de la personne par le corps intégrant, à corréliser son inscription sociale à son acceptation par l'institution universitaire (Ebersold, 2017 ; Ebersold 2010).

## **2 Promouvoir une approche polycentrée pour inclure les intéressés dans l'agir commun**

De par son caractère polysystémique, la transition juvénile suppose ce faisant de se distancier de toute vision égocentrée de la société considérant isolement la personne et son environnement (Elias, 1991), au profit d'une approche polycentrée plaçant le devenir de la personne au centre de ses préoccupations (Ebersold & Detraux, 2013). Placer le devenir de la personne au centre se distancie d'une perspective défectologique essentialisant les difficultés de la personne. Cette perspective la pense comme un « être en devenir », ontologiquement capable d'évoluer et de progresser au même titre que n'importe qui pour peu que soient adéquatement mobilisés les moyens pédagogiques, techniques, humains et financiers (Figure 2). En plaçant « l'être en devenir » au cœur des préoccupations, elle fait de l'ipséité du soi (Ricoeur, 1990), c'est-à-dire la capacité à se penser soi-même comme un autre de la personne, le principe présidant à l'action commune conduite par les différents acteurs pour assurer la transition des jeunes vers l'âge adulte. Cette perspective promeut une perspec-

<sup>2</sup> Ces difficultés correspondent d'ailleurs bien souvent à celles que rencontrent les professionnels à adapter leurs pratiques aux particularités de la personne. Sur ce point, voir P. Bourdieu, *La misère du monde*, Paris, Le Seuil, 1993.

tive écologique associant la personne ainsi que son entourage à des co-construc-  
teurs légitimes des processus à l'œuvre avant de la voir, au premier chef, en  
difficultés et nécessitant, assistance ou un service. Celle-ci se trouve incluse  
dans l'espace des relations structurant la création des contextes favorables à  
l'engagement de chacun dans les processus en cours. Le sens de l'action com-  
mune unissant les parties en présence s'en trouve rapporté aux supports iden-  
tificatoires lui permettant de « prendre part » au « faire environnement », d'in-  
tégrer et d'endosser de nouvelles identités et de s'attacher à prendre et as-  
sumer les responsabilités incombant aux adultes (Ferreira & Nunes, 2010).

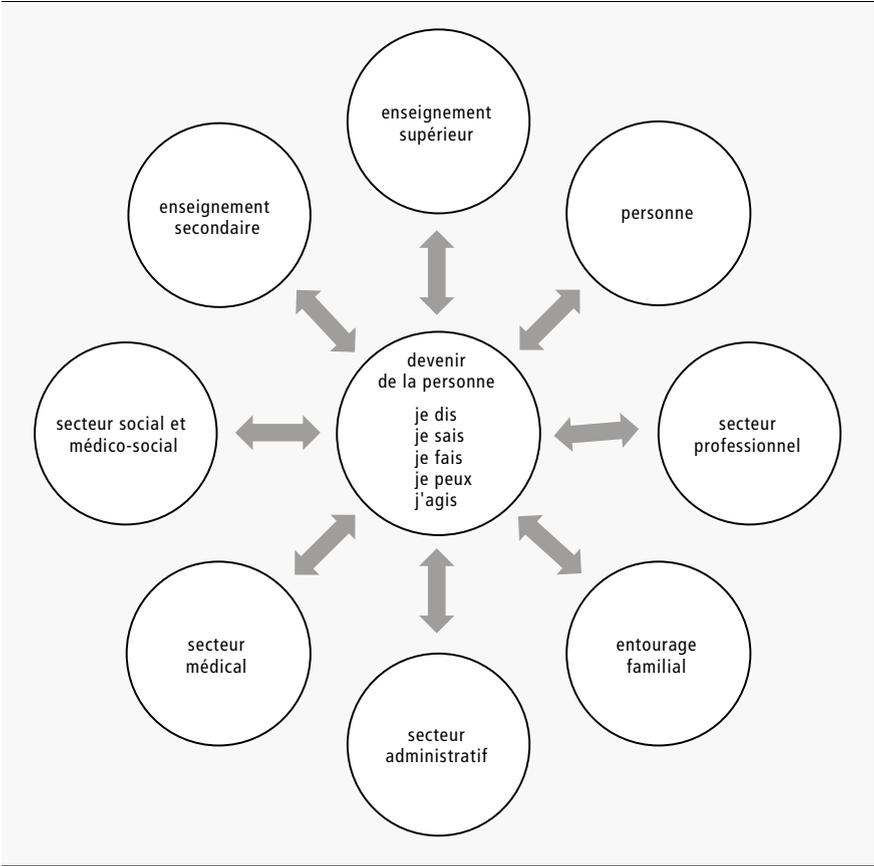


Figure 2 : Une approche polycentrée ou le devenir de la personne comme bien commun

Ces supports identificatoires résident dans les ressources possédées par les in-  
téressés pour se dire soi-même et inscrire leur existence dans cet ensemble

qu'est le monde environnant (Ricoeur, 2004). Ces ressources s'organisent autour du pouvoir identificateur des activités réalisées et des formes de visibilité sociale acquise : pouvoir partager les mêmes activités que tout un chacun ancre le processus de transition dans un agir commun source de reconnaissance sociale lorsqu'elle permet comme le suggère certains interviewés, de « *braver le regard des autres* », voire de « *se sentir comme les autres* » tout en étant différents. Ces ressources reposent en outre sur des possibilités de dire des choix permettant d'agir avec les mots (Austin, 1962). Interrogées à ce sujet, certaines personnes y voient la fierté de « *faire des choses par soi-même* » et la possibilité « *d'être libre dans ses gestes, ses pensées* ». Ces ressources résident en outre dans la possibilité conférée à la personne de « *dire le passé pour être dans le présent et penser le futur* », la confrontation au marché de l'emploi et de l'enseignement supérieur nécessitant une projection de soi dans le temps et une capacité à se tourner vers un passé à assumer et vers un futur à envisager dans des contextes fort incertains. Elles placent les jeunes adultes en position de faire état de leurs besoins, à veiller à leur identification au regard de leur cursus et à s'enquérir du soutien et des aménagements offerts par les organisations pour satisfaire à leur obligation d'accessibilité.

Ces supports identificatoires résident aussi dans la capacité d'action conférée aux jeunes adultes pour être vus légitimes dans l'exercice de leurs fonctions. Cette capacité d'action constitue une ressource lorsqu'elle permet aux intéressés de « pouvoir faire » les mêmes tâches que les autres afin d'agir conformément aux exigences de la fonction exercée. Ce « pouvoir faire » permet d'être vu légitime dans l'exercice de sa fonction lorsqu'il satisfait au caractère routinier organisant les échanges sociaux et prévient, corrélativement, l'écart regrettable à la norme que révèlent les embarras que suscite tout écart en la matière auprès des individus (Goffman, 1974). Ce « pouvoir faire » est une source d'intégration et de reconnaissance majeure : pour certaines personnes interviewées, « pouvoir faire » « *avec les autres, c'est être partie prenante* » alors que d'autres y voient la capacité à « *être autonome dans son travail* ». Ce « pouvoir faire » atteste d'une proximité normative de la personne lorsqu'il résulte, comme le soulignent nombre de jeunes adultes, d'efforts consentis, d'un courage et d'une ingéniosité ayant permis de pallier l'inaccessibilité du système scolaire.

Ces supports identificatoires reposent en outre sur les connaissances et les apprentissages conférés aux jeunes adultes. Ils résident dans le pouvoir décisionnel conféré aux intéressés à l'issue du lycée par les informations relatives au niveau d'accessibilité des établissements d'enseignement supérieur, aux exigences entourant le « métier d'étudiant » ou encore à la qualité des mo-

dalités de soutien. Ils sont en outre rapportés aux ressources possédées par les jeunes adultes pour faire valoir des connaissances et, corrélativement, disqualifier les caractéristiques stigmatiques sous-jacentes à la catégorisation en tant « qu'handicapé » qui peut être requise par les textes pour accéder aux soutiens. Être en position de revendiquer un « je sais » confère un capital symbolique susceptible de mettre à distance le lien ontologique qui unit l'altérité biologique à l'altérité sociale. Pouvoir revendiquer une connaissance opère un travail d'institution atténuant le poids des représentations profanes entourant la personne présentant un BEP et impose de nouvelles identités, de nouveaux regards sur autrui. Ce travail d'institution incite à s'autoriser à se penser différemment et à demander à être pensé différemment, surtout si les conditions d'acquisition de ces connaissances incitent à se juger plus méritant que quiconque et à voir dans la performance réalisée la preuve de la relativité de la déficience. Il conduit nombre de jeunes adultes présentant un BEP à refuser de se voir comme « handicapés » estimant que les connaissances possédées leur confèrent un mérite dont ne peuvent pas toujours se valoir les personnes ne présentant aucune déficience (Ebersold, 2017). Il exige consécutivement des établissements d'enseignement supérieur et aux structures d'accompagnement de développer des stratégies d'admission corrélant l'explicitation d'un besoin à la qualité des soutiens proposés et à l'optimisation des chances de réussite avant de les inférer à une quelconque éligibilité.

Ces supports identificatoires consistent de plus dans le sens de situation dont disposent les intéressés pour faire valoir des compétences leur permettant d'« agir sur » leur environnement. (Goffman, 1974). Ils résident dans une capacité de conversion des connaissances en ressources mobilisables en situation pour s'adapter à l'évolutivité des contextes jalonnant la scolarisation ou le processus de transition et endosser de nouveaux rôles sociaux. Cette capacité de conversion confère un sens stratégique permettant par exemple de mobiliser de manière contextuelle les ressources amicales et familiales nécessaires pour pallier l'inaccessibilité des établissements scolaires ou pour concilier les exigences des cursus scolaires avec les impératifs de la déficience. Elle suppose notamment une information suffisamment significative pour agir en connaissance de cause : lorsque par exemple les documents censés faciliter le choix en termes de structures d'accompagnement ne contiennent aucun élément d'information (sur les compétences mobilisées, les objectifs poursuivis, les méthodes utilisées, etc.) permettant de juger du bien-fondé des possibilités proposées, ils peuvent paraître inutiles toute formulation.

Ces supports identificatoires résident enfin dans les ressources possédées par les intéressés pour prendre et assumer les responsabilités à l'égard

d'eux-mêmes et d'autrui inhérentes à l'exercice d'un rôle, d'une fonction ou d'une activité. Ces ressources résident dans les possibilités de choix possédées, celles-ci consistant inéluctablement à « *prendre la responsabilité de ce que l'on fait et décide* ». Elles découlent aussi des pôles de certitude possédés pour oser s'engager dans les activités et les rôles sociaux envisagés que confèrent par exemple des stratégies d'accompagnement : incitant à prendre conscience des exigences qui entourent le métier d'élève ou d'étudiant, l'exercice d'un emploi ou l'occupation d'un logement ; renseignant sur l'effet capacitant des modalités d'accessibilisation de l'environnement scolaire et universitaire ainsi que des formes de soutien proposées (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins éducatifs particuliers, 2006 ; Naset, 2005).

L'approche polycentrée rapporte l'univers symbolique et pratique autour duquel se construit l'espace des possibles conditionnant la transition juvénile à l'identité narrative (Ricoeur, 1990) des personnes par-delà l'accès aux dispositifs de droit commun ou la satisfaction de besoins. Elle assujettit la valeur transitionnelle des trajectoires scolaires et postsecondaires à l'effet capacitant des pratiques et aux possibilités qu'en retirent les intéressés de s'engager activement dans les processus. Elle corréle le devenir à la possibilité donnée aux personnes de prendre et d'assumer les responsabilités inhérentes aux activités exercées et à accéder à des identités plurielles résultant de la confrontation à une pluralité d'univers sociaux et à une multiplicité de rôles sociaux par-delà la performance sociale matérialisée par une contribution active au bien-être économique et social de la société reflétée par la réussite scolaire, professionnelle, sociale. L'approche polycentrée invite en cela à définir le devenir comme le fait d'être en position de s'engager de manière contextualisée dans le temps et l'espace, dans une fonction sociale et de prendre et d'assumer les responsabilités qui y sont liées en pouvant faire valoir légitimement une connaissance, une compétence, une capacité d'action et une parole. Elle corréle ce devenir à l'identification préalable d'une perspective d'avenir appréhendée à l'aune des droits reconnus à la personne, de ses attentes, désirs et rêves et des conditions d'exercice de ces droits.

### **3 Une approche polycentrée inscrite dans des systèmes équitables de coopération**

En mettant le devenir de la personne au centre, l'approche polycentrée admet que les possibilités de coopération sont consubstantielles des possibilités objectives créées par les formes d'interdépendance présidant à la cohé-

rence et à la cohésion des trajectoires scolaires et postsecondaires ainsi que sur les formes d'entendement permettant de transformer les échanges en « contractualité » (Bidet, 2000 ; Figure 3).

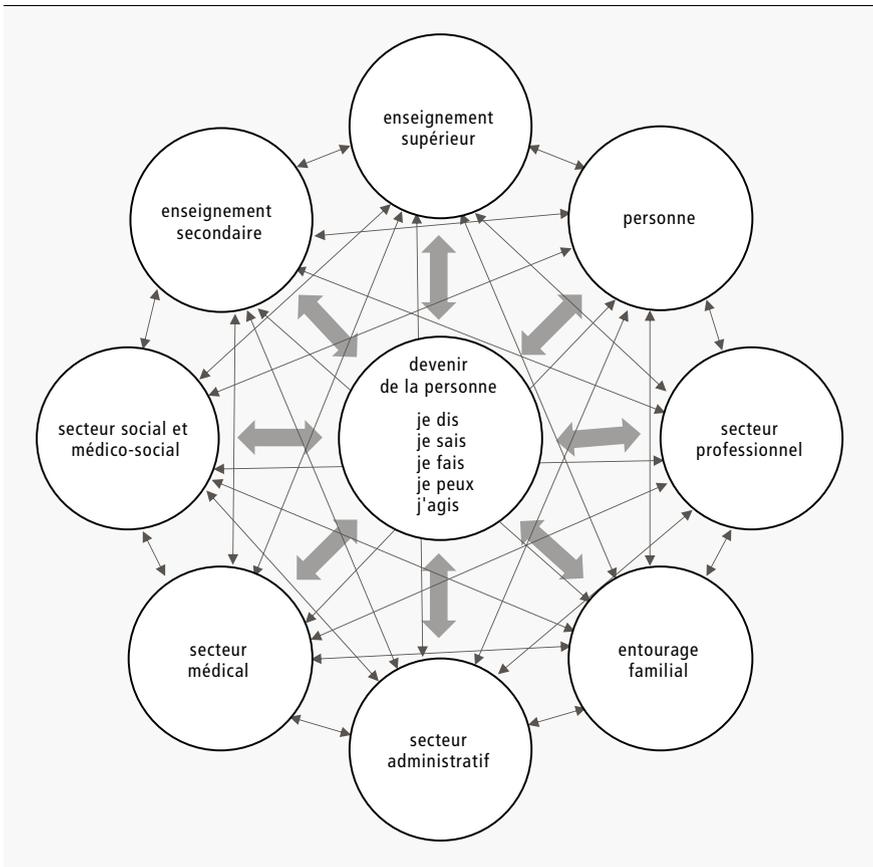


Figure 3 : Une approche polycentrée source d'interdépendances

En organisant l'action menée autour des acquis et du futur des intéressés, elle promeut une dynamique réticulaire qui incite les parties en présence à s'entrevoir comme la composante d'une œuvre dont la qualité repose sur la reconnaissance de chacun et l'implication de tous et les incite à structurer l'action des uns et des autres à la réalisation communément définie (Arendt, 1983 ; Asencio, 2006). Elle place le développement de liens d'identification au cœur des échanges et incite à les inscrire dans un système d'interdépendance interinstitutionnel et interindividuel fondé sur la prise en compte des

attentes réciproques, la symétrie relationnelle et la coordination d'intérêts motivés rationnellement. Elle contribue par exemple à rendre congruentes les attentes qui entourent la place que souhaitent occuper les parents avec celle que les professionnels souhaitent qu'ils occupent. Cette perspective facilite en outre le développement de liens de différenciation permettant de veiller à l'intégration dans le système de chaque acteur indépendamment de sa position dans le système ou l'espace des relations.

L'approche polycentrée incite en outre à considérer les facteurs source de ruptures durant la scolarisation des élèves à BEP ainsi que ceux susceptibles de les prévenir (Dee, 2006 ; Ebersold, 2007). Cette approche promeut une perspective diachronique et considère à ce titre les diverses dimensions liées au temps et contribuant à la fluidité et à la cohérence du parcours scolaire telles que l'articulation des rythmes institutionnels avec les rythmes individuels, la conjugaison des rythmes et des activités scolaires avec les exigences de la déficience ou du trouble, l'articulation des dimensions scolaires et extrascolaires, etc. Elle incite à faire de tout projet un rite de passage à travers lequel se définissent les modalités de transition d'un niveau ou d'un espace éducatif à l'autre ainsi que l'espace des positions régissant les formes d'interdépendance. L'espace de positions créé peut alors préparer les intéressés et leur entourage aux exigences qui leur sont faites, à bâtir les passerelles que requièrent les goulots d'étranglement qu'engendrent inmanquablement le passage d'un cycle à l'autre en organisant notamment le suivi de l'élève et en identifiant suffisamment à l'avance les soutiens à mobiliser, les compétences requises et les conditions de leur mobilisation au sein d'espaces historiquement et culturellement distincts (OCDE, 2000). La notion de transition en devient une notion clef pour la compréhension et la mise en œuvre des conditions de scolarisation et constitue une composante à part entière de la dynamique co-construite par les acteurs en présence (Wehman, 1996 ; Wagner et al., 2005 ; Ebersold, 2008).

L'approche polycentrée revient par ailleurs à référer les principes d'appartenance aux signes de reconnaissance fondateurs des composantes identitaires liées à l'indépendance économique, physique et sociale et qui permettent aux publics à BEP et à leurs familles d'être à parité de participation (Fraser, 2005). Cette perspective associe le projet à un rite de passage à travers lequel se pensent les identités des acteurs en présence et couple les pratiques aux formes de reconnaissance qu'expérimentent les personnes et leurs familles. Elle porte le regard sur la médiation symbolique qu'opèrent les échanges entre les acteurs impliqués dans le processus de scolarisation pour organiser celui-ci autour d'un agir commun source de reconnaissance sociale et ancré dans un environnement cognitif partagé (Sperber & Wilson, 1987).

Elle s'intéresse aux formes d'incertitude qu'affrontent les acteurs et appréhende les pôles de certitude sur lesquels ils s'appuient pour s'entrevoir et se projeter dans un avenir et se sentir en capacité d'agir : elle considère notamment l'autonomie décisionnelle qu'offrent les possibilités de choix au regard des valeurs que peuvent affirmer et revendiquer les intéressés, les engagements qu'ils peuvent prendre et les responsabilités qu'ils peuvent assumer ; elle s'intéresse en outre au rapport d'indépendance qu'entretiennent les acteurs vis-à-vis d'autrui et qu'autorise la symétrie sociale et relationnelle des liens qui unissent les uns et les autres et à partir de laquelle il leur est possible d'être à parité d'engagement. Elle considère de surcroît les formes de reconnaissance qui se jouent dans les rapports entre les parties prenantes et la possibilité donnée aux intéressés de se penser en devenir et de faire face aux changements et aux évolutions. En mettant l'accent sur l'effet capacitant ou invalidant des politiques et des pratiques, elle est propice à porter le regard sur la valeur transitionnelle des pratiques.

## **Conclusion**

La transition et, plus particulièrement la transition juvénile, ne saurait être prioritairement rapportée à des cheminements individuels résultant de la pertinence des choix individuels et de la seule prévention des risques de rupture. La compréhension pratique du monde ne se réduit pas à l'acte intentionnel de déchiffrement conscient, les choix opérés étant conditionnés par l'incorporation des aspects du monde exprimés par les structures cognitives mises en œuvre (Bourdieu, 1997). Le passage à l'âge adulte ne peut se réduire à la résultante de choix individuels faits indépendamment de toute organisation collective organisatrice, mais dépend des formes de médiation sociale opérant un équilibre de droits et de devoirs capable de conjuguer droits sociaux et droits civils (Bec, 2007). Aussi, la transition juvénile est-elle indissociable des formes d'interdépendance instaurées générées par les acteurs pour construire les conditions d'accessibilisation des environnements scolaires et sociaux et, corrélativement, d'ouverture aux particularités individuelles.

Cette exigence suppose de refuser la polarité individu/société mettant prioritairement l'accent sur les interactions individuelles au profit d'une approche polycentrée. Cette approche polycentrée place le devenir de la personne au centre des préoccupations pour considérer les formes d'interdépendance générées par les acteurs pour faire environnement et construire les conditions sociales nécessaires à l'ouverture aux particularités individuelles. Une telle pers-

pective s'intéresse à la commensurabilité symbolique existant entre l'individuel et le collectif pour s'interroger sur la valeur transitionnelle des pratiques (Bourdieu, 1997 ; Elias, 1991). Cette valeur transitionnelle réside dans l'effet capacitant des pratiques, c'est-à-dire dans les ressources conférées aux personnes pour être en position d'être parties prenantes des processus à l'œuvre, mais aussi pour être vues légitimes dans l'exercice de sa fonction et d'être à parité de participation. Cette perspective conduit ainsi à se préoccuper des mécanismes et des transitions qui jalonnent les parcours éducatifs ainsi que des facteurs facilitant ou, à l'inverse, entravant la continuité de cheminements allant d'un pouvoir d'agir de la personne recherchée (je dis, je fais, je peux, je sais, j'agis) vers un pouvoir d'agir conféré (je dis, je fais, je peux, je sais, j'agis) par la mobilisation de moyens et de stratégies lui attribuant les ressources pour dire, faire, pouvoir, connaître et agir de manière contextualisée dans le temps et dans l'espace. Cette perspective inclut de surcroît les éléments identitaires qui sous-tendent inmanquablement toute mise en œuvre d'un projet d'action commune faisant de chaque partie prenante un acteur incontournable pour penser les stratégies favorisant l'apprentissage chez tout enfant sans qu'elle puisse pour autant assumer à elle seule la responsabilité du devenir scolaire de la personne.

## Références

- Agence Européenne pour le développement de l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers. (2006). *Plan Individuel de Transition école/emploi*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans\\_itp\\_fr.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_fr.pdf)
- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. University Press.
- Asencio, A. M. (2006). Dynamiques de réseau et logiques de coopération. In H. Gascon, D. Boisvert, M. C. Haelewyck, J. R. Poulin, & J.-J. Detraux (Éds.), *Déficiência intellectuelle, savoirs et perspectives d'action* (pp.257-268). Presses interuniversitaires.
- Bidet, J. (2000). *Théorie générale*. PUF.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Le Seuil.
- Boutinet, J.-P. (1991). *Anthropologie du projet*. PUF.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Fayard.
- Cordonnier, L. (1997). *Coopération et réciprocité*. PUF.
- Dee, L. (2006). *Improving Transition Planning for Young People with Special Educational Needs*. Open University Press.

- Degenne, R. (1994). *Les réseaux sociaux*. Guérin.
- Dewson, S., Aston, J., Bates, P., Ritchie, H., & Dyson, A., (2004). *Post-16 transitions: A longitudinal study of young people with special educational needs (Wave two)* (Research Report RR582). DfEE. <https://www.employment-studies.co.uk/system/files/resources/files/rr582.pdf>
- Douglas, M. (1992). *De la souillure : essai sur les notions de pollution et de tabou*. La découverte.
- Ebersold, S., (2002), Partenariat, dynamiques de réseau et modèles de compétences. In V. Guerdan, J-M. Bouchard, & M. Mercier (Éds.), *Partenariat chercheurs, praticiens, familles* (pp. 412-422). Éditions Logiques.
- Ebersold, S. (2003a). Logiques et dynamiques d'un système ouvert : l'UPI. *La nouvelle revue de l'Adaptation et intégration scolaires*, (21), 7-19.
- Ebersold, S. (2003b). Intégration scolaire, dynamiques de scolarisation et logiques d'accompagnement. *Handicaps, revue des sciences humaines*, (99), 17-32.
- Ebersold, S. (2006). *La participation à l'aune de l'affiliation*. Document ronéoté.
- Ebersold, S. (2007). Affiliating participation for an active citizenship. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 9(3-4), 237-253. <http://doi.org/10.1080/15017410701685893>
- Ebersold, S. (2008). Scolarisation en milieu ordinaire, espaces de coopération et dynamiques coopératives. *Alter*, 2(3), 193-208. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2008.04.001>
- Ebersold, S. (2011). *L'inclusion des étudiants handicaps dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*. OCDE.
- Ebersold, S. (2012). *Les transitions vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des jeunes adultes handicapés*. OCDE.
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter, European Journal of Disability Research*, 7(2), 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Ebersold, S. (2017). *L'éducation inclusive : droit ou privilège ? Accessibilité et transition juvénile*. PUG.
- Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Éditions de l'Aube.
- Ferreira, V. S., & Nunes, C. (2010). Les trajectoires de passage à l'âge adulte en Europe. *Politiques sociales et familiales*, (102), 21-38. <https://doi.org/10.3406/caf.2010.2556>
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? La Découverte*.
- Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse*. Armand Colin.
- Galland, O. (2009). *Les jeunes*. La Découverte.
- Giraud, C. (1993). *L'action commune*. L'Harmattan.

- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Les Éditions de Minuit.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.
- Kaddouri, K. (1997). Partenariat et stratégies identitaires : une tentative de typologisation. *Education permanente*, 109-128.
- Lemieux, V. (1999). *Les réseaux d'acteurs sociaux*. PUF.
- Morin, E. (1977). *La méthode, la nature de la nature*. Le Seuil.
- National Alliance for Secondary Education and Transition (NASSET). (2005). *National Standards and Quality Indicators: Transition Toolkit for Systems Improvement*. University of Minnesota.
- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., & Knokey, A. M., (2009). *The Post-High School Outcomes of Youth With Disabilities up to 4 Years After High School*. SRI International.
- Renault, E. (2004). *L'expérience de l'injustice*. La découverte.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Le Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Stock.
- Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte : Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. PUF.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P., (2006). *The Academic Achievement and Functional Performance of Youth with Disabilities: A Report of Findings from the National Longitudinal Study-2 (NLTS2)*. US Office of Special Education Programs, SRI International.

## **Synthèse et conclusion**

### **Quelques balises sur les chemins vers l'éducation inclusive**

Cet ouvrage a pour objectif de contribuer à repérer les déséquilibres et les amorces de changement (transitions), ainsi que les changements et les évolutions plus avancés (transformations) que suscitent les appels à l'éducation inclusive au niveau des pratiques et des identités professionnelles, au niveau de l'activité et de l'identité d'élèves. Dans cette perspective, il réunit un ensemble de travaux s'attachant à l'observation des acteurs et de leurs pratiques dans différentes situations et contextes éducatifs en Belgique, France, Suisse et au Québec. En s'appuyant sur des approches théoriques et méthodologiques variées, ces travaux contribuent à faire émerger un ensemble de conditions soutenant l'évolution de pratiques et d'identité en chemin vers des valeurs inclusives, conditions sur lesquelles reviendra cette conclusion.

Nous revenons tout d'abord sur la première contribution, celle de Gérard Bless, qui propose une revue d'études quantitatives réalisées à partir des universités de Fribourg et de Zürich, tout en s'appuyant sur d'autres publications anglophones et germanophones. Elle examine les effets de l'intégration en classe régulière sur les performances et différentes dimensions de perception de soi des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP), des autres élèves de la classe ordinaire, sur les attitudes des enseignants ou encore des parents. Suivant les principes des approches structuralistes du handicap et des mesures de prise en charge, l'auteur ordonne les résultats des travaux sélectionnés par type de déficience et par type de structures de scolarisation (intégrée versus séparée). L'intérêt de la « carte de savoirs » à laquelle il aboutit réside tout d'abord dans une nouvelle confirmation, statistiquement éprouvée, des bénéfices produits, du moins en moyenne, sur les progrès scolaires par la scolarisation des élèves déclarés à BEP en classe ordinaire, bien que de façon nuancée pour les élèves présentant « des troubles du comportement » qui semblent, toujours en moyenne, aussi moins acceptés en classe ordinaire et susciter chez les enseignants davantage d'attitudes

défavorables à leur intégration. Confirmant d'autres revues d'études et méta-analyses (p. ex. Doudin & Lafortune, 2006 ; Manset & Semmel, 1997 ; McLeskey et al., 2014), cette contribution appuie donc à nouveau la pertinence de poursuivre le chemin en direction de la scolarité inclusive tout en confirmant certains points de résistances. Mais l'auteur met aussi en évidence le manque de savoirs à disposition quant aux « méthodes », aux « stratégies » d'enseignement qui seraient profitables ou non selon la catégorie de déficience, et propose, en guise de perspective de recherche, d'étudier les pratiques effectives et efficaces d'intégration. Cette invitation s'aligne sur les préoccupations de nombreux chercheurs, mais la question peut être posée et traitée dans le cadre d'approches épistémologiquement différentes.

La comparaison des effets produits par catégorie de déficience et par type de structure scolaire ne peut nous guider plus que ce qu'elle autorise : nous dire que l'intégration est, sur telle ou telle variable dépendante, en moyenne, plus ou moins bénéfique pour telle ou telle catégorie diagnostique. La difficulté d'obtenir des savoirs quant aux pratiques propices en fonction des catégories de déficiences tient à l'un des postulats mêmes de l'approche catégorielle du handicap et structuraliste de la prise en charge (Pelgrims, 2001), qui consiste à admettre l'existence de pratiques types spécifiques à des groupes diagnostiques d'élèves. Ce postulat est en rupture avec les approches interactionnistes des *situations* de handicap qui, sur le plan épistémologique, fondent le mouvement même de l'éducation inclusive (Poplin, 1995). Elles postulent, quant à elles, que la participation sociale, par exemple en tant qu'élève à un collectif classe, dépend de multiples interactions entre des dimensions et dynamiques contextuelles, situationnelles et individuelles. Ce postulat est en outre fondamental dans le modèle de la CIF (OMS, 2001) qui dissocie clairement la « déficience » des « dimensions individuelles », contraignant le regard à se déplacer de la déficience, de l'écart à la norme biomédicale, vers toutes les dimensions caractérisant l'humain (culture, genre, compétences, sentiment d'affiliation, trajectoire, etc.). Ce modèle relativise entièrement le rôle que jouerait la « déficience » dans les possibilités de participation sociale, celle-ci résultant de multiples interactions entre facteurs individuels et facteurs environnementaux caractérisant chaque type de contexte social (p. ex. une école, une classe, une leçon de mathématiques). Les approches interactionnistes impliquent notamment de se défaire des liens de causalité directe établis entre « type de structure » et une variable de sortie d'autre part. Elles supposent en effet l'ouverture des « boîtes noires » et appellent à considérer ce qui se passe en classe, les dispositifs, les conditions, les pratiques, les gestes, les interactions verbales

comme autant de variables médiatisant ou modérant les éventuels effets macro d'une structure. Elles admettent, et c'est là leur pertinence épistémologique et praxéologique, que les individus, élèves déclarés à BEP inclus, agissent différemment en fonction des dynamiques contextuelles et situationnelles, ouvrant le regard du chercheur et des professionnels sur les possibilités continues d'évolution, de progression, de transformation. Sur le plan méthodologique, elles appellent un regard multidimensionnel ou processuel, des démarches quantitatives, qualitatives ou mixtes, et contextualisent le sens des observations et des résultats.

Dans cette perspective, nous disposons d'un corpus de travaux de plus en plus important qui fournit des indications sur les conditions qui semblent faire obstacle et celles qui semblent faciliter, dans un contexte donné, la participation en tant qu'élève et l'accès aux savoirs. Les contributions de cet ouvrage en font partie en se centrant plus spécifiquement sur les pratiques d'enseignement et de formation, ainsi que sur les identités et cultures qui amorcent des changements ou sont en transformation sur les chemins vers l'éducation inclusive.

Certes les chemins vers l'éducation inclusive sont multiples et pluriels. Des décisions, des choix, des contraintes permettent de se mettre en mouvement, mais les chemins ne sont pas évidents, la route n'étant pas linéaire ni tracée. Toutefois, si des résistances, des obstacles s'entreposent, des balises existent aussi qui peuvent être des leviers pour des transformations. Selon les contextes, les transformations commencent à peine, d'autres sont plus avancées. En effet, le temps est un facteur essentiel pour que les « déséquilibres » induits par les politiques inclusives puissent évoluer, sous la forme de nouvelles organisations, de nouveaux dispositifs, de nouvelles relations sociales et individuelles, vers un nouvel équilibre sans perdre de vue l'intention inclusive initiale. Les transformations sociales, éducatives, praxéologiques ont besoin d'un temps long, et cela se fait par des ruptures, par des continuités, et les conditions ou contraintes des contextes sont essentielles pour les comprendre. Nous concluons cet ouvrage en dégageant les balises qui émanent de l'observation des situations et des acteurs en proie quotidienne avec l'actualisation de valeurs inclusives, et qui représentent autant de leviers propices à rapprocher de l'éducation inclusive les pratiques d'enseignement (1), les pratiques de formation (2) et les pratiques de transition scolaire (3).

## 1 Pratiques d'enseignement : quelques balises et leviers à la transformation

Différentes contributions à cet ouvrage nous éclairent sur l'activité d'enseignants et les pratiques d'enseignement qui initient des changements, amorcent des ruptures, les professionnels tâtonnant à la recherche d'un nouvel équilibre. D'autres montrent en revanche des transformations de pratiques plus avancées. L'examen des contextes dans lesquels les études se déroulent, des dispositifs concernés, des acteurs impliqués et des résultats produits, nous permet de dégager différents leviers au service de la transformation des pratiques d'enseignement.

### *La transformation vers une école qui se veut inclusive : des leviers variables selon la position des acteurs*

Dans le contexte éducatif en Belgique francophone et germanophone, Mariane Frenay, Anne Bragard et Marie Van Reybroeck mettent en évidence un certain nombre de facteurs facilitateurs mais aussi des obstacles à la mise en place de cette politique dite d'intégration au niveau de l'école primaire et secondaire, en prenant appui sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), et sur les besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'affiliation dont la satisfaction est considéré un indice de conditions inclusives. Or, les résultats montrent que les facteurs ou conditions qui permettent de satisfaire ces besoins ne sont pas les mêmes selon la position des acteurs. En effet, pour les parents et les élèves, les facteurs facilitateurs des processus de transformation vers l'intégration sont essentiellement ceux qui satisfont les besoins d'affiliation, à savoir les conditions relatives à l'environnement social, au climat de classe ou aux collaborations avec les acteurs de l'école. Pour ces derniers par contre, les facteurs satisfaisant aux besoins d'autonomie et de compétence sont indiqués en priorité. Dans ce sens, l'expertise des professionnels (enseignants ordinaires et enseignants dits accompagnateurs du spécialisé), leurs connaissances et compétences, leurs attitudes face à l'intégration, leur expérience et développement professionnel semblent être des facteurs importants pour créer des conditions pour le bien-être des élèves. La qualité des collaborations entre acteurs, le temps consacré aux différentes phases de transition (préparation, rencontre, adaptation), le partage de ressources, le coenseignement et même la réflexion sur les transformations du système éducatif dans son ensemble apparaissent comme des balises vers une école qui se veut inclusive. Les transformations structurelles (système éducatif, etc.) sont aussi associées aux transformations relation-

nelles et professionnelles des acteurs (collaborations entre acteurs, expertise professionnelle, etc.) dans un mouvement inclusif à la fois ascendant et descendant tout en avançant vers une éducation inclusive.

### *Articuler l'activité de soutien à l'activité de la classe régulière : quelques leviers*

Comme égayé dans l'introduction à cet ouvrage, il y a, dans la perspective de pratiques plus inclusives, un enjeu crucial à s'intéresser aux pratiques d'enseignement situées à l'articulation entre le(s) dispositif(s) de soutien à l'intégration d'un élève déclaré à BEP et la classe régulière qui l'accueille. Cette articulation peine à s'établir dans les faits, conduisant les élèves à transiter entre deux contextes pédagogiquement et didactiquement distincts et risquant fortement d'affecter leurs apprentissages. Or, ces dispositifs de soutien existent dans de nombreux systèmes, et se diversifient sous l'effet notamment des politiques scolaires inclusives (pour la Suisse, voir Paccaud, 2017), tout en s'accompagnant, selon les contextes de recommandations au coenseignement, dans l'espoir d'assurer une meilleure articulation.

La contribution de Marjorie Valls, Valérie Schürch et Patrick Bonvin rappelle encore une fois combien la transformation de pratiques vers plus de coenseignement résiste. Elle montre tout d'abord, à partir de données recueillies dans 16 classes de l'école primaire réparties en Suisse romande, que les pratiques de coenseignement entre enseignants régulier et spécialisé (8 classes), en comparaison avec les pratiques dans un dispositif de soutien séparé (8 classes), améliorent la moyenne des performances des élèves déclarés à BEP en français et en mathématiques. Ce résultat consolide quelque peu la balise que représente le coenseignement comme modalité de collaboration propice, au regard d'autres travaux (Murawski & Goodwin, 2014), à l'engagement des élèves dans la tâche (Lochner et al., 2019), et, de façon plus mitigée, aux résultats scolaires des élèves. Les résultats de Valls, Schürch et Bonvin indiquent en effet que le coenseignement profite essentiellement aux élèves déclarés à BEP intégrés dans les classes et pas aussi clairement aux autres élèves notamment en français. En outre, les élèves bénéficiant de pratiques de soutien séparées ont aussi progressé. Cette limite appelle à comprendre les pratiques de coenseignement effectivement déployées. Or, il apparaît que ces pratiques, du moins celles autodéclarées par les enseignants coenseignant, concernent majoritairement des modalités élémentaires de coenseignement : l'un enseigne et l'autre soutient des élèves, les deux soutiennent le travail des élèves. Ces modalités peuvent facilement être mises en place en classe sans plus de séances de planification et de préparation au préalable en

l'absence des élèves, contrairement aux autres démarches proposées dans la littérature qui offrent davantage de possibilités de différenciation pédagogique mais qui exigent aussi des séances de travail conjoint en l'absence des élèves. Ce constat conduit les auteurs à faire l'hypothèse qu'en contexte d'injonction au coenseignement, il est possible d'assister à une « translation » en classe régulière de pratiques de soutien plus traditionnelles consistant à intervenir auprès d'un ou plusieurs élèves dans un local : l'enseignant spécialisé s'occupe en classe régulière de quelques élèves, notamment ceux déclarés à BEP. Selon ces auteurs, cet obstacle pourrait être dépassé par la formation à des pratiques de coenseignement plus diversifiées, question que nous discuterons plus loin.

Certaines mises en œuvre du coenseignement ne sont pas exemptes de risques de dérives, enseignants spécialisés et ordinaires articulant insuffisamment leur travail pédagogique et didactique, provoquant la création de deux contextes disjoints pour l'élève dont l'activité dès lors ne peut être intégrée, articulée à celle des autres élèves de la classe. Trois contributions s'intéressent à ce problème d'articulation et de relations entre ces contextes. Il s'agit d'études de cas menées en France et concernent des dispositifs ULIS (Unités localisées d'inclusion scolaire) dont l'intention, à l'instar de dispositifs de soutien d'enseignement spécialisé existants ailleurs, permettent aux élèves reconnus institutionnellement comme handicapés d'avoir une scolarité en classe ordinaire tout en bénéficiant d'un dispositif de soutien en tant que moyen de compensation. Ainsi, ces élèves ont un emploi du temps partagé entre deux systèmes didactiques, l'ULIS étant le système didactique auxiliaire (SDA) du système didactique principal (SDP) qu'est la classe. Le fonctionnement de ces dispositifs est très divers, et pose des questions sur les articulations entre ces différents lieux que sont la classe et l'ULIS, sur les manières dont les acteurs interviennent, collaborent ou non. En quoi sont-ils des leviers ou des obstacles vers les chemins de l'éducation inclusive ?

Le travail de Sylviane Feuilladiou et Jeannette Tambone s'intéresse au fonctionnement d'une ULIS au collège (secondaire 1) destinée à des élèves sourds qui suivent un parcours bilingue langue des signes française (LSF) et français écrit. Il montre comment les modifications des conditions d'enseignement engendre des transformations des routines des acteurs. Selon l'organisation locale choisie, les élèves sourds sont dans la classe ordinaire le maximum de temps et pour presque toutes les disciplines. Elle implique la présence constante d'un « traducteur », associant ainsi au système didactique principal deux systèmes didactiques auxiliaires, l'un interne à la classe (celui constitué par le traducteur, les élèves sourds et le savoir), l'autre externe à la

classe (ULIS). Les observations révèlent que ce double système didactique auxiliaire constitue un double lieu de régulation qui transforme les routines des professeurs et des traducteurs. En effet, le « traducteur », par sa présence dans la classe, assure une médiation qui n'est pas seulement linguistique comme on aurait pu le penser a priori (et compris en lisant les prescriptions). Il aide à l'enseignement, soit en direct dans la classe, soit en différé dans l'ULIS. Il permet aux élèves de se maintenir dans la classe sans perturber l'avancement du temps didactique. L'enseignant n'est pas ainsi le seul responsable de la gestion des décalages entre temps didactique et temps d'apprentissage. Enseignants et traducteurs disent mettre en place des aménagements pédagogiques et didactiques, des adaptations, faire circuler des aides pour les élèves sourds mais aussi pour d'autres élèves dans la classe. Le partage topogénétique entre enseignants et traducteurs est ainsi repensé conjointement car il ne s'agit pas simplement d'avoir d'un côté celui qui enseigne, et de l'autre celui qui traduit. Ce travail conjoint et de partage de responsabilités semble être une balise importante pour le bon fonctionnement de ce dispositif.

La contribution de Frédéric Dupré questionne aussi l'articulation de deux systèmes didactiques, le principal (une classe de mathématiques de 5<sup>e</sup>) et l'auxiliaire (ULIS). Cette étude de cas s'intéresse aux pratiques de deux enseignants (l'enseignant de mathématiques et l'enseignante spécialisée) et leurs effets sur les apprentissages de deux élèves en situation de handicap. L'organisation choisie conjointement par les deux enseignants comporte différentes modalités : parfois le SDA est en amont de la classe, parfois le SDA est intégré à la classe (en coenseignement). Les transitions entre les deux systèmes didactiques sont pensées conjointement par les enseignants à partir d'un travail praxéologique. L'étude de cas permet de repérer trois conditions apparaissant comme étant favorables aux transitions : le partage des objets mathématiques et des rapports à ces objets de savoir par une préparation commune ; des demandes précises de l'enseignant de mathématiques à l'enseignante spécialisée pour faire travailler les élèves sur certaines de leurs difficultés ; le travail en amont de la séance de classe qui permet aux élèves de revoir des prérequis et des techniques pouvant être utiles en classe. Cette étude de cas montre des bénéfices pour les deux élèves du travail fait en amont puisqu'ils participent et réalisent les différentes tâches dans la classe, même si cela ne permet pas une synchronisation de tous les élèves avec le temps didactique de la classe.

La contribution de Marie Toullec-Théry concerne aussi les articulations entre la classe (CM1) et le dispositif ULIS (école primaire). Les deux enseignantes impliquées ont décidé de travailler ensemble en mettant en place

pour la première fois le coenseignement et en participant à la planification conjointe d'une séquence de lecture et de compréhension d'un texte théâtral dans le cadre d'une ingénierie coopérative avec la chercheuse. Le contexte semble favorable pour la transformation des pratiques des deux enseignantes. Or, cette étude de cas montre que les transformations ne sont pas évidentes même si les deux enseignantes partagent le même espace didactique (celui de la classe). En effet, elles partagent un même lieu mais leurs territoires restent juxtaposés puisque les deux enseignantes ont différentes épistémologies pratiques. L'enseignante ordinaire pense à des situations spécifiques pour les élèves en situation de handicap qui ne sont pas celles proposées aux autres élèves, tandis que l'enseignante spécialisée met l'accent sur les affects en délaissant les savoirs. Ces conceptions et certitudes ne sont pas ébranlées par leur participation à l'ingénierie coopérative même si ces controverses ont pu y être abordées. Certes, c'est la première fois que les deux enseignantes mettent en place cette modalité de travail, et l'accompagnement pour la transformation des conceptions et des pratiques semble important, par exemple en mettant au centre des interactions professorales les apprentissages de tous les élèves, et en utilisant des outils comme la vidéo pour créer ces déséquilibres qui permettent aux acteurs de questionner leurs certitudes et de changer leurs pratiques.

Au regard de ces trois études de cas, plusieurs leviers font partie du potentiel de transformation des pratiques des enseignants afin de mieux articuler l'activité de soutien à celle de la classe régulière : le travail conjoint des enseignants, des conceptions en accord avec une éducation inclusive pour tous les élèves, des pratiques de coenseignement qui s'accordent, se régulent et s'ajustent pour ne pas séparer des savoirs ni les élèves ni les enseignants et l'importance du partage des savoirs (des élèves mais aussi des enseignants) dans des collectifs où chacun puisse avoir sa place et être reconnu comme pouvant apprendre et pouvant donner quelque chose.

### *Permettre à l'élève de prendre sa place d'élève en classe ordinaire : quelques leviers*

La contribution de Teresa Assude et Karine Millon-Fauré s'intéresse aux transformations structurelles, fonctionnelles et praxéologiques non pas d'un point de vue macro (comme par exemple la mise en place des ULIS), mais d'un point de vue micro de dispositifs mis en place par des enseignants en tant qu'acteurs locaux de changements dans le cadre de recherches collaboratives avec des chercheurs (Assude et al., 2016). Les auteures partent du constat que la prise en charge des élèves en difficulté ou en grande difficul-

té scolaire se fait souvent dans une perspective de remédiation. Or, le type de dispositif « préventif » qu'elles ont contribué à concevoir et qui a été mis en place par des enseignants québécois et français, « tend à empêcher (une chose fâcheuse) de se produire ». Ce « quelque-chose » est de prévenir que l'élève ne prenne pas sa place d'élève puisqu'un élève en difficulté scolaire est souvent un élève désynchronisé avec la classe (Tambone, 2014). Cette étude de cas montre tout d'abord que le dispositif contribue à des conditions inclusives, puisqu'il permet à des élèves de prendre leur place d'élève et d'être reconnu comme tel. Mais elle renforce aussi la nécessité de travailler les transformations avec et à partir des acteurs impliqués : ici, le passage d'une perspective de remédiation à une perspective de prévention est une transformation structurelle qui se fait au niveau local par l'initiative d'un travail conjoint chercheur et enseignant. En outre, cette transformation structurelle implique des transformations fonctionnelles et praxéologiques : sur le plan fonctionnel, il s'agit de concevoir un dispositif ayant de nouvelles fonctions (par exemple, en donnant un peu d'avance aux élèves en difficulté mais pas trop), et sur le plan praxéologique, il s'agit de concevoir autrement l'aide aux élèves, de mettre en place de nouveaux moyens de gestion des temps et des milieux d'étude des élèves.

### *Imposer le changement ou permettre aux professionnels d'être localement acteurs du changement ?*

La lecture des différentes contributions s'intéressant aux pratiques d'enseignement fait émerger la question du levier que représente la position des professionnels directement concernés dans les décisions de changement. Les trois études de cas (Feuilladiou & Tambone ; Dupré ; Toullec-Théry) illustrent, certes de façon nuancée, des pratiques articulant l'activité d'un dispositif de soutien à celle de la classe régulière. La dernière étude de cas (Assude & Millon-Fauré) exemplifie des pratiques de régulation permettant à l'élève de prendre sa place d'élève dans l'activité collective de la classe. Or, elles ont en commun que les professionnels observés (enseignants ordinaires, de mathématiques, enseignants spécialisés, traducteur en LSF, etc.) sont impliqués dans le choix des modalités de fonctionnement des dispositifs, et, dans certains cas, dans le choix d'implémenter le dispositif « préventif » dont les fonctions sont coconçues avec les chercheuses donc adaptées aux contraintes micro-locales de la classe. Cette implication des professionnels comme acteurs et co-acteurs au niveau local dans les décisions de changement est sans doute un levier important pour la transformation de pratiques d'enseignement et de coenseignement articulant, à propos d'objets de savoirs, davan-

tage le travail des enseignants et celui des élèves déclarés à BEP à l'activité collective de la classe. Or, cette possibilité de position en tant que co-acteur n'est pas conférée à tous les établissements.

En effet, la contribution de Valls, Schürch et Bonvin nous permet de repérer que le déploiement de pratiques de coenseignement plus inclusives, dépassant le seul fait d'être à deux en classe pour se répartir sans pour autant coordonner le soutien à certains élèves, résiste lorsque le coenseignement est la réponse à des injonctions politiques scolaires pesant fortement sur les établissements scolaires. D'autres travaux de large envergure (voir Murawski & Goodwin, 2014) montrent que les enseignants impliqués dans les décisions, les choix et les mises en place du coenseignement, se montrent nettement plus créatifs, mettent en œuvre des démarches de coenseignement plus différenciées et intégrées, qu'ils adaptent à leur contexte de classe, et se déclarent non seulement plus satisfaits mais aussi plus enclins à poursuivre.

Cette question de la position des professionnels comme frein ou levier à la transformation des pratiques peut aussi être posée à partir de la contribution de Roland Emery, Béatrice Haenggeli-Jenni, Marie-Laure Danalet et Karin Sollberger. Leur étude explore, à partir de narrations d'enseignantes, les embryons de transformation qui sont provoqués au niveau du travail collaboratif et de l'identité des enseignants spécialisés, durant la phase d'implémentation d'un nouveau dispositif, dit « équipe pluridisciplinaire ». Le choix du type de dispositif (équipe composée d'enseignant spécialisé et de différents professionnels du secteur thérapeutique) et son implémentation dans plusieurs établissements scolaires de l'école primaire genevoise sont pris en charge et imposés par les autorités scolaires concernées et dans le cadre de la politique d'école inclusive. Il ressort de cette étude exploratoire que la mise à disposition des enseignants ordinaires d'une équipe pluriprofessionnelle déstabilise le fonctionnement du point de vue des rôles, des tâches, et génère une profusion de tentatives formelles et informelles de clarification non instituées. Elle induit des sollicitations, des attentes, des demandes qui conduisent les enseignants spécialisés à une posture ambiguë, considérée comme un « spécialiste » non enseignant par les uns, comme enseignant « généraliste » par d'autres. L'identité d'enseignant étant bouleversée, ils s'ajustent en tentant de négocier leur rôle, leurs tâches et les conditions d'exercice de leur travail de soutien aux enseignants et aux élèves, ou, sinon en se mouvant aux attentes des différents professionnels tel un « caméléon ». Les professionnels doivent participer à des séances d'accompagnement entre acteurs d'une même profession mais travaillant dans des établissements différents. La rééquilibration des rôles, des tâches, des postures, ainsi que la régulation

des pratiques au sein de chaque établissement et en cohérence avec des visées inclusives, profiterait sans doute davantage d'un dispositif accompagnant les membres d'une même équipe pluridisciplinaire dans un travail d'analyse et de régulation conjointe de leurs propres pratiques de collaboration, d'enseignement et de soutien à l'intégration des élèves.

L'examen de différentes contributions fait ressortir que des injonctions, voire des obligations aux changements de pratiques, suivies d'implémentation de dispositifs peuvent déclencher un déséquilibre dans les routines, provoquer des embryons de transformation, mettre des professionnels en mouvement de réajustement. Mais le manque de considération des contextes, des situations, des acteurs effectivement impliqués, des enjeux fortement contextualisés, rendent ces injonctions et décisions hiérarchiques insuffisantes à assurer un processus de transformation cohérent avec les intentions visées. Dans le feu de l'action professionnelle quotidienne, les ajustements de chacun provoquent des dérives, des effets divers, risquant de s'écarter des intentions inclusives de départ. L'implication des professionnels dans les décisions relatives aux dispositifs qu'ils doivent faire fonctionner paraît constituer un premier levier incontournable à l'appropriation des intentions inclusives et à la transformation des pratiques. Mais il appelle aussi le besoin de dispositifs permettant aux professionnels impliqués dans un même collectif de prendre la distance, de coréfléchir, de coanalyser, de coréguler les tâches et les pratiques en vertu des objectifs communs.

### *Le travail conjoint sur les conceptions, les pratiques, les praxéologies : un levier important*

La lecture des différentes contributions fait émerger le besoin de conditions permettant aux professionnels de travailler conjointement sur leurs conceptions, leurs pratiques, leurs praxéologies. La mise en place d'un dispositif prévu à cet effet apparaît comme en enjeu important dans le cas de l'activité conjointe, du coenseignement entre enseignants ordinaires et spécialisés, des équipes pluridisciplinaires.

Face aux résistances aux pratiques de coenseignement plus inclusives, Valls, Schürch et Bonvin invoquent le besoin de construire des « cultures collaboratives dans la formation des enseignants ». Cette proposition est effectivement nécessaire au regard de la place qu'occupe le travail collaboratif dans les charges des enseignants spécialisés (Ducrey et al., 2014). Mais elle appelle des compléments, notamment des formations continues, dont celles en établissement scolaire. Ainsi, une autre approche consiste à admettre que la source du problème se trouve dans le contexte dont il émerge, et que sa résolution ne peut

donc se passer ni de ce contexte ni des acteurs qui, déployant leur activité, co-construisent ce contexte. Dans cet ouvrage, les démarches d'étude d'Assude et Millon-Fauré ou encore de Toullec-Théry impliquent des dispositifs dans lesquels les conceptions et les pratiques sont conjointement travaillées. Le travail conjoint sur les praxéologies et dans un temps long semble nécessaire étant donné les conceptions et pratiques variées et contradictoires émergeant entre professionnels relatives à certaines tâches, malgré une volonté commune de travailler ensemble. À titre d'exemple, en ce qui concerne le coenseignement, il peut être considéré comme le fait d'être deux enseignants dans la même classe (définition proposée par certains auteurs), comme la gestion conjointe d'un enseignement coplanifié et copréparé (p. ex. Cook & Friend, 1998), ou encore comme l'actualisation conjointe de tâches d'enseignement en l'absence des élèves (codésignation des objectifs, coanalyse des besoins pédagogiques et didactiques, coplanification, copréparation, coévaluation, corégulation, etc.) et de tâches en présence des élèves (cogestion du déroulement de l'enseignement, corégulation de l'activité des élèves, etc.) dans la perspective d'articuler l'activité de l'enseignant spécialisé et de l'élève déclaré à BEP à l'activité collective de la classe ordinaire (Pelgrims et al., 2014). Chacune de ces conceptions se déclinent en pratiques différentes, peu compatibles. En outre, la littérature et les recommandations insistent fortement sur les vertus du coenseignement à répondre aux « besoins éducatifs particuliers des élèves » et à l'« inclusion en classe ordinaire ». Mais la notion d'« inclusion » peut être comprise dans son sens structurel (scolarisation en classe ordinaire), ou comme conditions d'*accessibilité didactique* (Assude et al., 2014 ; Perez, 2018), d'*accessibilité pédagogique* (Benoit, 2012), d'*accessibilité au rôle social d'élève et aux savoirs* (Pelgrims, 2011, 2016). En corollaire, « répondre aux besoins particuliers des élèves » peut résonner avec des pratiques d'aides et d'individualisation, lesquelles font fi de la composante inéluctablement sociale du rôle d'élève et de l'apprentissage en contexte de classe (Pelgrims, 2001, 2012), et excluent l'élève de l'avancement du temps didactique du collectif (Tambone, 2014). De telles praxéologies peuvent conduire des enseignants à faire usage de leur présence conjointe dans une même classe pour répartir des tâches et augmenter les pratiques d'aides non régulatrices de l'apprentissage et d'individualisation peu inclusives, tout en concevant leurs pratiques au service de l'inclusion d'un élève physiquement présent en classe ordinaire. Dans cet ouvrage, la contribution d'Assude et de Millon-Fauré met en exergue comment le travail conjoint sur les praxéologies, notamment celles liées à la question de l'aide et à la gestion du temps de l'élève, est un levier important à la transformation vers des pratiques d'enseignement plus inclusives.

## 2 Transformation de pratiques de formation : quelques balises et leviers

La contribution de Tremblay et Leblanc s'intéresse aux besoins de formation et aux formes de formation et d'accompagnement jugées les plus appropriées par des coenseignants novices au Québec et en Nouvelle Écosse. À partir de discussions collectives entre enseignants ordinaires, spécialisés (orthopédagogues) et enseignants ressource sur différentes thématiques (*focus groupe*), les auteurs montrent les bénéfices potentiels que les coenseignants novices accordent au coenseignement, les conditions « institutionnelles », « techniques », « personnelles et relationnelles » qu'ils rapportent devoir changer. Les pratiques novices, en déséquilibre, conduisent les professionnels impliqués à exprimer le besoin de travailler le concept même de coenseignement, des exemples de pratiques et des mises en œuvre dans leurs propres pratiques. Les coenseignants débutant accordent clairement plus d'utilité aux modalités de formation/accompagnement en alternance, incluant l'analyse et la régulation de mises en pratique ou encore des jeux de rôle, mais se montrent plus réticents à l'usage de la vidéo comme support aux échanges en collectif.

Les contributions discutées dans la première partie de cette conclusion ont fait émerger du point de vue des chercheurs et à partir des dispositifs de recherche, l'importance de dispositifs d'accompagnement qui, sur un temps long, permettent aux enseignants de réaliser un travail conjoint sur leurs conceptions, leurs pratiques, leurs praxéologies. En offrant la possibilité à des enseignants de discuter et de s'exprimer à partir de leurs premières expériences de coenseignement, la contribution de Tremblay et Leblanc confirme, du point de vue des enseignants, combien des dispositifs d'accompagnement et de formation impliquant les professionnels et considérant leurs contextes d'activité professionnelle, visant le travail conjoint sur les conceptions et les pratiques, représentent des leviers à la transformation professionnelle attendue au regard de l'idéal visé par les politiques dites inclusives.

Ces constats posent la question des types de dispositifs et des conditions de formation à même de produire un changement chez les professionnels. Trois contributions de l'ouvrage apportent des éclairages différents sur cette question, en s'intéressant à des niveaux de dispositifs de formation différents : la première concerne un dispositif collectif de chercheurs et d'enseignants travaillant ensemble, la seconde un dispositif de formation en alternance à la fonction de soutien à l'intégration dans le cadre de la formation initiale des enseignants spécialisés, et la troisième examine un programme de formation des enseignants spécialisés au niveau national.

### *Induire des transformations à l'aide d'un dispositif collectif de chercheurs et d'enseignants*

À partir des contributions discutées en première partie, il ressort notamment que les transformations praxéologiques sont nécessaires lorsque l'enseignant est face à des injonctions relatives à la mise en œuvre d'une « culture de l'inclusion » (Chauvière & Plaisance, 2008) tout en étant au départ démuné du fait d'un déficit praxéologique. Le travail de Jean-Michel Perez et Géraldine Suau, qui s'inscrit dans l'approche anthropologique du didactique, montre ce type de transformation en prenant l'exemple de la technique professorale qui est celle de l'observation relativement au type de tâche « donner une place à l'élève ». La transformation des praxéologies professorales se fait alors dans le cadre d'un dispositif collectif de chercheurs et d'enseignants. Le chercheur se place dans une posture de celui qui accompagne pour que l'enseignant puisse cheminer à sa façon, tout en s'insérant dans un cadre co-construit au sein de micro-institutions pensées comme « *une manière de vivre et de contrôler le groupe* » (Perez, 2018) et participant au changement de l'autre (dispositif phéno-méno-praxéologique). Les extraits de verbatim, issus d'analyses simples et croisées sur la base de captations vidéo, illustrent les transformations que le dispositif induit dans les pratiques d'observation d'élèves de deux enseignantes suivies durant trois années consécutives. Selon les auteurs, l'une des conditions pour ce cheminement de l'enseignant est le choix de la non-directivité (Rogers, 1942) où le chercheur lui demande de s'autodiriger et d'accepter de faire des choix. Le chercheur est là, et par sa présence comme personne, il invite à vivre cette expérience propice à la créativité et aux transformations potentielles, certes déjà présentes dans l'action des acteurs mais invisibles ou implicites à eux-mêmes, et qui sans ce travail d'identification et de partage, ne peut pas explicitement devenir une source de changement au fondement duquel se joue tout développement professionnel. Induire des transformations dans le cadre d'un dispositif collectif en relation avec les visées des politiques inclusives appelle alors à questionner autrement les pratiques coopératives, tout autant celles relevant des praxéologies enseignantes que celles relevant des usages et de la connaissance des chercheurs.

### *Induire des transformations à l'aide d'un dispositif en alternance en formation initiale*

La contribution de Coralie Delorme s'intéresse à la transformation de routines et de la culture professionnelle chez des étudiants-stagiaires qui sont produites au fil d'un dispositif de formation initiale des enseignants spécia-

lisés alternant séminaires, stages et dispositifs d'analyse et de régulation sur un programme de deux ans à Genève. Adoptant une approche située de l'activité et une approche enactive de l'activité, l'étude de cas présentée concerne le suivi d'une étudiante-stagiaire à l'aide d'un dispositif comprenant des captations vidéo de ses pratiques, d'entretiens de formation et de régulation avec des enseignants-formateurs de terrain accueillant les stagiaires, d'entretiens d'autoconfrontation des étudiants-stagiaires à leur activité filmée. Les résultats montrent que les modalités d'alternance des stages s'avèrent des dispositifs de formation susceptibles de contribuer à transformer la culture d'action professionnelle des étudiants-stagiaires dans le sens où ils favorisent une appropriation de la culture d'action des enseignants spécialisés qui les accueillent dans leur classe. Mais les propos d'étudiants illustrent aussi les tensions entre certaines conceptions et pratiques émanant de cette culture d'action de terrain (pas toujours compatibles avec des intentions inclusives) et celles travaillées en séminaires et cours académiques. L'auteure met en exergue l'importance de dispositifs de recherche-formation qui, grâce à des captations vidéo, d'autoconfrontations et d'analyses, permettent aux étudiants-stagiaires de se remettre en situation *a posteriori*, hors institution stages, et de retraiter, sous le guidage d'autres formateurs, les transformations induites en stage. Il s'agit de leviers qui permettraient d'éviter la cristallisation silencieuse de routines adoptées par « mimétisme » de la culture d'action d'enseignants spécialisés (p. ex. gestion de la participation en classe par individualisation et nombreuses aides) qui risquent de s'écarter de véritables intentions et tâches didactiques et pédagogiques d'enseignement, et d'induire des transformations cohérentes avec une posture professionnelle au service de l'enseignement et de l'apprentissage des savoirs.

### *Induire des transformations au niveau d'un programme de formation national des enseignants spécialisés*

Comme l'évoquent Valls, Schürch et Bonvin au terme de leur contribution, la formation des enseignants ordinaires et spécialisés est un facteur important dans la transformation des pratiques sur les chemins vers l'éducation inclusive. Les changements de politiques scolaires, comme celle vers l'école inclusive, s'accompagnent de pressions sur les formations. En Suisse, par exemple, les recommandations fédérales en faveur de l'école inclusive (CDIP, 2007) adressées à l'ensemble des cantons signataires et responsables de transformer l'organisation de la prise en charge scolaire des élèves déclarés à BEP, ont conduit les mêmes instances politiques à modifier les règlements et critères de reconnaissance des diplômes délivrés par différents cantons dans le do-

maine, notamment, des enseignants spécialisés (CDIP, 2008). La teneur des dispositifs et des programmes de formation peut donc être considérée comme un indicateur des conceptions, des valeurs, des normes, des intentions à l'œuvre dans la mise en place, sous l'angle de la formation des professionnels, de l'éducation inclusive.

Benoit et Gombert analysent les évolutions récentes de la politique de formation en France où le programme de formation des enseignants spécialisés est, comme les programmes de formation d'autres enseignants, conçu au niveau national (Ministère de l'éducation nationale) et pour l'ensemble des départements. À l'aide d'analyses de documents, leur contribution révèle l'ambiguïté des textes prescriptifs. Tout en mettant en valeur l'éducation inclusive, les textes oscillent entre une formation aux « besoins-trouble de l'ordre scolaire » (vestiges d'une approche médicalisée des « besoins-trouble de santé ») et une formation fondée sur les « besoins-obstacle » qui ne sont pas intrinsèques aux élèves mais découlent des interactions observées in situ dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, la figure nouvelle de « personne-ressource » est une figure-clé de la formation actuelle, qui implique un changement identitaire pour l'enseignant spécialisé : « un moteur dans l'environnement » vers la transformation des pratiques et des représentations. Mais, selon les auteurs, cette figure est aussi ambiguë puisqu'il peut s'agir d'une personne-ressource qui transmet à l'ordre scolaire des « pratiques fondées sur des preuves » (*evidence-based practices*) à propos des besoins directement dérivés d'une catégorie de trouble, ou d'une personne-ressource qui favorise les pratiques fondées sur « la prise de décisions éclairées » (*evidence-informed practices*) créant les conditions de l'accessibilité didactique et pédagogique. Selon les auteurs, la responsabilité des différentes institutions de formation au niveau local est importante pour « trancher » sur ces différentes interprétations.

Ces contributions contribuent à montrer, au niveau des formations, combien l'éducation inclusive peut être investie de conceptions différentes, parfois ambiguës, voire contradictoires et incompatibles. Il ressort que les dispositifs et pratiques de formation doivent être transformés, innovés, conçus pour être mieux à même d'accompagner les étudiants-stagiaires, les enseignants novices ou les enseignants chevronnés mais engagés dans la transformation de leurs propres pratiques. En cohérence avec des postures épistémologiques interactionnistes de l'enseignement, de l'activité professionnelle, de l'activité d'apprentissage et des situations de handicap, ces dispositifs supposent de partir de l'activité effectivement déployée par les différents acteurs impliqués, et de donner les conditions à ces derniers pour leur permettre

d'analyser, de coanalyser, de réguler, de coréguler leurs intentions, valeurs, normes, conceptions, pratiques, praxéologies au regard d'une culture à la hauteur des enjeux posés par l'éducation inclusive.

### **3 Balises et leviers à la transformation des pratiques de transition scolaire**

Comme énoncé dans l'introduction à cet ouvrage, les transitions scolaires qui jalonnent les trajectoires scolaires et de formation des élèves déclarés à BEP représentent une niche de pratiques sensibles pouvant faire obstacle à l'éducation inclusive. Les passages à l'entrée à l'école, à la scolarité primaire, à la scolarité secondaire et à la formation supérieure et professionnelle impliquent, notamment, des pratiques d'évaluation, de décision, d'orientation, d'admission au cours desquelles sont produits des inégalités, des discriminations négatives, des phénomènes d'exclusion. En outre, les transitions entre degrés, niveaux, structures, filières d'enseignement sont aussi des périodes de vulnérabilité pour les élèves qui sont amenés à rompre avec des routines de participation acquises dans le contexte éducatif à quitter, et à adapter leurs modalités de participation et d'identité au nouveau contexte à la fois social, pédagogique et didactique ; cette adaptation implique la construction d'un sens du changement. L'examen des périodes de transitions contribue à révéler des difficultés sur les chemins vers l'éducation inclusive, mais aussi des leviers pour transformer les pratiques transitionnelles capables de soutenir les élèves déclarés à BEP lors des périodes de passage d'un contexte éducatif à un autre au long de leurs trajectoires éducatives.

#### *Transitions scolaires : enjeux et leviers*

La contribution de Julie Ruel et André Moreau s'intéresse aux transitions des enfants déclarés à BEP entre les milieux éducatifs préscolaires et l'entrée à l'école. Une revue de la littérature nord-américaine permet aux auteurs de souligner différents enjeux de cette transition où les discontinuités éducatives entre la famille, les institutions préscolaires et les services de prise en charge d'une part et l'école d'autre part, constituent un ensemble d'obstacles risquant de mettre à mal la scolarité inclusive de l'élève. Les auteurs proposent un modèle, conçu sur la base de leurs recherches-actions menées au Québec, pour guider la planification d'une transition de *qualité* vers la première année scolaire (maternelle, élémentaire, enfantine) des élèves déclarés à BEP. Les conditions qu'ils recommandent insistent sur la nécessité de planifier la transition

en considérant les « processus structurels » (plan et calendrier, réunions, lieux, ressources, conditions) et les « processus interactionnels » (travail en réseau entre services, entre professionnels et parents, partenariat, tâches, formes d'engagement, etc.) qui sont en jeu. En outre, les pratiques visant à créer le partenariat avec les parents, à préparer l'école à accueillir un élève déclaré à BEP et à assurer la continuité éducative entre milieux constituent aussi des leviers sur lesquels les acteurs peuvent s'appuyer pour transformer les transitions à l'entrée à l'école et augmenter les chances d'une scolarité inclusive.

La contribution de Serge Ebersold s'intéresse quant à elle aux transitions entre la formation au secondaire, professionnelle et l'entrée dans la vie adulte. L'analyse qu'il livre se comprend à partir de son questionnement sur la commensurabilité symbolique existant entre l'individuel et le collectif, et conduit à interroger la valeur transitionnelle des pratiques institutionnelles (Bourdieu, 1997 ; Elias, 1991), et par là même sur la problématique de la transition juvénile. L'auteur propose alors de s'intéresser aux ressources conférées aux personnes pour être en position d'être partie prenante des processus à l'œuvre, mais aussi pour être vues légitimes dans l'exercice de leur fonction et d'être à parité de contribution. L'enjeu de toute situation de transition est de s'intéresser, pour chaque acteur, à son pouvoir d'agir conféré par la mobilisation de moyens et de stratégies lui attribuant les ressources pour dire, faire, pouvoir, connaître et agir de manière contextualisée. Toute la mise en œuvre d'un projet d'action relèverait alors d'une approche dite *polycentrée* (Ebersold & Detraux, 2013), source d'interdépendances dont l'enjeu ne viserait plus « la personne avec son handicap », mais bien le projet et le devenir social de la personne en qualité de citoyen. Selon cette analyse, l'approche polycentrée permettrait de penser les transitions et des conditions transitionnelles mieux à même de dépasser les effets de morcellement et de ruptures, de discrimination négative et d'inégalités d'accès, qui caractérisent les trajectoires des personnes déclarés à BEP.

Ces deux contributions apportent, avec des perspectives théoriques et des démarches argumentatives fort différentes, des éléments pouvant servir la transformation des pratiques de transition scolaire dans la perspective de trajectoires scolaires et de formation plus inclusives au sens de conditions permettant à l'enfant de devenir élève (Ruel & Moreau), à l'adolescent de se projeter et d'être reconnu comme futur citoyen (Ebersold). En outre, l'idée de considérer les conditions transitionnelles en référence au devenir et donc sur un temps long, est au cœur des modèles de transitions planifiées pour les adolescents à l'entrée dans la vie professionnelle développés aux États-Unis (cf. Wehmeyer & Webb 2012). Ces apports concernent des transitions

*verticales*, des passages entre niveaux d'enseignement et de formation, lesquelles peuvent être anticipées, pensées a priori, ou encore préstructurées par des procédures et pratiques instituées. Les enjeux et les obstacles paraissent différemment dans le cadre de transitions horizontales qui d'une année à l'autre sont opérées entre filières d'enseignement ordinaire et spécialisé, entre structures scolaires et qui relèvent de transitions individualisées, peu voire non prévisibles et décidées sur un temps court, voire dans l'urgence, donc plus difficiles à réfléchir et à structurer a priori.

*Transition scolaire dans une perspective intégrative :  
la construction de sens*

La contribution de Greta Pelgrims, Michaela Chlostova Muñoz et Xhejlane Fera s'intéresse à des situations de transition qui s'inscrivent dans un projet d'intégration des élèves d'écoles d'enseignement spécialisé séparées vers des classes d'enseignement spécialisé situées dans des établissements ordinaires. Les projets d'intégration sont individualisés. Ils impliquent, sur une période non définie mais d'au moins une année, que les élèves fréquentent deux contextes scolaires en parallèle, dans la perspective non prédéfinie ni certaine qu'ils quittent totalement l'école spécialisée pour la classe spécialisée intégrée en école ordinaire. Scolairement et socialement, ce mouvement qui rapproche de la scolarité en milieu ordinaire peut être considéré comme « ascendant ». Pour les auteures, il n'en demeure pas moins une période non planifiée de transition sur un plus ou moins long terme, qui est elle-même jalonnée de transitions quasi quotidiennes. S'appuyant sur le sentiment d'appartenance des élèves comme indice d'adaptation et d'intégration au nouveau contexte, ainsi que sur l'expérience des élèves saisie à l'aide d'entretiens d'explicitation, les auteures montrent que les conditions d'accueil en classe intégrée laissent peu de traces dans le fait de se sentir appartenir au collectif de cette classe ou au collectif de l'école spécialisée plusieurs mois plus tard. Les résultats exploratoires révèlent en revanche que le sens à la fois didactique et pédagogique que les élèves confèrent dès le début du projet d'intégration, alimenté par le fait d'apprécier le nouveau contexte en tant que contexte d'enseignement et d'apprentissage qui permet effectivement de progresser, est une condition associée au sentiment d'être un élève appartenant et reconnu par le collectif de la nouvelle classe et à la perspective de quitter l'école spécialisée. Mais les résultats révèlent aussi que des élèves s'adaptent à cette période incertaine de multiples transitions en adoptant un statut d'élève entre deux contextes appartenant aux deux collectifs. Pour ces élèves, l'accès à des savoirs disciplinaires et à de nouvelles conditions pour progres-

ser ne composent pas le sens qu'ils confèrent au projet d'intégration. Ces apports soulignent notamment l'importance de conditions permettant à l'élève de faire des expériences d'enseignement et d'apprentissages effectifs à partir desquelles il peut construire un sens à la fois didactique et pédagogique compatible avec le rôle social d'élève attendu dans un contexte certes d'enseignement spécialisé mais répondant davantage aux attentes d'un contexte ordinaire de scolarisation.

*Transition vers l'éducation et la société inclusives :  
le changement identitaire*

La contribution d'Alice Leidensdorf dépasse le contexte scolaire et de la formation et s'inscrit plus généralement dans la transition entre le mouvement de l'intégration d'une part, celui de la société inclusive d'autre part. Si le premier suppose une approche biomédicale de la surdité selon laquelle un implant cochléaire permettrait de combler « un écart à la norme », le second implique une approche socioculturelle conférant le droit d'exister pleinement comme personne membre de la culture sourde pratiquant la langue des signes. L'auteure étaye d'abord les valeurs, les normes et les enjeux véhiculés pour les personnes sourdes par chacune des deux approches. En s'appuyant sur des entretiens d'ordre anthropologique, elle met en évidence les ambiguïtés et les tensions résultant de ces deux approches dans la construction et la trajectoire identitaire de jeunes personnes sourdes de naissance pour qui l'implant cochléaire a été décidé. Elle montre aussi en quoi la construction identitaire des jeunes adultes dépasse la dichotomie des deux approches, chaque personne intégrant et réintégrant à chaque étape significative des trajectoires de vie des éléments de sens qui ouvrent à accueillir non pas une identité sourde mais une pluralité des « manières d'être sourde ».

**Transitions et transformations sur les chemins vers  
l'éducation inclusive : ambiguïtés et promesses**

Quelles balises sur le chemin vers l'éducation inclusive ? Quelles voies à suivre et/ou obstacles à éviter ? Les contributions relèvent des balises et des leviers à partir de pratiques d'enseignement, de formation et de transitions scolaires qui sont en transition, ont amorcé un changement, ou qui sont plus avancées dans la transformation. Les transformations peuvent venir des institutions au niveau macrosystémique comme le cas des prescriptions relativement à l'implémentation de nouveaux dispositifs dits inclusifs car devant

soutenir la scolarisation d'élèves que l'institution reconnaît ou déclare à besoins éducatifs particuliers, aux injonctions au coenseignement, ou encore à la formation des enseignants spécialisés. Bien qu'ordonnées au nom de l'éducation inclusive, ces transformations structurelles ne sont pas exemptes d'ambiguïtés laissant la place à des interprétations qui peuvent être contradictoires et aller même contre les promesses d'inclusion scolaire et sociale.

Ambiguïtés et promesses ouvrent inéluctablement la voie à des transformations structurelles au niveau microsystemique, celui de dispositifs et de démarches insérés dans le quotidien, mais aussi à des transformations relationnelles, professionnelles et identitaires des acteurs. Il peut s'agir d'une multitude de dispositifs variés : des dispositifs préventifs au lieu des seuls dispositifs de remédiation où les enseignants transforment leurs praxéologies professionnelles, leur manière de concevoir l'aide et leur gestion des situations ; des dispositifs « phénoméno-praxéologiques » où les enseignants transforment leurs praxéologies professionnelles relatives au type de tâche « donner une place à l'élève » et aux techniques d'observation ; des dispositifs de formation en alternance fondée sur l'analyse et la régulation de l'activité où les étudiants-stagiaires transforment leur identité professionnelle et culture d'action relative aux pratiques d'aides et de gestion de la participation des élèves en classe ; des démarches de « transition de qualité » où les multiples acteurs transforment des pratiques improvisées en pratiques capables de soutenir les enfants à devenir élèves. Dans un cas comme dans l'autre, les transformations de valeurs, de normes, de culture, de conceptions, de pratiques, de praxéologies des acteurs apparaissent nécessaires. En outre, ces transformations sont accompagnées par des chercheurs dans des collectifs de travail, des recherches-actions, des recherches collaboratives, des formation-recherche, non seulement sur proposition des chercheurs, mais aussi et surtout à la demande des acteurs eux-mêmes lorsqu'ils sont interrogés. Cette dimension « collaborative », « coélaborative », « collective » est une balise importante pour créer des conditions propices à satisfaire des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation qui sont, eux-aussi, des balises pour le bien-être de l'élève lorsqu'il est reconnu comme appartenant à un groupe dont il partage la perspective scolaire d'apprendre et de progresser, comme prenant position dans sa place d'élève impliqué dans son devenir compétent vis-à-vis des savoirs et être autonome.

D'autres balises qui ressortent des travaux concernent le besoin d'un temps long pour que ces transformations puissent être durables, ainsi que le besoin de conditions permettant de médiatiser le sens des changements et des expériences. En effet, les différentes phases de transition d'un dispositif

à l'autre, d'une institution à l'autre, d'un niveau d'enseignement à l'autre, d'un état à l'autre, doivent être accompagnées et instituées. Le sens personnel que confèrent les acteurs au changement est puisé dans des expériences toujours personnelles qui s'inscrivent dans les institutions, les contextes, les situations qui jalonnent le quotidien de chacun et dans lesquelles il occupe des rôles et positions variables. Les conditions de médiation doivent permettre aux acteurs, en particulier aux élèves, de réguler le sens qu'ils construisent en garantissant son orientation et sa potentialité vers le devenir, le but, la finalité en perspective. Le mouvement inclusif est à la fois ascendant et descendant, jalonné d'obstacles et d'ouvertures, tout en avançant vers une éducation inclusive dans le quotidien de la classe.

Cet ouvrage conclut sur quelques balises et leviers que révèle l'étude de pratiques d'enseignement, de pratiques de formation et de pratiques de transition scolaire qui sont en transition ou en transformation sur les chemins vers l'éducation inclusive. La confirmation de leur pertinence, les nuances à apporter, les déclinaisons multiples à créer et à cocréer en considérant les contextes, les acteurs et leurs enjeux, appellent autant de voies de recherche en perspective.

## Références

- Assude, T., Millon-Fauré, K., Koudogbo, J., Morin, M.-P., Tambone, J., & Theis, L. (2016). Mise à l'épreuve d'un dispositif d'aide aux difficultés d'un système didactique. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 16(1), 64-76.
- Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J., & Vérillon, A. (2014). Accessibilité didactique et dynamique topogénétique. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 34(1), 33-57.
- Benoit, H. (2012). Ressources numériques, didactisation et accessibilité : un modèle typologique. L'exemple de la littératie pour des élèves sourds bilingues. *Revue Éduquer/Former*, 44(2), 89-102.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Le Seuil.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. <http://www.edk.ch/dyn/14937.php>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2008). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le do-*

- maine de la pédagogie spécialisée (orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé) du 12 juin 2008. <http://www.edk.ch/dyn/11703.php>
- Chauvière, M., & Plaisance, E. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, (27), 31-44.
- Cook, L., & Friend, M. (1998). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. In E. L. Meyen, G. A., Vergason, & R. J. Whelan (Eds.), *Educating students with mild disabilities: Strategies and methods* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 453-479). Love.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Éds.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 45-74). Presses de l'Université du Québec.
- Ducrey, F., Guillet, E., Hrizi, Y., & Petrucci, F. (2014). *Analyse de la charge de travail des enseignant-e-s de l'enseignement spécialisé* [Rapport de recherche]. Service de la recherche en éducation.
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER, Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 102-115.
- Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Éd. de l'Aube.
- Lochner, W. W., Murawski, W. W., & Daley, J. T. (2019). The Effect of Co-teaching on Student Cognitive Engagement. *Theory & Practice in Rural Education*, 9(2), 6-19. <https://doi.org/10.3776/tpre.2019.v9n2p6-19>
- Manset, G., & Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education*, (31), 155-180.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F., & Algozzine, B. (Eds.). (2014). *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 292-305). Routledge.
- Murawski, W.W., & Goodwin, V. A. (2014). Effective inclusive schools and the co-teaching conundrum. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner, & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 292-305). Routledge.
- Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2001). *CIF : Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. OMS.
- Paccaud, A. (2017). *Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire* (Thèse de doctorat, Université de Fribourg). Rérodoc. <http://doc.rero.ch/record/305003/files/PaccaudA.pdf>

- Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, (134), 147-165.
- Pelgrims, G. (2011). Que nous révèlent les perceptions des élèves sur les pratiques d'intégration scolaire ? *Pages Romandes : Revue d'information sur le handicap mental et la pédagogie spécialisée*, 3, 8-9.
- Pelgrims, G. (2012, 21-22 mars). *Au-delà de l'individualisation : l'enseignement au profit de l'inclusion scolaire* [Conférence]. IVe Colloque international de l'Observatoire des pratiques sur le handicap : recherche et intervention scolaire (OPHRIS), « Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives », Université de Lorraine, Nancy.
- Pelgrims, G., Bauquis, C., & Schmutz, I. (2014). Répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves intégrés au secondaire 1 : exemple d'une séquence didactique en lecture. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 22-30.
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 20-29.
- Perez, J.-M. (2018). *Éducation et pratiques inclusives : la pratique du travail en groupe et le chercheur-apprenant* (Thèse d'Habilitation à diriger des recherches non publiée). Université de Lorraine.
- Poplin, M. S. (1995). Looking through other lenses and listening to other voices: Stretching the boundaries of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(7), 393-399.
- Rogers, C. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Mifflin.
- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : Le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2(47), 51-71.
- Wehmeyer, M. L., & Webb, K. W. (Eds.). (2012). *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*. Routledge.

# Liste des auteur-e-s

**Prof. Dr Teresa ASSUDE**, Laboratoire Apprentissage-Didactique-Évaluation-Formation, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Aix-Marseille Université (France)

**Dr Hervé BENOIT**, Maître de conférences, Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et l'enseignement adapté, Suresnes (France)

**Prof. Dr Gérard BLESS**, Institut de pédagogie curative, Département de pédagogie spécialisée, Université de Fribourg (Suisse)

**Prof. Dr Patrick BONVIN**, Unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

**Dr Anne BRAGARD**, Chargée de cours et de recherche, Chaire UCL – IRSA en déficiences sensorielles et troubles d'apprentissage, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain (Belgique)

**Michaela CHLOSTOVA MUÑOZ**, Assistante d'enseignement et de recherche, Équipe de recherche Pratiques professionnelles et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé et d'intégration scolaire, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève (Suisse)

**Marie-Laure DANALET**, Chargée d'enseignement suppléante, Équipe de recherche Pratiques professionnelles et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé et d'intégration scolaire, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève (Suisse)

**Dr Coralie DELORME**, Collaboratrice scientifique et chargée d'enseignement, Équipe de recherche Pratiques professionnelles et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé et d'intégration scolaire, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève (Suisse)

**Dr Frédéric DUPRÉ**, Conseiller pédagogique, Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés des Vosges, Chercheur associé au laboratoire Apprentissage-Didactique-Évaluation-Formation, Aix-Marseille Université (France)

**Prof. Dr Serge EBERSOLD**, Chaire Accessibilité, Conservatoire national des arts et métiers, Paris (France)

**Dr Roland EMERY**, Chargé d'enseignement, Équipe de recherche Pratiques professionnelles et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé et d'intégration scolaire, Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève (Suisse)

**Xhejlane FERA**, Enseignante spécialisée, Office médico-pédagogique, Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, Genève (Suisse)

**Dr Sylviane FEUILLADIEU**, Maître de conférences, Laboratoire Apprentissage-Didactique-Évaluation-Formation, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Aix-Marseille Université (France)

**Prof. Dr Mariane FRENAY**, Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain (Belgique)

**Dr Anne GOMBERT**, Maître de conférences, Centre de recherche en psychologie de la connaissance, du langage et de l'émotion, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Aix-Marseille Université (France)

**Dr Béatrice HAENGGELI-JENNI**, Chargée d'enseignement, Équipe de recherche Pratiques professionnelles et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé et d'intégration scolaire, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève (Suisse)

**Prof. Dr Mireille LEBLANC**, Département d'enseignement au primaire et de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton (Canada)

**Alice LEIDENSORF**, Accompagnatrice et animatrice pour enfants sourds, Triangle Wallonie, Institut royal pour sourds et aveugles (Belgique)

**Dr Karine MILLON-FAURÉ**, Maître de conférences, Laboratoire Apprentissage-Didactique-Évaluation-Formation, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Aix-Marseille Université (France)

**Prof. Dr André C. MOREAU**, Chaire interdisciplinaire de recherche en littérature et inclusion, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais (Canada)

**Prof. Dr Greta PELGRIMS**, Équipe de recherche Pratiques professionnelles et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé et d'intégration scolaire, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève (Suisse)

**Prof. Dr Jean-Michel PEREZ**, Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Université de Lorraine (France)

**Prof. Dr Julie RUEL**, Chaire interdisciplinaire de recherche en littérature et inclusion, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais (Canada)

**Dr Valérie SCHÜRCH**, Responsable pédagogique du Service éducatif itinérant et du Jardin d'enfants inclusif de Senarclens, Fondation de Vernand (Suisse)

**Karin SOLLBERGER**, Enseignante spécialisée, Office médico-pédagogique, Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, Genève (Suisse)

**Dr Géraldine SUAU**, Maître de conférences, Laboratoire interdisciplinaire des sciences de l'éducation et de la communication, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Université de Lorraine (France)

**Dr Jeannette TAMBONE**, Chercheure associée, Laboratoire Apprentissage-Didactique-Évaluation-Formation, Aix-Marseille Université (France)

**Dr Marie TOULLEC-THÉRY**, Maître de conférences, Centre de Recherche en éducation, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Université de Nantes (France)

**Prof. Dr Philippe TREMBLAY**, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Laval (Canada)

**Dr Marjorie VALLS**, Chargée d'enseignement et de recherche, Unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

**Prof. Dr Marie VAN REYBROECK**, Équipe de recherche sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain (Belgique)

À l'aide de différentes recherches centrées sur l'activité ou le point de vue des professionnels et des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers, mais aussi sur les savoirs et les trajectoires, cet ouvrage contribue à mettre en évidence des amorces de changement, des transitions et des transformations sur les chemins vers l'éducation inclusive en contextes scolaires francophones. Il s'attache à repérer et à discuter ces transitions et transformations selon quatre axes, au niveau des pratiques d'enseignement et de formation, des identités et des cultures, et des contextes de transition scolaire. Il offre autant de balises pour réfléchir les conditions et les pratiques mieux à même de conduire professionnels et élèves aux savoirs et à leur bien-être en contextes réguliers.