

ressources

Pour la formation, l'École et les apprentissages scolaires



Enseignement & apprentissage

IL/ELLE VA EN INCLUSION PARADOXE D'UNE ÉCOLE INCLUSIVE

Formation

Revue interface entre recherche et innovation



UNIVERSITÉ DE NANTES



Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes

Le comité de rédaction

CHALAK Hanaà

MCF* en didactique des sciences

CHAUUVIGNÉ Céline

MCF* en sciences de l'éducation

CHLEQ Elise

Responsable du CRD**
du site d'Angers

CHOQUET Christine

MCF* en didactique
des mathématiques

DECLERCQ Christophe

MCF* en didactique informatique

FRANÇOIS Dora

MCF* en didactique des langues

GAMBOU Alfred

Docteur en sciences de l'éducation
et formateur en philosophie

LACROIX Florence

MCF* en sciences de l'éducation

LAINÉ Aurélie

MCF* en sciences de l'éducation

LEBOUVIER Bruno

MCF* en didactique de l'EPS

PHILIPPE Tanguy

MCF* en sciences du sport et de
l'éducation

PIETTE Patrick

Formateur

SCHMEHL-POSTAI Annette

MCF* en didactique du français

TOULLEC-THÉRY Marie

MCF* en sciences de l'éducation

UÉZIER Anne

MCF* en histoire et Didactique de
l'histoire

VILLERET Olivier

MCF* en physique

* Maître de conférences

** Centre de ressources documentaires

Editorial

La Revue Ressources de l'Inspé Académie de Nantes, dont la diffusion avait cessé pendant quelques années, a été relancée en mai 2016. Pendant ces quatre années, certains éléments essentiels de notre ligne éditoriale ont été affirmés et quelques changements ont été apportés.

Tout d'abord, les thèmes traités sont choisis car étant au cœur des préoccupations des enseignants et conseillers principaux d'éducation. Ainsi, ce n°22 aborde la question de l'éducation inclusive, qui a notamment fait l'objet d'une circulaire spécifique à la rentrée 2019 intitulée « Pour une école inclusive ». Un des prochains numéros, dont l'appel à contribution vient d'être lancé (cf. p. 144 de ce numéro), sera consacré à l'Interculturalité dans la formation des enseignants et dans les pratiques enseignantes, sujet qui suscite à la fois enthousiasme et réserves. De plus, les articles sont délibérément courts, avec une mise en page aérée et colorée, en format PDF, en ligne et téléchargeables (par article ou par numéro), afin d'être très accessibles. En gage de rigueur, ils font tous l'objet d'une double expertise à l'aveugle. Enfin, la Revue Ressources a la volonté de mettre en avant la dimension collective des activités de recherche et de formation. Cette richesse des échanges entre les différents acteurs de l'éducation s'illustre dans nos articles et est également à l'image de notre comité de lecture scientifique et professionnel, celui-ci regroupant chercheurs, inspecteurs, conseillers départementaux, enseignants spécialisés, etc. L'objectif, en confrontant ces différents regards, étant de comprendre, d'analyser les situations, mais aussi de proposer des pratiques novatrices, faisant ainsi de la revue Ressources un réel outil de formation à destination d'un large public d'étudiants, de formateurs, d'institutionnels et de chercheurs.

La structure de chaque numéro a évolué, trois types d'articles la composent désormais : des articles qui traitent de pratiques sous un angle pragmatique (présentation rigoureuses de projets de recherche, de pratiques de classes innovantes, de dispositifs de formation, etc.), d'autres qui rendent compte de travaux scientifiques relevant de différentes disciplines universitaires, et enfin des articles « varia », qui sont des hors thématique du numéro en question (pour toute contribution d'un article

“ L'objectif, en confrontant ces différents regards, étant de comprendre, d'analyser les situations, mais aussi de proposer des pratiques novatrices, faisant ainsi de la revue Ressources un réel outil de formation à destination d'un large public d'étudiants, de formateurs, d'institutionnels et de chercheurs ”

« varia », envoyer à espe-ressources@univ-nantes.fr). La revue proposera à l'avenir deux numéros thématiques par an, ceux recueillant des articles issus de mémoires réalisés par les étudiants des différents parcours de master MEEF seront conservés mais complèteront cette collection en devenant hors-série.

Dans la perspective d'une meilleure reconnaissance scientifique et professionnelle, il nous semble à ce stade essentiel d'avoir un regard extérieur sur les choix éditoriaux que nous avons faits, et d'améliorer encore en conséquence la revue. Pour cela, les prochains numéros seront évalués par des experts au moment de leur sortie. En outre, nous avons créé une enquête afin de recueillir les avis de notre lectorat. Cette enquête est disponible ici : <https://questionnaires.univ-nantes.fr/index.php/315781?lang=fr>. Nous vous remercions de bien vouloir y répondre et soyez assurés de la prise en compte de vos retours.

Florence LACROIX
Pour le comité de rédaction

Contributions

Les personnes qui ont contribué à ce numéro :

BOCCHI Pier
BOURDON Patrice
FEUILLADIEU Sylvianne
LACROIX Florence
LAINÉ Aurélie
LEBOUVIER Bruno
LEFER Gaele
MERCIER Cendrine
PERRAUD Caroline
PITTIGLIO Serge

Contacts

Pour contacter le comité de rédaction de la revue Ressources :

inspe-ressources@univ-nantes.fr

Mentions légales

Directeur de publication :
LEBOUVIER Bruno
Mise en page : OLIJIER Sandra
Crédits photos : Shutterstock,
Université de Nantes



Sommaire

Éditorial	p. 3
Il/elle va en inclusion	p. 6
Le concept d'inclusion et ses défis	p. 10
Liliane PELLETIER , Maîtresse de conférences, Université de la Réunion, ICARE	
Inclusion et égalité d'accès aux savoirs scolaires	p. 30
Jean-Michel PEREZ , Maître de conférences, HDR, Université de Lorraine, LISEC, EA 2310	
À l'épreuve d'une scolarisation partagée	p. 40
Godefroy LANSADE Anthropologue, Université Paul-Valéry Montpellier 3, LIRDEF EA3749	
Inclure ou scolariser ?	p. 50
Anne GOMBERT , Centre Psyclé (EA 3273 - AMU), Inspé Aix Marseille Karine MILLON-FAURÉ , ADEF - AMU, Inspé Aix Marseille	
L'AESH, aide ou écran à l'inclusion scolaire ?	p. 64
Marie TOLLEC-THÉRY Maîtresse de conférences, Université de Nantes, CREN EA 2661	
Des praxéologies enseignantes inclusives	p. 74
Géraldine SUAU Maîtresse de conférences, Université de Lorraine, LISEC UR 2310	
Réflexions d'un coordonnateur ULIS au collège	p. 84
Benoit PIROUX Enseignant spécialisé et formateur, Inspé Académie de Nantes	
Vous avez dit inclusion ?	p. 90
Pascale CHAMPAGNE , Enseignante spécialisée Corinne MÉRINI , Chercheuse associée, Laboratoire ACTé, Université Clermont-Auvergne Serge THOMAZET , Chercheur associé, Laboratoire ACTé, Université Clermont-Auvergne	
Parcours scolaire et scolarisation	p. 98
Patrice BOURDON Maître de conférences, Université de Nantes, CREN EA 2661	
Aider les élèves dans leurs relations aux autres	p. 112
Serge PITTIGLIO , Formateur Inspé, Académie de Nantes, Docteur en psychologie clinique, Chercheur associé CREN EA 261	
Varia article - hors dossier : Conceptualisation, démarche critique et séquence forcée	p. 122
Gaïd ANDRO , Formatrice Inspé, Académie de Nantes Sylvain DOUSSOT , Formateur Inspé, Académie de Nantes Juliette HÉRON , Éducation Nationale Anne VÉZIER , Formatrice Inspé, Académie de Nantes	
Informations de la revue ressources	p. 144
Appel à contribution : Interculturalité	144
Comité de lecture scientifique et professionnel	145



Il/elle va en inclusion

De l'énonciation d'un paradoxe sémantique aux pratiques de classe de l'école inclusive.

Comment peut-on dire d'un élève qu'il « va en inclusion » dans une classe alors qu'il y est, de facto, inscrit administrativement ?

Les enseignants de classes « ordinaires » comme les coordonnateurs des dispositifs pour l'inclusion scolaire, déclarent fréquemment : « cet élève va en inclusion ». Comment peut-on dire d'un élève qu'il « va en inclusion » dans une classe alors qu'il y est, *de facto*, inscrit administrativement ? Cette expression fait pourtant consensus sur le terrain, mais aussi dans les textes récents du législateur (par exemple les circulaires de rentrée 2016, 2017). Elle véhicule une véritable ambiguïté (Gardou, 2017, Lansade, 2016), où les termes utilisés sont ceux d'accueil et de prise en charge et non de scolarisation.

L'expression « aller en inclusion » apparaît alors comme incompatible avec les fondements épistémologiques de l'école inclusive (Gardou, *ibid.* ; Benoit, Gombert & Gardou, 2016) et les cadres réglementaires publiés dès la loi de 2005. Cette loi précise, en effet, qu'il s'agit d'« assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent [...] handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité ». Plus récemment, dans la loi d'orientation de 2013, il est stipulé que « le service public d'éducation veille à l'in-

clusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». La loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019, intitulée « Pour une école de la confiance » consacre intégralement son chapitre IV à l'École inclusive et crée un grand service public de l'École inclusive. Elle promulgue « une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée, qui prenne mieux en compte leurs singularités et leurs besoins éducatifs particuliers ». C'est dans cette loi que, pour la première fois, le terme d'inclusion commence à céder la place à ceux d'inclusif et de scolarisation, sans toutefois pour le moment modifier l'expression de terrain « il/elle va en inclusion ». Or cette expression laisserait entendre qu'une école à deux voies subsisterait, l'une dite « ordinaire » et l'autre dite « spécialisée ». Les élèves reconnus institutionnellement comme handicapés (ERIH) se voyant ainsi inexorablement assignés au dispositif pour l'inclusion scolaire (ULIS), au détriment de leur identification à leur véritable classe d'inclusion, la classe ordinaire.

Qu'est-ce qui fait alors que le verbatim « il va en inclusion » fasse aussi peu l'objet d'un regard critique ? La place de l'élève relèverait-elle d'un dispositif spécialisé et il se

déplacerait parfois vers le milieu ordinaire, sans que ce déplacement ne soumette ce milieu ordinaire à des modifications de pratiques ? En effet, « l'enseignant peut penser en toute bonne foi que l'inclusion scolaire est une valeur à défendre et à promouvoir (registre axiologique), mais il n'a pas de motif valable de changer ses habitudes dans la mesure où l'histoire de l'éducation des handicapés est dominée par une logique ségrégative (registre historique traditionnel), et que la formation et l'information en matière de handicap restent encore trop peu répandues, hormis dans le cadre d'une formation spécialisée (registre cognitif) » (Zaffran, 2013).

Qu'est-ce qui permettrait de poursuivre ce raisonnement d'un manque de motifs pour changer les manières de faire ?

La croissance exponentielle des AESH est un autre indice de cette difficulté des professeurs à scolariser certains élèves avec un handicap (Toullec-Théry, 2012, 2013). Elle atteste en effet que le principe de compensation (l'aide humaine) prime sur celui d'accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage, la différenciation et l'adaptation pédagogique (Ibid.; Gombert, A., Bernat, V., & Vernay, F., 2017; Suau, Perez, Tambone & Assude, 2017). Il suffirait de la présence d'un AESH pour permettre les progrès de l'élève.

Même si des solutions ingénieuses se mettent localement en œuvre, quels obstacles rencontreraient donc les enseignants français à construire dans leurs pratiques le paradigme inclusif ?

L'idée de scolarisation pour tous au sein de laquelle les parcours sont ajustés à chacun – qui fonde l'école inclusive – serait-elle alors de l'ordre d'une « illusion nécessaire » (Lansade, 2015, 2016) trop loin des représentations actuelles du terrain ?

C'est ce débat que nous voulons me-

ner au sein de ce numéro, en faisant converser des résultats issus de cadres scientifiques variés (didactique, philosophique, psychologique, anthropologique), mais aussi issus d'expériences de terrain, dans les établissements des premier et second degrés autant que dans les formations initiales et spécialisées. L'enjeu de cette production est ainsi d'identifier des balises pour l'action afin de passer d'une inclusion en droit à une scolarisation en actes.

Nous avons organisé ce numéro en deux parties.

La première rassemble six textes postérieurs à un symposium national organisé lors de la 4^e édition du « Printemps de la Recherche en Éducation » par le Réseau national des ESPÉ, à Paris les 27 et 28 mars 2018, sous le Haut patronage de Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale. La Coordination de ce symposium a été confié à Marie Toullec-Théry, de l'Université de Nantes et Thierry Philippot, de l'Université de Reims Champagne-Ardennes.

Après l'article issu de la conférence introductive de L. Pelletier, nous présentons cinq textes que nous avons désirés volontairement plus courts (J-M Pérez, G. Lansade, A. Gombert et M. Toullec-Théry, G. Suau), articulés à une production engageant plus fortement le terrain et les pratiques professionnelles (B. Piroux). Ces articles s'ancrent dans des cadres théoriques divers. Ces croisements sont cruciaux pour mieux comprendre ce qui peut faire encore obstacle dans l'école inclusive.

Dans une seconde partie, nous avons ouvert la réflexion à d'autres chercheurs et avons recueilli trois nouveaux textes, plus longs, de P. Champagne & S. Thomazet & C. Mérini, de P. Bourdon et de S. Pittiglio ■

Marie TOULLEC-THÉRY
Coordinatrice du numéro

BIBLIOGRAPHIE

Gardou, C. (2017). *Une société inclusive ou le défi de « l'accès à l'existence »*, conférence introductive de l'université d'été « Quelle école pour une société inclusive ? », INSHEA 10-12 juillet. https://www.canal-u.tv/video/ins_hea/une_societe_inclusive_ou_le_defi_de_l_acces_a_l_existence_charles_gardou.36313

Benoit, H., Gombert, A., & Gardou, C. (2016). De l'adaptation de l'évaluation scolaire aux fondements de la société inclusive : capillarité des gestes professionnels et enjeux sociétaux. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation Scolaire*, 74, 9-25.

Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en éducation* 23, 95-104.

Lansade, G. (2016). « La vision des inclus » Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux. Thèse de doctorat en Anthropologie sociale et ethnologie. Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Paris.

Suau, G., Perez, J.-M., Tambone, J., Assude, T., (2017). Accompagnement et accessibilité didactique : quels obstacles ? *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 2, 30-36.

Gombert, A., Bernat, V., & Vernay, F. (2017). Vers une formalisation des pratiques inclusives d'adaptation de l'enseignement : étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de L'Éducation*, 43. 11-25.

Toullec-Théry, M. (2013). Mises en œuvre parfois paradoxales dans l'action conjointe enseignant-AVS-élève handicapé. Deux études de cas à l'école primaire. In T. Assude et J.-M. Pérez (Eds.) *Pratiques inclusives et savoirs scolaires*. (p.125-142). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Toullec-Théry, M. (2012). L'AVS, un moyen de compensation des conséquences du handicap ou d'accessibilité des situations d'apprentissage ? *Eduquer-Former*, 44, 43-69. <http://eduquer-former.icp.fr/ojs/index.php/ef/article/view/22/18>

Zaffran, J. (2013). La règle et la norme ou comment dépasser l'hiatus de l'inclusion scolaire. In Perez, J.-M. & Assude, T. (Éds.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires, paradoxes, contradictions et perspectives*, (pp. 15-27). Nancy : PUN.



Le concept d'inclusion et ses défis

Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École.

RÉSUMÉ

Cet article, après un rappel de certains repères historiques et conceptuels, développe une argumentation suivant laquelle un certain nombre d'idées, de dilemmes et de figures sont aujourd'hui profondément remis en cause par l'école inclusive. Quelques principes étayés par les résultats de la recherche sont énoncés en vue de favoriser la mise en place de dynamiques réellement inclusives. Des pistes sont ensuite proposées pour penser autrement l'École de demain et ouvrir quelques-uns des chantiers prioritaires dans deux dimensions, celle de la recherche en éducation et de la formation des enseignants.

Liliane **PELLETIER**
Maîtresse de conférences,
Université de la Réunion,
ICARE

MOTS CLÉS :

école inclusive, pratiques inclusives, formation des enseignants

PROPOS LIMINAIRES

Ce texte propose de réfléchir aux conditions d'une école inclusive qui s'appliquerait à la mise en œuvre tangible des principes affichés dans la loi de 2005, à des pratiques, des actions et des projets qui réaffirmeraient le droit à une éducation pour tous. Plus de 60 ans après les premières lois qui ont progressivement autorisé la démocratisation de l'accès à l'école de la république, qu'est-il advenu de notre Ecole française ? Est-il suffisant de décréter l'inclusion pour qu'elle soit pédagogiquement effective – et efficace – sans interroger la question des moyens nécessaires à sa réalisation ? Dans les faits, la mutation de l'intégration à l'inclusion est-elle effective ? L'école inclusive relèverait-elle d'une seule affirmation de principes à coloration humaniste, voire d'une utopie ? On pourrait s'en convaincre quand on tend l'oreille au hasard de couloirs des écoles ou lorsqu'on analyse les textes récents du législateur... Il/elle va en inclusion. C'est cette rupture sémantique entre finalités affirmées et curriculum réel qui, lors du Printemps de la Recherche en éducation 2018, a fait l'objet du symposium animé par Marie Toullec-Théry et Thierry Philippot et dont il est rendu compte dans ce numéro de Ressources. La contribution présentée ici est le reflet de la conférence donnée lors de cette manifestation dont un des deux thèmes était l'inclusion. Pour engager la réflexion et saisir l'urgence du changement en éducation, nous ferons en premier lieu appel à certains repères historiques et conceptuels. Dans une seconde partie, nous développerons une argumentation suivant laquelle un certain nombre d'idées, de dilemmes et de figures sont aujourd'hui profondément remis en cause. Puis, étayés par les résultats de la recherche, quelques principes seront énoncés en vue de favoriser la mise en place de dynamiques réellement inclusives. En perspective, des pistes seront énoncées pour penser autrement l'École de demain et ouvrir quelques-uns des chantiers priori-

1. « Idiot » vient du grec ancien « *idios* » qui signifie seul, isolé, particulier.

taires pour la recherche en éducation et la formation des enseignants.

LE CONCEPT D'INCLUSION EN TENSION : QUELQUES REPÈRES HISTORIQUES ET CONCEPTUELS

En premier lieu, l'emploi du vocable d'inclusion s'est « généralisé » dans la sphère éducative sans nécessairement qu'en soit évaluée, ni la portée, ni les changements que le processus d'inclusion suppose. Cet usage relève souvent d'un discours convenu ou de contenus sémantiques hétérogènes et contradictoires d'un individu à l'autre. Dans la réalité scolaire, il correspond parfois à des « pratiques inclusives » qui excluent davantage qu'elles n'incluent. Pour cerner les pièges associés à cette polysémie, il est une hypothèse que nous partageons avec Thomazet (2008) et Benoit (2014), celle d'une rupture épistémologique avec une logique inclusive radicalement différente de la logique de l'écart à la norme ; hypothèse qui nécessite un détour historique.

D'une approche ségrégative à une approche intégrative : un modèle à deux voies

Rappelons brièvement que l'éducation spéciale a une implantation historique ancienne dans plusieurs pays européens. Elle s'enracine au 18^{ème} siècle dans les expériences éducatives menées avec des enfants déficients sensoriels (sourds et aveugles) puis, plus tard, avec des enfants considérés comme « arriérés » et non éducatibles a priori. Des médecins éducateurs (dont Jean Itard) font alors le pari de la « curabilité » (notamment avec Victor l'enfant sauvage qualifié d'« idiot »¹). Avec ce vocabulaire, aujourd'hui suranné, se trouvait néanmoins soulevée la question fondamentale de l'éducabilité d'enfants déclarés « a-normaux ».

Au début du 19^{ème} siècle, il convient de se remémorer le combat de Bourneville, considéré comme le « père » des établissements médico sociaux puis des institutions « médico-pé-

dagogiques », avec la création, dès 1879, de la Section des enfants épileptiques de Bicêtre. Bourneville luttera toute sa vie pour améliorer les conditions de vie de ces enfants en les dégageant de l'enfermement par des techniques de soins médico-pédagogiques basées sur le principe d'« éducatibilité » qui rencontre à son époque un fort scepticisme. L'aboutissement de son combat pour la reconnaissance des enfants handicapés se trouve sans doute dans le vote, en 1909², d'une loi pour un système scolaire adapté aux enfants handicapés, connecté avec le réseau éducatif classique. Après-guerre, et dès sa création en fin d'année 1945, l'UNESCO se trouve face à des besoins criants, qu'il s'agisse d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage, physiques ou psychiques, et, le plus souvent, les deux conjointement. L'UNESCO s'associe très vite à des organismes internationaux comme l'UNICEF ou encore la Croix-Rouge ; elle soutient leurs nombreuses initiatives pour l'« enfance inadaptée »³, menées en situation d'urgence. C'est également l'époque où sont signées la déclaration universelle des Droits de l'Homme adoptée par les Nations Unies (10/12/1948)⁴ puis, la convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (14/12/1960).

Succède ensuite une période durant laquelle logique « ségrégative » et logique classificatoire vont souvent de pair (Simon, 1988), avec le développement d'une éducation dite « spéciale ». Celle-ci est alors considérée comme constituant un système éducatif parallèle avec des établissements souvent spécialisés en fonction de la nature du handicap. Le premier programme d'éducation spéciale en faveur des enfants et des jeunes gens déficients sera lancé par l'UNESCO à partir de 1965 prônant un système éducatif à deux voies, avec deux filières séparées, celle des classes « ordinaires » et celle des classes « spécialisées », qui s'inscrit dans des politiques fondées sur une

logique de « two tracks approach » (Benoit, 2014).

C'est à partir de ce contexte général de dualisme éducatif qu'un premier type d'aménagements commence à se développer de façon à établir, entre ces deux filières, des ponts permettant à certains jeunes de rejoindre leurs camarades dans les cycles ordinaires d'éducation. Il s'agit du processus d'intégration scolaire et sociale né dans les années 1975/80 qui consiste à incorporer à la majorité des élèves ceux qui en ont été écartés à l'origine, pour des raisons médicales.

Avant les années 1980, la focale est donc mise sur l'élève différent, considéré comme handicapé parce qu'il présente des dysfonctionnements personnels et il n'y a aucune remise en question du fonctionnement du système sur sa capacité à tenir compte de la diversité des besoins individuels de chacun. Pour compléter ces premiers éléments, même si l'école obligatoire de Jules Ferry accepte théoriquement la diversité, elle n'en a pas moins une visée égalitariste et doit aboutir à donner une instruction de base égale pour tous. Ce détour ségrégatif (Mège-Courteix, 1999) s'appuie ainsi sur un premier paradoxe : c'est en commençant par écarter de la voie ordinaire les jeunes handicapés que l'on se donnerait les meilleures chances de les y ramener dans un deuxième temps. Même si ce choix partait sans doute d'une intention louable, dès lors qu'à cette époque, l'objectif de l'école ordinaire était d'apporter une réponse normalisée à des élèves dits normaux, il montre que l'approche médicale domine durant cette période prévoyant des soins et de la rééducation pour les enfants « hors normes », et rendant ainsi illogique le fait de scolariser à l'école ordinaire des élèves ayant des besoins extra-ordinaires. C'est ainsi que le système spécialisé souhaite offrir, à l'époque, ce détour ségrégatif destiné à faciliter la future intégration de ces élèves dans la société. En résulte une intégration conditionnée à

2. Loi du 15 avril 1909, relative à la création de classes de perfectionnement et d'écoles de perfectionnement pour les enfants arriérés.

3. En 1949, l'Unesco organise à ce sujet, une conférence sur « la réintégration sociale de l'enfance malheureuse et inadaptée » et en 1950 une conférence sur « la rééducation des enfants mutilés ou infirmes » (371.95 : lt. de Cheng Chi Pao à Cilento, 7 juillet 1949).

4. Article 26 : 1. Toute personne a droit à l'éducation.

5. Décret n° 63-713 du 12 juillet 1963.

6. Décret n° 87-415 du 15 juin 1987.

7. Avec l'« échelle métrique de l'intelligence » qu'il publie en 1905 avec son collaborateur Théodore Simon, Alfred Binet peut identifier les difficultés de chaque enfant testé et ainsi leur proposer une éducation adaptée.

8. Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.

9. Loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales.

10. Circ. n° 82/2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982 relative à la mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés ; Circ. n° 83-082, 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983 concernant la mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement. Les deux ont été abrogées, la première par la circulaire n° 2009-185 du 7 décembre 2009 et la seconde par la circulaire n° 2006-113 du 26 juillet 2006.

la situation de l'enfant qui doit pouvoir s'adapter à l'école ordinaire (et non le contraire).

Jusqu'aux années 70, la dichotomie de 1909 persiste entre les deux approches mais la répartition des rôles devient théoriquement plus claire : les élèves porteurs d'un handicap dit « léger » vont à l'école, tandis que les autres sont orientés vers des établissements qui leurs sont dédiés (associatifs ou hospitaliers). De part et d'autre, les personnels sont formés : l'Éducation nationale crée le Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI⁵, 1963), puis le Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (CAPSAIS⁶, 1987) pour les instituteurs spécialisés, avec différentes options en fonction du type de handicap, ou encore assure la spécialisation des maîtres en psychologie ou des rééducateurs scolaires. Dans le secteur médico-social, apparaissent de nouvelles professions : moniteur-éducateur et aide médico-psychologique (AMP). Parallèlement, les outils s'affinent : dans les classes et les écoles, il y a création des Groupements d'aide psychopédagogique (GAPP), ancêtres des RASED actuels ; dans le secteur public, se mettent en place des Consultations médico-psychologiques (CMP), dont certaines sont réservées aux enfants et, dans le secteur médico-social, ce sont des Centres médico-psychopédagogiques (CMPP) puis des Centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP). Dans les deux champs (éducation nationale et secteur médico-social), l'éducation est adaptée, comme le voulait Alfred Binet (Binet et Simon, 1905)⁷. Elle comprend les éléments de base de l'instruction : lire, écrire, compter mais au prix de l'abandon forcé de l'égalitarisme républicain. Elle permet cependant de sortir de l'asile et du gardiennage ainsi que des maisons d'enfants aux ambitions par trop limitées. Cependant, le problème majeur dans cette logique adaptative qui s'installe peu à peu, réside dans l'ignorance réci-

proque des différents acteurs, enseignants et professionnels du secteur spécialisé qui culmine à l'époque de la parution de la loi du 30 juin 1975 (Gibello, 2008).

D'une approche médicale à une approche sociale : vers le concept d'inclusion

Après le détour ségrégatif, on assiste à un deuxième paradoxe dans une période de campagne menée pour la désinstitutionnalisation suite au développement de l'idéologie de « normalisation » développée en Suède (Nirje, 1969) et aux États-Unis (Wolfensberger, 1972). De manière concomitante, entrent en résonance les travaux de Goffman (1975) sur la stigmatisation et ceux de Foucault (2001) visant à libérer le sujet, à la fois du savoir et du pouvoir. Entretemps, les deux lois du 30 juin 1975 sont discutées et promulguées, l'une en faveur des personnes handicapées⁸ et l'autre dédiée aux services sociaux et médico-sociaux⁹. La première des lois affirme dans son article 1er que « l'éducation constitue une obligation nationale » tandis que la seconde fait la part belle au système des établissements médico-sociaux et prône, sans la citer nommément, la politique d'intégration. Cette association de perspectives contradictoires est vite suivie d'effets avec une augmentation croissante de plaintes de parents à destination d'une école qui refuse toujours leur enfant — pourtant soumis à l'obligation scolaire — mais également en direction des établissements et services médico-sociaux les accusant d'être ségrégatifs et de ne pas se préoccuper suffisamment de pédagogie, négligeant en quelque sorte l'instruction de leurs enfants. Enfin, on se préoccupe de mieux expliciter cette politique par les circulaires de N. Questiaux (1982, 1983)¹⁰, créant les conventions d'intégration, premier pas vers une collaboration entre l'école et le secteur spécialisé, institutions que l'histoire oppose, mais dont la coopération reste indispensable aux enfants concernés (Salbreux, 2008).

Sur le plan des orientations conceptuelles, on peut se questionner aujourd'hui, tout comme l'a fait Plaisance à diverses reprises, en d'autres temps, sur le fait de savoir si l'intégration est réellement dépassée ou si elle doit l'être, par des mesures plus radicales, réunies sous la bannière de l'inclusion ? La première des réponses est liée à des questions délicates de traduction. Rappelons à cet égard que le terme d'inclusion voit le jour aux États Unis (inclusive education - tout comme celui d'intégration - mainstream education ou mainstreaming) après l'adoption, en 1975, de la loi fédérale en faveur de l'éducation de tous les enfants handicapés et après qu'un ensemble de chercheurs anglo-saxons ait employé ce terme dans le contexte scolaire. Il faut également ajouter à ce panorama l'expression « Special educational needs » (besoins éducatifs particuliers ou spéciaux), utilisé pour la première fois par Warnock en 1978¹¹. Il s'agit d'une étape essentielle vers la « démedicalisation » des questions éducatives et l'avènement d'un regard davantage centré sur les questions d'apprentissage.

En France, le mot d'inclusion est originellement utilisé quand il s'agit d'éléments à « inclure » dans un ensemble. Comme le rappelle Plaisance (2010, p. 5),

« les origines latines du mot « inclusion » nous confrontent paradoxalement à la notion de fermeture, de clôture, alors que les pistes proposées par les défenseurs de l'inclusion sont celles de l'ouverture à « l'autre différent » et même à l'environnement ».

L'application française du terme « inclusion » aux personnes et aux groupes sociaux, comme dans l'expression « inclusion scolaire », constitue une innovation récente et invite à la vigilance quant à son usage, susceptible de dissimuler des formes subtiles de mise à l'écart. C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles on assiste dernièrement au glissement du vocable « inclusion » à l'emploi de son adjectif, notamment à propos d'une « éducation inclusive »

ou de « société inclusive ». Différents groupes revendiquent ce nouveau vocable : des groupes de réflexion dans les organismes de formation, des associations de personnes handicapées, ou encore des auteurs militant pour les transformations des représentations et des pratiques. A tel point que les textes officiels du ministère de l'Éducation modifient dès 2009 la dénomination des classes « d'intégration scolaire » en classes « pour l'inclusion scolaire ». Il est utile de préciser que même si le terme d'inclusion n'apparaît pas explicitement, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 a impulsé de nombreux textes et initiatives s'inspirant de l'approche inclusive pour rendre le système scolaire (et plus généralement, la société française) réceptif à la différence en favorisant, notamment, tant la scolarisation en milieu ordinaire des élèves qui présentent une déficience que la réussite scolaire des élèves en difficulté.

Un an après la loi d'orientation française, la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (EPT) est adoptée en Thaïlande (mars 1990)¹². Elle présente une vision globale de l'éducation dans laquelle universalité et équité sont posées. L'Éducation pour tous appelle à se consacrer à l'identification des obstacles qui empêchent de nombreux apprenants d'accéder aux possibilités d'éducation et à la recension des ressources nécessaires pour surmonter ces obstacles. Il s'agit bien d'un changement de paradigme. Cette logique inclusive se poursuit avec la déclaration de Salamanque en 1994, dans laquelle il est affirmé que « les besoins éducatifs spéciaux doivent faire partie d'une stratégie éducative globale », ce qui implique une réforme majeure des écoles ordinaires et invite également à repenser les systèmes éducatifs et la formation de leurs enseignants. L'année 2000 est celle du forum mondial sur l'éducation avec la présentation par l'Organisation mondiale de la Santé, d'une nouvelle classification, le CIH2¹³. L'évolution majeure apportée consiste à considérer toute personne

11. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>.

12. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_F.PDF.

13. *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*.

en tant qu'être social. Les termes utilisés jadis de «déficiences», «incapacités» et «désavantages » disparaissent. Les nouveaux termes de fonctionnement, handicap et santé élargissent leur portée en incluant des expériences positives.

La consécration de la logique inclusive résulte alors d'un mouvement mobilisant acteurs du monde associatif et chercheurs autour d'un modèle social du handicap refusant l'exclusion des personnes qui présentent une déficience au profit de leur acceptation dans leur différence (Ebersold, Plaisance, Prud'homme, Fougeyrollas, Gardou, Mérini, Thomazet...). Comme le rappelle Ebersold (2009, p. 71),

« ce mouvement s'oppose ainsi à toute forme de scolarisation en milieu spécialisé susceptible d'enfermer les individus dans une logique de filière vulnérabilisante et marginalisante ainsi qu'à toute forme de scolarisation se satisfaisant d'une intégration de l'élève à besoins éducatifs particuliers faisant de ceux-ci des élèves qui sont « dans l'école », mais qui ne sont pas membres « de l'école » (Foreman, 2001 ; Hegarty, 1993) ».

La question de la participation sociale devient fondamentale. Quelle prise de parole, quelle participation, quel choix font les élèves dans le quotidien d'une classe dans laquelle ils sont scolarisés en classe ordinaire ? En France, le basculement s'opère en février 2005 avec la prise en considération d'une vision systémique de la société. L'inclusion telle qu'elle apparaît dans la loi du 11 février s'appuie sur l'expérience et situe la participation sociale dans l'expression et la satisfaction des besoins individuels de chacun. Elle juge que la scolarisation de tout élève, fut-il à besoins éducatifs particuliers, est profitable à tous. Cette notion d'inclusion entrevoit la société comme une « société d'individus » nécessitant l'implication de chacun dans le bien-être collectif et l'incorporation de tous dans les diverses dimensions qui fondent la société. Cette conception systémique du monde social déplace ainsi

les grilles de lecture des inégalités dans la mesure où elle rapporte la vulnérabilité sociale à l'absence de ressources culturelles, sociales, économiques, identitaires, relationnelles nécessaires à la réalisation de soi et à l'engagement social et non plus aux vulnérabilités liées à la division du travail. Ce glissement de perspective, ce nouveau paradigme invitent à réinventer l'institution scolaire, à penser autrement l'école en conférant une légitimité à la diversité en éducation. Pour compléter ce tour d'horizon, nous proposons deux repères à l'échelle mondiale : la déclaration d'Incheon (2015) et la première conférence sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (2016). Au cœur de ces textes, à l'horizon 2030 est préconisée une nouvelle vision de l'éducation, inspirée par une philosophie humaniste : est réaffirmée dans cette déclaration que l'éducation est un bien public, un droit humain fondamental et un préalable à l'exercice d'autres droits. Cette vision s'exprime par la définition de l'inclusion (UNESCO, 2017) conçue comme « un processus qui aide à dépasser les barrières limitant la présence, la participation et la réussite des apprenants » et par celle de l'éducation inclusive comme « un processus de renforcement de la capacité d'un système éducatif donné à s'adresser à tous les apprenants ». À l'international comme au national, il n'est plus question aujourd'hui de rechercher des solutions pour que la personne dite différente s'insère à la norme pré-établie, mais bien de promouvoir la recherche d'ajustements différenciés et sans cesse perfectibles afin d'améliorer la participation sociale de tous, en agissant sur les conditions de l'environnement. La traduction en action de ces principes n'est pas si simple et est source de tensions, de préoccupations des acteurs et d'un certain nombre de paradoxes, dont celui qui fut l'objet du symposium de mars 2018 : Il/elle va en inclusion.

DÉPASSER LE PARADOXAL ET PENSER AUTREMENT L'ÉCOLE

Cette expression « il/elle va en inclusion » illustre l'incohérence la plus tenace consistant à maintenir l'idée d'une école à deux voies, l'une dite « ordinaire » et l'autre dite « spécialisée » tout en déclarant tendre vers une École de la République pleinement inclusive (Cluzel, Ensemble pour une école inclusive, 18 juillet 2018). Pour penser autrement l'École, notre postulat est celui d'une utopie de l'inclusion ; le terme d'utopie¹⁴ étant utilisé ici au sens philosophique, c'est-à-dire fournissant un horizon à la fois idéal et conceptuel vers lequel tend le projet d'une société inclusive. Étayés par les résultats de la recherche, quelques principes sont énoncés dans cette seconde partie, en vue de favoriser la mise en place de dynamiques inclusives et viser une transformation profonde et pérenne du système éducatif.

Lors de sa venue à l'université de La Réunion en 2017, Hervé Benoit rappelait combien il ne suffit pas de changer l'appellation d'une mesure intégrative pour qu'elle prenne les propriétés de l'inclusion. Les fondements épistémologiques de ces deux courants sont en effet différents : l'intégration repose sur une centralisation de l'attention sur l'élève visé, de fait les mesures de scolarisation, les aménagements effectués ne concernent que lui (Bélanger, 2006). A contrario, une démarche inclusive s'intéresse à tous les acteurs de l'école (enfants, parents, éducateurs, environnement communautaire) et au soutien dont tous ont besoin pour être en situation de participer pleinement socialement et d'apprendre (Rousseau 2015 ; Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011). Avec le courant de l'intégration, l'élève est donc sans cesse mis à l'épreuve tandis que le mouvement inclusif impose une adaptation des environnements, de la norme scolaire et des pratiques d'enseignement. On peut alors se demander si le choix du modèle conceptuel du handicap ne devrait pas précéder

le choix de la terminologie, car, hors contexte, les mots sont piégés ; réalité particulièrement palpable dans le champ du handicap et de l'exclusion sociale.

Qu'il s'agisse de discours scientifiques ou philosophiques, l'accueil de la diversité en éducation est au cœur de l'existence. Comme le rappelle Lahire (1998), la pluralité n'est pas l'exception mais plutôt la règle. En contexte scolaire, cette diversité est inévitablement liée à la transformation d'un problème en ressource pédagogique, indépendamment de la variable explorée. Il existe à ce sujet un potentiel scientifique susceptible d'éclairer le débat en cours. A cet égard, on peut mentionner les travaux associés à une reconnaissance de la diversité à l'école (pour la diversité linguistique et culturelle on se référera aux travaux qui portent sur : l'éveil aux langues, éveil à la diversité linguistique et culturelle, Pluri-L, Elodil... ; Balsiger, Béatrix Köhler, De Pietro, et Perregaux, 2012 ; Blanchet, P. et Coste, D. 2010 ; Coste, 2014 ; Candelier et Schröder-Sura, 2015 ; Tupin et al. 2015 ; Armand, 2012...), ainsi qu'à ceux introduisant la nécessité d'interroger le bien fondé de pratiques d'enseignement uniformes (voir à ce sujet les travaux de Bru, Pastré et Vinatier, 2007 ; Talbot, 2012 ; Altet et Mhereb, 2017...). Si ces considérations semblent toujours faire consensus dans les écrits, leur mise en pratique continue de susciter un cortège de questionnements.

Le paradigme interculturel : priorité aux interactions et à la relation

Pour penser autrement l'École, tentons alors de convoquer d'autres paradigmes. L'un d'eux, qui nous paraît central, est celui de l'interculturel (Abdallah-Pretceille, 2003) auquel on peut associer la notion de semblable-différent empruntée à Alaoui (2008). De façon plus englobante, il est question de l'articulation entre le paradigme de la complexité et celui de l'interculturel « comme façon complexe de concevoir l'altérité, les cultures en mouvement, les contacts

14. « Utopie » vient du latin « *utopia* » : il s'agit du nom donné, par l'humaniste anglais Thomas More à une île imaginaire jouissant d'un système social et politique idéal, dans un ouvrage paru en latin en 1516 et traduit en français en 1550. Source : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/utopie>.

15. *Compétence 4 du référentiel de compétences à tous les professeurs et les professionnels de l'éducation.*

culturels, la diversité de l'unité et l'unité de la diversité (Morin, 2000) mais aussi comme puissance d'interrogation empêchant la rigidification du sens, car « connaître et penser, ce n'est pas arriver à une vérité absolument certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude » (Morin, 1999) » (Alaoui, 2008, p. 9).

Dans le souci de parvenir à une intelligibilité des questions posées par l'inclusion scolaire, « l'interculturel critique » (voir à ce sujet les travaux de Derwin, Abdallah-Pretceille et Alaoui précédemment cités) reprend l'idée de la diversité « en nous et autour de nous » : « elle a survécu à toutes les tentatives d'homogénéisation du monde, elle est plus forte que ses « bourreaux » (colonialisme, globalisation libérale...) et nous sommes « condamnés » à vivre avec notre diversité endogène et exogène. Se pose donc la question de savoir si nous sommes suffisamment armés, outillés et socialisés au divers pour la sauvegarder, la transmettre et explorer ses fonds sans fond » (Alaoui, *Ibid.*, p. 6).

Penser autrement l'École, relève sans doute d'un processus de décentration, autorisant l'existence d'autres perspectives, un élargissement de sa vision du monde par le développement de capacités empathiques permettant de mieux comprendre comment l'autre perçoit la réalité et comment l'autre me perçoit (Camilleri, 1993). Comme le souligne Alaoui (2009, p. 118), reprenant les propos de Meirieu (1996, p. 24), pour que le dialogue interculturel puisse avoir lieu, cela suppose que « que nous soyons assez proches et assez semblables pour pouvoir nous entendre et assez différents pour avoir quelque chose à nous dire ». Dès lors, dans cette mouvance, il convient de penser l'école inclusive en prenant appui sur la définition de la diversité en éducation retenue par Prud'homme en 2007 : « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui

lui sont proposées en classe » (p. 34). Pour accéder à la prise en compte de la diversité des élèves¹⁵, trois postures sont à privilégier dans tout projet pédagogique (Prud'homme et al., 2011) : une posture éthique (éducabilité universelle), une posture épistémologique (socioconstructivisme) et une posture idéologique (éducation à la citoyenneté démocratique).

La contextualisation comme cap

Penser autrement l'École, nécessite de tenir compte du/des contexte(s) comme d'un ingrédient actif dans les interventions complexes (Dupin, Breton, Kivits et Minary, 2015), dès lors que le modèle retenu est social (vs médical). En référence aux nombreux travaux sur la contextualisation (Marcel, 2002 ; Sauvage Luntadi et Tupin, 2012 ; Wallian, 2018 ; Alaoui, 2018), l'éducation inclusive s'envisage sous condition de prendre la contextualisation comme cap (Pelletier et Marcel, 2018), faisant ainsi une place privilégiée au champ de l'action sous influence d'une pluralité de contextes et autorisant la mise en place de dynamiques inclusives. Ce modèle social se décline en 11 principes fondateurs définis par Booth et Ainscow dès 2002 puis revus en 2011. Deux principes retiennent particulièrement notre attention : le principe 2 dans lequel l'accent est mis sur la participation des élèves aussi bien dans la culture, les programmes d'étude que dans la communauté scolaire ; le principe 6 qui consiste à voir les différences entre les élèves comme des ressources pour soutenir l'apprentissage, plutôt que comme des problèmes à surmonter. Le principe de participation invite au développement d'une pédagogie de projets où chaque élève apporte son éclairage, participe pleinement, s'épanouit et apprend tout au long et tout au large de l'École. Le second principe rappelle le célèbre aphorisme de Watzlawick et al. (1975) : « Le problème c'est la solution ».

Pour aller plus loin, le problème majeur contemporain de l'éducation inclusive consiste actuellement à la

considérer comme relevant d'une intégration plus « poussée » (Thomazet, 2006). La différence fondatrice entre intégration et inclusion vient du processus, l'intégration fonctionnant de l'extérieur vers l'intérieur. Ainsi, un enfant que l'on intègre est a priori hors de l'école (dès lors que l'on cherche à l'intégrer...) et l'intégration va consister à le placer en milieu ordinaire. Dans ce premier cas, l'enfant est en quelque sorte considéré comme problématique (en raison de sa différence, des besoins particuliers qu'il nécessite, de ses difficultés d'apprentissage...) et *in fine*, « exclu » d'une école ordinaire, non pensée pour des besoins éducatifs particuliers. Le processus qui se réfère à l'école inclusive est inverse : l'enfant est a priori dans l'école, y a toute sa place sans conditions préalables et celle-ci doit s'organiser pour trouver les aménagements nécessaires à sa scolarisation. Lorsqu'une école accueille des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers éloignés des pratiques habituelles de l'école ordinaire, elle devra alors recourir à des moyens et services ressources spécialisés, ce qui présuppose un travail collaboratif. Dans ce cas, c'est le système éducatif qui est considéré comme obstacle (car non équipé pour faire face à la diversité, en déficit de moyens humains, matériels et de formation, en difficulté d'enseignement et finale-

ment excluant les enfants d'une école inaccessible, inadaptée). Néanmoins, l'école inclusive, ne peut être comprise comme l'intégration de tous les enfants en classe ordinaire. Sans aide extérieure, les limites d'une telle scolarité pour les élèves ayant des besoins très spécifiques seraient vite atteints, de même que l'inquiétude des parents et professionnels ne sachant pas comment prendre en compte la différence dans un dispositif construit pour être initialement relativement homogène. Nous retiendrons donc ici que l'école inclusive suppose de partir des besoins des élèves et d'en tenir compte dans un cadre ordinaire. « Ordinaire » prend alors un tout autre sens qu'« enseignement identique pour tous ». En prenant le principe de diversité comme socle, le formateur ou le professeur sera davantage prêt aux ajustements et à la créativité.

PRINCIPAUX OBSTACLES ET FREINS POUR UNE ÉCOLE INCLUSIVE

Après ce développement, en synthèse et dans une perspective systémique, il paraît possible d'identifier un certain nombre d'obstacles et de carences (voir tableau 1). À chaque niveau (macro, méso et micro), des obstacles peuvent être identifiés et retenir l'attention au niveau des politiques, en matière de formation et au cœur même des situations éducatives.

TABLEAU N°1
Approche systémique des manques et des obstacles pour une école réellement inclusive

MACRO	MESO	MICRO
Une culture académique centrée sur les produits	Manque de formations inter-métier	Obstacles épistémiques
Un système social qui impose des injonctions contradictoires	Peu de répercussion de la recherche sur le terrain	Obstacles pédagogiques
Une politique éducative qui instrumentalise l'École	Peu de temps de formation ciblée à l'éducation inclusive	Obstacles relationnels
	Absence de participation des parents	Obstacles matériels
	Manque d'informations, de soutien aux familles	

L'école inclusive suppose de partir des besoins des élèves et d'en tenir compte dans un cadre ordinaire.

Du point de vue macrosystémique, nous sommes en plein accord avec les propos d'Alaoui (2012) et la nécessité d'une quadruple socialisation (diversité, altérité, dialogue, reconnaissance) :

« Finalement, il est tout à fait légitime et fondé de se demander s'il existe des liens entre une vision néolibérale de l'École, productrice de marginalisation, d'exclusion et d'injustice sociale, et la prolifération d'une culture thérapeutique, comme traitement psychologisant des pathologies sociales. À l'opposé de cette socialisation réductrice, voire broyeuse de l'altérité et de la diversité, il convient maintenant d'évoquer un autre mode de socialisation que nous nommons la quadruple socialisation. » (Alaoui, 2012, p. 242).

Du point de vue du mésosystème, nous soutenons l'idée de repenser les fondements d'une formation enseignante dont le socle repose sur la diversité en éducation pour une école réellement inclusive. En référence aux travaux de Mérini et Thomazet (2014a, 2014b), un espace professionnel qualifié d'intermétier (Thomazet et Mérini, 2014a), sous-tend à la fois un travail collaboratif mais aussi des tensions liées aux règles d'action spécifiques de chacun des acteurs, ce qui nécessite sans doute des moments de formations interprofessionnelles.

Au plan micro, si l'inclusion scolaire semble relever d'un « allant de soi », le passage à l'acte s'avère être hautement complexe. Le modèle de la situation de handicap pédagogique (Trépanier, 1999) qui définit l'obstacle comme une entrave à la relation d'apprentissage, peut aider à la compréhension des situations complexes en contextes, en identifiant ces obstacles (impropriété/interférence) dans les pratiques enseignantes. Les environnements matériels ordinairement handicapants, freinent les innovations pédagogiques et/ou didactiques, et c'est pourquoi il est nécessaire d'inscrire le changement dans la durée, de l'accompagner par un programme

de formation spécifique pour pouvoir le penser en termes de flexibilité et d'adaptation permanente pour un apprentissage constant.

En résumé, les besoins sont nombreux et s'organisent en trois dimensions :

- Épistémique, avec l'exigence de formations initiales et continues qui préparent les enseignants à être des « passeurs de savoir » et non plus des « transmetteurs » ;
- Politique et sociale, avec la nécessité de créer un/des centre/s de ressource/s pour une communauté apprenante au sens large ;
- Heuristique et praxéologique, avec le recours à une formation universitaire portant sur cette question sensible de l'école inclusive, de manière à constituer un pôle de recherches novatrices et d'excellence dans le champ de l'éducation et de la société inclusive.

À cet instant, cinq facteurs paraissent essentiels pour relever le défi de l'inclusion scolaire :

- Facteur 1 : temps et temporalités. Considérer un projet dans sa durée est sans doute une clé pour pérenniser de nouvelles pratiques ; accepter l'idée d'un continuum vers une école inclusive (Trépanier et Paré, 2010), permet la planification, rend possible une adhésion progressive des partenaires. Accepter la mutation, voire aller au-devant, consiste à s'engager dans des changements profonds d'ordre structurel, mais aussi dans des évolutions du point de vue de l'identité professionnelle des acteurs.
- Facteur 2 : environnements, espaces et frontières. Reconsidérer la notion de frontière entre « le dedans » et « le dehors » constitue un autre levier pour varier les lieux et les organisations si on souhaite modifier en profondeur la forme scolaire.
- Facteur 3 : la reconnaissance des acteurs et la valorisation de l'existant comme levier du changement.
- Facteur 4 : les démarches collaboratives et la constitution de communautés apprenantes favorisent sensible-

ment l'accroissement du sentiment d'efficacité collective et réduisent le sentiment d'impuissance dans lequel se trouvent les enseignants devant les défis de l'hétérogénéité dans leur classe (Legrand, 1999 ; Prud'homme, 2007 ; Tomlinson et al., 2003). C'est dans cette perspective que la construction d'une école inclusive est évoquée comme « seule école possible » (Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996, p. 369).

- Facteur 5 : les recherches dites « avec » permettent enfin l'accompagnement évoqué plus haut et ouvrent sur des dynamiques de changement (Recherche-action, Recherche-intervention, recherche-formation-action, Lieux d'éducation associés...).

Pour alimenter la réflexion et penser autrement l'École, le dernier filtre

de lecture proposé dans ce texte, concerne l'ensemble des acteurs impliqués dans le paradigme inclusif, du jardinier au chef d'établissement, sans omettre les parents. Il s'agit du postulat de la théorie de la reconnaissance d'Honneth, actuel chef de file de l'école de Francfort, particulièrement attaché à l'identification des mécanismes qui, dans le capitalisme contemporain, empêchent les êtres humains d'accéder à la réalisation de soi. Les trois sphères de la reconnaissance qu'il caractérise (Honneth, 2010, voir tableau 2), permettent de préciser que celle-ci consiste en une confirmation intersubjective par autrui des capacités et des valeurs qu'un sujet, individuel ou collectif, considère comme siennes et auxquelles il accorde une importance particulière.

TABLEAU N°2

Les trois sphères de la reconnaissance d'Axel Honneth (2010)

Les sphères	Type de relation et principe	Les effets positifs
L'intimité	Relations primaires L'amour et l'amitié	Confiance en soi
Le juridique et le politique	Relations juridiques La réciprocité et l'égalité	Respect de soi
La collectivité	Solidarité des groupes L'estime sociale	Estime de soi

C'est ainsi que dans la sphère de l'intimité, l'individu parvient à acquérir une certaine confiance en lui et à élaborer un rapport positif à lui-même. « Sans la conviction profonde que la personne aimée lui restera attachée même après avoir recouvré son indépendance, le sujet aimant ne serait pas en mesure de lui reconnaître son nouveau statut » (Honneth, 2010, p. 131). Parallèlement, dans la sphère des relations juridiques, l'individu est reconnu dans ses droits

universels sous deux conditions : la double connaissance des normes de la vie sociale et de ses propres devoirs

vis-à-vis des membres de la communauté dont il fait partie ainsi que la reconnaissance de ses semblables en tant que porteurs de droits. La troisième sphère est celle de la collectivité dans laquelle la reconnaissance sociale prend en considération la valeur du sujet, ses capacités et sa singularité en tant que membre d'une communauté. C'est cette conception de la reconnaissance qui permet à chaque sujet une existence humaine respectée. Sur le chemin d'une école inclusive, les élèves à besoins éducatifs particuliers ont le désir d'être reconnus en tant qu'élève, au même titre que tout élève. Pour y parvenir pleinement, l'État, les décideurs,

Sur le chemin d'une école inclusive, les élèves à besoins particuliers ont le désir d'être reconnus en tant qu'élève, au même titre que tout élève.

les formateurs, les enseignants, ont à penser un environnement dans et hors l'école qui s'adapte, une pédagogie qui s'ajuste et différencie. Il y a alors beaucoup de créativité à développer chez des praticiens réflexifs. Cette urgence de l'inclusion est liée au nombre grandissant d'élèves en situation de handicap, de l'école à l'université, à une évolution de la société et aux exigences d'un format de formation qui inclut depuis 2017-18, les enseignants du 1^{er} et 2nd degrés qui souhaitent se former et obtenir le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (CAPPEI).

VERS DES DYNAMIQUES INCLUSIVES

Si la légitimité de l'approche par la diversité en éducation n'est plus à établir, la pédagogie de l'inclusion scolaire (Vienneau, 2010 ; Rousseau, 2009, 2015 ; Doudin et Ramel, 2009 ; Stainback et Stainback, 1990) devrait constituer le socle de toute formation enseignante afin de réussir le pari d'une éducation pour tous et pour chacun, en référence à la charte de Luxembourg (1996). Si la diversité est déjà prise en compte, elle doit l'être dans une variété d'espaces et de temporalités, en sortant l'école de son confinement et en la pensant dans un format en « outdoor education » selon une démarche de projet et une intervention éducative par la nature, le sport et l'aventure (voir à ce sujet Bergeron et Prud'homme, 2018). Si enfin, l'éloge du divers caractérise une école inclusive, elle devrait reposer sur le sentiment de sécurité (par l'installation de rituels/routines) mais aussi, favoriser la démarche de création (chez les enseignants et les élèves). Démythifier la forme scolaire nécessite ainsi de se former « ensemble » (formations inter-catégorielles dans des espaces inter-métiers) et de s'appliquer en quelque sorte, le changement pour règle d'or. En écho à la figure de l'élève « moyen » (Ebersold, 2009), nous sa-

vons depuis longtemps que l'élève épistémique est résolument absent du réel de la classe et qu'il est capital de faire appel aux différents cercles contextuels pour considérer la singularité de chaque élève. Pour que les enseignants disposent des atouts pour ce faire, leur formation devrait alors contribuer au développement de cet « art de faire » qu'est la compétence de contextualisation définie par Tupin et Sauvage Luntadi en 2012. Faire bouger les lignes et penser autrement l'intervention éducative, nécessite de repenser structurellement l'École, au niveau de ses frontières et donc des relations que la communauté scolaire entretient avec ses partenaires. En appui des travaux de Mérini et Thomazet, le travail collectif – véritable injonction institutionnelle, devient une condition à la mise en place de l'école inclusive. Prioritaires, les pratiques collaboratives devraient pouvoir orienter les acteurs de la communauté éducative vers l'organisation de communautés apprenantes avec une réflexion/action sur la question du « co » (co-enseignement, co-éducation, co-réflexion, co-formation, co-présence, co-construction, co-évaluation...) et un adossement à la recherche.

Dernière pierre à cet argumentaire, celle de la posture du chercheur pour accompagner le changement de l'École et faciliter la mise en place de dynamiques inclusives. Nous n'aurons pas la possibilité ici d'approfondir la question mais nous rappellerons seulement les formes plurielles prises par des recherches qui impliquent et font participer les acteurs de terrain aux questionnements scientifiques : la recherche-action (fréquente dans les recherches en éducation au Québec, Rhéaume, 1982), la recherche-action-formation (Prud'homme, 2007), la recherche « avec » (Monceau et Soulière, 2017), la recherche-intervention (Mérini et Ponté, 2008, Marcel, 2010, Marcel et Péoch, 2013, Broussal, 2013), ou encore, la recherche collaborative (Vina-tier et Morrissette, 2015). En accord avec Marcel et Pécoc'h, la mobilisation

d'une démarche de recherche-intervention pour accompagner le changement, nous paraît « l'option la plus opportune par le nouveau rapport qu'elle impulse entre sciences et pratiques sociales » (2013, p. 107). Pour finir, ce format de recherche apparaît comme un « mode d'interrogation des pratiques » opportun (Mérini, Ponté, 2008), dès lors qu'il s'agit pour les chercheurs confirmés de s'inscrire dans une perspective praxéologique.

LES DÉFIS MAJEURS À RELEVER

À l'issue de cette synthèse, il reste de nombreux défis à relever pour penser autrement l'École. Nous avons choisi de les regrouper en deux ensembles. Le premier comprend cinq défis majeurs au niveau macrosystémique :

1- éthique : porter une vision humaniste de l'éducation, éduquer à l'altérité (Abdallah Pretceille, 1997), tout en conservant une posture pragmatique ;

2- scientifique : adopter des formats de recherche collaborative accompagnant le changement en éducation et créer ainsi des « espaces » de dialogue et de réflexion tels que ceux de Freire (1974) en usant du dialogue à titre d'outil principal pour favoriser le changement social.

3- politique : accorder les moyens d'un renouveau scolaire, en élargissant les espaces et les temps d'apprentissage, en rendant possible des reconfigurations architecturales et organisationnelles des espaces d'apprentissage classiques (classe, CDI, espaces de vie scolaire...) et l'émergence d'espaces d'apprentissage virtuels (ENT, réseaux sociaux, établissements virtuels...), ce qui suppose notamment des moyens financiers pour former les équipes ;

4- pour les organismes de formation : concevoir des offres de formation inter-métier sur le modèle de Thomazet et Mérini (2019) ;

5- pour les encadrants : définir des politiques d'établissement au service d'une école inclusive et d'un accompagnement du changement en édu-

cation, ce qui suppose de dégager des moyens matériels et humains pour former les équipes de direction.

Le second ensemble regroupe quatre autres défis qui concernent les systèmes « classe » et « établissement », en appui des travaux d'Altet, de Bru ou ceux de Epstein (1994a, 1994b, 2001, 2008, 2011, 2012) :

6- défi « établissement » : construire des collectifs parents-école mais concevoir également une équipe de soutien à l'enseignant permettant de lier l'offre de services aux élèves en contexte d'inclusion (Trépanier et Labonté, 2013, 2014 ; Trépanier, 2014, 2015, 2019) ;

7- défi « enseignant » au sein des circonscriptions scolaires et des établissements d'enseignements : reconnaître les enseignants comme sujets porteurs de changement et d'innovation et pour cela, leur faciliter actions et formations à la diversité, la contextualisation, la créativité et la différenciation pédagogique ;

8- défi « parent » au sein des classes et des établissements scolaires : reconnaître les parents et les associer pour une coéducation en actes (Epstein, 2010 ; Rayna, Rubio et Scheu, 2010, Périer, 2005, 2017 ; Pelletier, 2014, 2017, 2019) ;

9- défi « élève » : reconnaître tous les élèves dans leur singularité et les associer pour une participation sociale et un accès aux savoirs, en s'appuyant sur la théorie honnethienne de la reconnaissance (2007, 2010) qui inscrit la reconnaissance comme précédant la connaissance.

EN PERSPECTIVE

Finalement, l'inclusion ne relève pas d'un problème relatif à la nécessité d'un changement de regard, mais plutôt à celle d'un changement dans la direction du regard. L'évolution du regard de la société sur le handicap est une condition nécessaire mais pas suffisante car l'enseignant, le parent, le décideur politique, tous les acteurs se focalisent assez spontanément sur les barrières et les obstacles.

La formation des enseignants nécessite d'être pensée à la fois dans un continuum et dans un espace de formation qualifié d'intermétier.

16. *Formation Tout au Long (et tout au large) de La Vie.*

17. *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.*

Tout comme Hervé Benoit et dans une vision humaniste, nous affirmons que, pour penser autrement l'école, la bienveillance doit être une exigence éthique, la diversité, un fondement philosophique et la reconnaissance de cette diversité, une clé d'une culture d'échange au service de la réussite scolaire. Penser

autrement l'école, c'est aussi d'une certaine manière, la (re)penser en opposition à la société du mépris (Honneth, 2006), dans laquelle nous évoluons. Comment atteindre une pleine relation à autrui, à soi-même et au monde ? Sans doute, en insistant davantage sur l'importance de la reconnaissance et du respect de l'individu, en mettant au jour la façon dont le capitalisme néolibéral y porte atteinte. Penser l'École de demain, c'est se remémorer au quotidien la définition de Dewey qui dit que « l'enfant est à la fois un individu et un membre d'une société en particulier : « le système d'éducation qui ne reconnaît pas ce fait [...] est négligeant et défaillant » (Dewey, 1903, p. 11).

Nous terminons cette synthèse consacrée aux défis d'une école inclusive, en identifiant le besoin de repenser la formation des enseignants. Dès lors qu'il s'agit de préparer les futurs professeurs à être « passeurs de savoir », à détenir l'art de contextualiser et à savoir travailler ensemble pour identifier les obstacles

qui empêchent des apprenants d'accéder aux savoirs et recenser les ressources nécessaires pour surmonter ces obstacles, la formation nécessite d'être pensée à la fois dans un continuum (FTLV)¹⁶ et dans un espace de formation qualifié d'intermétiers (Mérini et Thomazet, 2018). S'il est besoin de didactique et de contenus disciplinaires pour enseigner, une base commune de connaissances et principes d'une école inclusive complèterait les maquettes de formation de tous les futurs enseignants du premier et du second degrés. Dès lors, nous devrions nous accorder sur des modules de formation (initiale et continue), consacrés aux divers moyens d'agir des acteurs, selon une logique inclusive et dans l'idée d'une communauté d'apprentissage (Dionne, Lemyre, et Savoie-Zajc, 2010). Ainsi, les partenaires à tous les échelons du système d'éducation (au-dedans et au-dehors), seraient en mesure d'établir de façon beaucoup plus adaptée les conditions qui engagent tous les élèves à participer, apprendre et à réaliser leur plein potentiel. Pour finir, nous aurions grand intérêt à augmenter le nombre de mémoires de master MEEF¹⁷ sur ces questions et à trouver les moyens d'inscrire ces mémoires dans des projets scientifiques portés par des laboratoires en éducation, en vue de multiplier les études sur la mise en place de dynamiques inclusives en contextes pluriels ■

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Alaoui, D. (2008). Éditorial. Diversité culturelle et dialogue interculturel. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, 5, 6-9.

Alaoui, D. (2009). Le journal interculturel : une autre manière de traduire les préceptes de l'interculturel. *Synergies pays germanophones*, 2, 113-125.

Alaoui, D. (2014). Socialiser au divers, à l'altérité, au dialogue interculturel et à la reconnaissance : la quadruple socialisation versus la socialisation néolibérale. Dans D. Alaoui et A. Lenoir (dir.), *L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance* (p. 235-263), Québec : Groupe d'éditions.

Alaoui, D. (2018). La pertinence épistémologique de la double contextualisation dans la recherche interculturelle. Dans N. Wallian (dir.) *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles*, Berlin : Peter Lang, (p. 35-68).

Altet, M. et Mhereb, M-T. (2017). A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula : pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1196-1223.

Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, 167, 48-50.

Balsiger, C., Béatrix Köhler, D., De Pietro, J-F. & Perregaux, C. (dir.). (2012). *Eveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan.

Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.). *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-89). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Benoit, H. (2014). *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Montpellier, Université Paul Valéry - Montpellier III.

Bergeron, G. & Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>

Binet A. et Simon T. (1905). Application des méthodes nouvelles au diagnostic du niveau intellectuel des anormaux d'hospice et d'école primaire, *Année psychologique*, 11(11), 245-326.

Blanchet, P. et Coste, D. (2010). Sur quelques parcours de la notion d'« interculturelité » : analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Dans Ph. Blanchet et D. Coste (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité » : Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (p. 7-27). Paris : L'Harmattan.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Bristol, Royaume-Uni: Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, Royaume-Uni : Centre for Studies on Inclusive Education.

Bressoux, P. (1994a). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.

Bressoux, P. (1994b). Estimer et expliquer les effets des classes : le cas des acquisitions en lecture. *Mesure et Evaluation en Education*, 17 (1), 75-94.

- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.
- Bressoux, P. (2011). Effet-maître et pratiques de classe. Dans E. Bourgeois (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 221-231). Paris : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.brgeo.2011.01.0221.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 208-217.
- Broussal, D. (2013). Les changements en éducation : omniprésence, finalités et accompagnement. Dans V. Bedin, *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 37-51). Paris : L'Harmattan.
- Bru, M., Pastré, P., & Vinatier, I. (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante : perspectives croisées. *Recherche et formation*, 56, 95-108.
- Camilleri, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel ». *Revue française de pédagogie*, 103, 43-50.
- Candelier, M. et Schröder-Sura, A. (2015). Les approches plurielles et le CARAP : origines, évolutions, perspectives, *Babylonia*, 2/15.
- Coste, D. (2014). « Approches plurielles » et/ ou « Approche plurielle »? : entre diversité du singulier et singularité du pluriel. Dans Ch. Troncy (dir.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier* (p. 451-461). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Derwin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation*, 9, 32-42.
- Dewey, J. (1903). *Ethical Principles Underlying Education*. Chicago : Les Presses universitaires de Chicago.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (1), 25-43.
- Doudin, P.-A. et Ramel, S. (dir.) (2009). Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre. *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin), 9.
- Ducette, J. P., Sewell, T. E. et Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education: Problems and possibilities. Dans F. B. Murray (dir.), *The Teacher Educator's Handbook* (p. 323-381). San Francisco : Jossey-Bass.
- Dupin, C-M., Breton, E. Kivits, J. et Minary, L. (2015). Pistes de réflexion pour l'évaluation et le financement des interventions complexes en santé publique, *Santé Publique*, 5, Vol. 27, 653-657.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits, Tome 1 1954-1975, Tome 2, 1976-1988*. Paris : Gallimard.
- Ebersold, S. (2009). *Autour du mot inclusion*. *Recherche et formation*, 61, 71-83.

- Epstein J. L. (2010). School / family / community partnerships: Caring for the children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Foreman, (2001). *Integration and inclusion in action*. Victoria : Nelson.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : François Maspéro.
- Gibello, B. (2008). Brève histoire de la scolarisation des enfants malades mentaux. *Psychiatrie française*, 2, 23-41.
- Goffman, E. (1975). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Hegarty, S. (1993). Reviewing the literature on integration. *European journal of special needs education*, 8 (3), 194-200.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte.
- Honneth, A. (2007). *La réification. Petit traité de théorie critique* (trad.S. Haber). Paris : Gallimard (1re éd. 2005).
- Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éditions du Cerf (1re éd., 1992).
- Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Legrand, L. (1999). Le problème n'est plus pédagogique, mais politique... Dans J.M. Gillig (dir.), *Les pédagogies différenciées : Origine, actualité, perspectives* (p. 145-147). Bruxelles : De Boeck Université.
- Mège-Courteix, M-C. (1999). *Les aides spécialisées au bénéfice des élèves*. Paris : ESF.
- Marcel, J-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113.
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27-28, 41-64.
- Marcel, J.-F. et Peoc'h, N. (2013). Recherche-intervention et changement en éducation, question de postures. Dans V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement : éclairages des Sciences de l'éducation* (p.107-124). Paris : L'Harmattan.
- Meirieu, Ph. (1996). Face à l'éclatement de la société, que peut l'école ? *Cahiers pédagogiques*, 340, 22-24.
- Mérini, C. et Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques, *Savoirs*, 1(16), 77-95.

Mérini, C. et Thomazet, S. (2018, octobre). *Une recherche-intervention pour découvrir un nouvel espace professionnel : l'intermétiers*. Conférence présentée au 2^d Colloque international Icare « Vers une société inclusive : diversités de formations et de pratiques innovantes » [VSI], Le Tampon, La Réunion. Visible sur <https://www.youtube.com/watch?v=n0iki38oE3o&feature=youtu.be>

Monceau, G. et Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation* [Online], 45 | 2017, Online since 01 September 2017, connection on 06 March 2018. URL : <http://journals.openedition.org/elgebar.univ-reunion.fr/edso/2525> ; DOI : 10.4000/edso.2525

Nirje, B. (1969). The Normalization Principle and its Human Management Implications. In R. Kugel, W. Wolfensberger (dir.). *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington : President's Committee on Mental Retardation.

Pelletier, L. (2014). Du parent démuni au parent partenaire : se former à l'école des parents. Dans T. Malbert (dir.), *L'éducation familiale, quels nouveaux défis ? Parent, enfant, école* (p. 127-143), Paris : Karthala – Université de La Réunion.

Pelletier, L. (2017). Analyse de discours de parents à « l'école des parents » : vous avez dit coéducation ? *Éducation, Santé, Sociétés*, 3 (1), 119-137. url : <http://www.educationsantesocietes.net/index.asp?menuEx=1329&idEx=677>

Pelletier, L. et Marcel, J-F. (2018). Odyssée épistémologique en Sciences de l'éducation. Dans N. Wallian (dir.) *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles* (p. 369-402). Berlin : Peter Lang.

Pelletier, L. (2020, sous-presses). Relation école/famille(s) en contexte de pluralité culturelle et linguistique. : Réflexions sur les attentes, les tensions et les défis au Québec (Canada) et à l'île de La Réunion (France). Dans N. Maillard-De La Corte Gomez et D. Bittighoffer (dir.). *France-Canada : identités en mouvance, regards croisés*. France : Presses Universitaires de Vincennes.

Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Périer, P. (2017). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école : Quels lieux de reconnaissance des parents ? *Administration & Éducation*, 15 3(1), 43-49. <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-1-page-43.htm>.

Plaisance E. (2010). *L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève.

Prud'homme, L. (2007). La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation. Thèse de doctorat inédite. Gatineau, Université du Québec en Outaouais.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 34(2), 6-22. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1273>

- Rayna, S., Rubio, M. N. et Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Eres.
- Rhéaume, J. (1982). La recherche-action : un nouveau mode de savoir ? *Sociologie et sociétés*, 14 (1), 43-51.
- Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Le cas de la Gaspésie. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. (Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin), 9, 97-115.
- Rousseau, N. (dir.). (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire (3^e édition). Un défi ambitieux et stimulant*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Salbreux, R. (2008). Handicap et psychiatrie infantile : opposition ou complémentarité ? *Psychiatrie française*, 2 : 65-80.
- Sauvage Luntadi, L., et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-117.
- Simon, J. (1988). *L'intégration scolaire des enfants handicapés*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Stainback, W., & Stainback, S. (dir.). (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 6(18), 129-140.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19-27. doi:10.3917/lfa.152.0019.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 123-139.
- Thomazet, S. et Mérini, C. (2014a). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://questionsvives.revues.org/1509> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1509
- Thomazet, S. et Merini, C. (2014b). La dimension collaborative, un espace professionnel du maître E. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47 (2), 31-50. doi:10.3917/lse.472.0031.
- Thomazet, S. et Merini, C. (2019). Vers une société inclusive : des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusive*, 85, 103-120.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K. et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27(2-3), 119-145.

Trépanier, N.S. (1999). *Réseau fonctionnel d'analyse du risque en milieu d'intervention auprès de personnes vulnérables*. Thèse de doctorat inédite. Montréal, Université de Montréal : Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation.

Trépanier, N.S. et Paré, M. (dir.) (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Trépanier, N.S. (2014). Des conditions à la collaboration pour le soutien aux enseignants en contexte d'inclusion au collégial... et bien avant ! *Revue Suisse de pédagogie spécialisée : École inclusive : changements dans la formation, le rôle et l'identité des enseignants ordinaires et spécialisés*, 4, 20-26.

Trépanier, N.S., Labonté, M. (2013). Un modèle de service qui appuie l'enseignant et favorise l'intégration scolaire. *25^e Édition du Colloque Recherche-Défi dans le cadre du 31^e Congrès annuel de l'Association du Québec pour l'intégration sociale, Québec (23-25 mai)*.

Trépanier, N.S. et Labonté, M. (2014). Un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour offrir des services intégrés en contexte inclusif ontarien : le cas d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 131-147. DOI : 10.7202/1028218ar.

Trépanier, N.S. (2019). Un apport des modèles théoriques privilégiant une approche écologique pour la recherche et l'intervention en éducation inclusive. Dans V. Bedin, S. Franc, et D. Guy. (dir.) *Les sciences de l'éducation pour quoi faire ? Entre action et connaissance*. Paris : Éditions l'Harmattan.

Tupin, F., Candelier, M., Bigot, V. Narcy-Combes, M-F., Jeoffrion, C. et al. (2015). *Plurilinguismes : pratiques, représentations, acquisitions, enseignement (acronyme : PLURI-L)* (rapport scientifique final pour le programme recherche cofinancé par la Région des Pays de la Loire. Nantes : CREN.

UNESCO (2017). Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation. Paris : UNESCO. Accès : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>

Vienneau, R. (2010). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes pour apprendre tous ensemble* (p. 237-263). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. Note de synthèse. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 135-168.

Wallian, N. (dir.) (2018). *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles*. Berlin : Peter Lang.

Watzlawick, P., Weakland, J. et Fisch, R. (1975). *Changements. Paradoxes et psychothérapies*. Paris : Editions du Seuil

Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto : National Institute on Mental Retardation.



Inclusion et égalité d'accès aux savoirs scolaires

Repenser l'inclusion scolaire à l'aune de recherches collectives enseignants et chercheurs.

RÉSUMÉ

Cet article propose d'interroger la notion d'égalité d'accès aux savoirs scolaires dans une école « dite inclusive ». Après l'avoir caractérisée dans les textes internationaux et nationaux par un cadre de scolarisation commun à tous les enfants et par un travail de coopération requis entre les différents acteurs. A partir d'un questionnement sur les praxéologies professionnelles observées, il s'agit d'abord d'en montrer quelques limites puis de s'interroger sur leur évolution possible. Penser alors la formation initiale et continue des enseignants en lien avec la recherche, en accordant de l'importance au « Que faut-il être pour transmettre » semble être une voie pour développer une culture de l'inclusion dans l'institution scolaire et permettre une accessibilité pour tous.

Jean-Michel **PEREZ**
Maître de conférences, HDR,
Université de Lorraine, LISEC
EA 2310

MOTS CLÉS :

éducation inclusive, égalité, travail collectif, recherche-formation, culture de l'inclusion, innovation

INTRODUCTION

« Il/elle va en inclusion ». Voilà une énonciation récente qui apparaît avec régularité dans le discours des enseignants du premier degré mais qui interroge cependant, notamment à l'aune de la valeur « d'égalité » chère au triptyque républicain. En effet, si le service public d'éducation est présenté par le législateur comme « veillant à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction » (art.2, loi 2015), ces énonciations « Il/Elle va en inclusion », « cette classe est composée de 24 élèves dont 2 élèves d'ULIS que nous incluons » (Ens.1¹, 2018) ou encore « nous avons inclus l'élève dans davantage de temps de classe » (Ens.2², 2018) peuvent susciter un questionnement dont nous rendons compte, pour partie, dans cet article. A partir du cadre écologique de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999), la notion d'inclusion se découvre en tension entre des politiques publiques françaises et celles produites par les organisations internationales dont la France est un état membre. Elle se découvre également comme un « objet à fort enjeu local » (OFEL, qui se définit par un faible rapport de connaissance alors qu'il y a un fort attendu institutionnel ; ce qui peut s'apparenter à une injonction paradoxale pour les agents de l'institution, ici les enseignants, mis en demeure de réaliser un travail pour lequel les outils utiles à leurs praxéologies³ restent faibles, ce qui réinterroge la valeur même « d'égalité » (Perez, 2015, 2018, 2019).

L'égalité républicaine vise « à donner à chaque citoyen la même chose » et prône depuis le XVIII^e siècle un chemin de l'égal accès pour chaque enfant à l'instruction ou à l'éducation républicaine. Cette idéologie fortement présente encore de nos jours n'en reste pas moins rhétorique puisqu'il faut attendre un texte législatif de 2005 pour trouver un cadre général qui s'adresse à l'ensemble des enfants

de la nation en âge de scolarisation : celui d'avoir la possibilité de devenir élève dans une école ordinaire. Pour le dire autrement, cette autorisation signifie dans les faits ordinaires, pour les parents d'enfants à besoins éducatifs spéciaux⁴, une inscription de leur enfant dans l'école correspondant à leur secteur d'habitation, alors que jusqu'alors les parents étaient invités au mieux à les confier au secteur médico-social, parfois loin des attentes d'un socle commun de connaissances de compétences et de culture⁵ présenté pourtant comme une condition nécessaire pour tout futur citoyen. Par ailleurs, si cette égalité d'accès à l'école pour tous les enfants apparaît comme une avancée majeure pour les tenants de la thèse d'un milieu de scolarisation unique, quel que soit le statut particulier de l'élève, de nombreux problèmes sont relevés tant par les différents rapports⁶ que par la recherche à propos des difficultés récurrentes rencontrées par chacun (enseignants, publics particuliers...) et viennent bousculer ainsi cet idéal égalitaire de l'accès pour tous à l'école, posant ainsi les termes d'une controverse portée par bon nombre d'acteurs de la communauté éducative quant à l'intérêt de mettre tous les enfants dans un même lieu de scolarisation.

L'ÉDUCATION INCLUSIVE : UNE EXHORTATION À UN LIEU DE SCOLARISATION UNIQUE ET À UN TRAVAILLER ENSEMBLE

Comme l'exposent Husson et Perez (2016), l'éducation inclusive est un sujet phare des organisations internationales, telles que l'Organisation des Nations Unies (ONU), l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) ... dont « la finalité des déclarations produites au sein de/ou par ces institutions est l'affirmation par les Etats membres d'une convergence de conceptions et d'intentions, afin de promouvoir des orientations politiques » (Ibid., p.187). Les recommandations de ces

1. Verbatim Ens.1 extrait du projet de recherche *Pratiques inclusives en milieu scolaire*.

2. Verbatim Ens.2 extrait du projet de recherche *Pratiques inclusives en milieu scolaire*.

3. La notion de praxéologie dans la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999) désigne une organisation composée d'un type de Tâches, des Techniques, des Technologies et des Théories associées.

4. Et dans cette loi plus particulièrement les enfants en situation de handicap.

5. Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015.

6. Blanc, 2011 ; Campion & Debré, 2012 ; Ebersold, Plaisance & Zander, 2016.

L'éducation inclusive est un sujet phare des organisations internationales.

organisations internationales sont vouées à servir de fondements sur lesquels les Etats membres peuvent s'appuyer pour infléchir - ou pas - leurs politiques éducatives. En effet, comme le précise les deux auteurs, la plus grande partie de ces textes ont « seulement valeur de déclaration d'idéaux, de principes ou de recommandations » (Ibid., p.188). L'analyse de ces textes internationaux donne un sens particulier à la construction d'une norme qui peut s'identifier en deux idées principales. Pour la première, il s'agit d'offrir un cadre de scolarisation commun et ordinaire à tous les enfants et pour la seconde, il s'agit de soutenir cette scolarisation par un travail de collaboration des membres de la communauté éducative. En effet, si l'on reprend les différents textes produits, notamment celui de la déclaration de Salamanque portant sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, adoptée à la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, Espagne, 7-10 juin 1994), son fondement s'ancre dans « une nécessité » tout autant que celle d'une urgence adressée à l'ensemble de ses membres « d'assurer l'éducation, dans un système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux ». La notion d'« éducation commune » se construit alors en confrontation à une « éducation traditionnelle, spéciale » posant des lieux d'éducation différents en fonction des spécificités identifiés des publics. Cette idée va être systématiquement renforcée par des énoncés tels que : « l'intégration des enfants et des adolescents ayant des besoins éducatifs spéciaux (BES) s'opère le mieux dans le cadre d'écoles intégratrices [...] faisant partie d'une « stratégie éducative globale ...conçue pour la majorité des enfants » (Ibid., p.10). Un autre texte de l'UNESCO (2009) portant sur « les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation » dans son paragraphe introductif pose également que « tous les enfants et les adolescents du monde...ont droit à l'éduca-

tion ordinaire » et invite pour ce faire à modifier structurellement l'école : « C'est le système éducatif d'un pays qu'il faut adapter aux besoins de tous les enfants ». La valeur d'égalité est ici renvoyée à une responsabilité collective, systémique de la prise en charge des BES, en tant que transformation du système éducatif, afin de le rendre capable de s'occuper de « tous ». Ce « tous » est d'ailleurs intéressant à identifier, puisque non pas réservé, comme dans la déclaration de Salamanque, à une population handicapée mais s'adressant « aux garçons, aux filles, aux élèves appartenant à des minorités ethniques et linguistiques, ceux issus de populations rurales, ceux affectés par le VIH et le sida, qui sont handicapés et qui ont des difficultés à apprendre » (Les Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation, 2009, p.21).

La valeur d'égalité s'entend aussi avec les notions de « travail collectif », de coopération qui lui sont associés. La Convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptée le 13 décembre 2006 au Siège de l'ONU, insiste par exemple sur la nécessité « de miser sur une réelle collaboration entre professionnels » pour favoriser l'éducation inclusive et exhorte les politiques de ses états membres à favoriser chez tous les personnels éducatifs, quel que soit le milieu d'appartenance, ordinaire ou spécialisé, à mettre en commun leurs techniques et leurs matériels spécifiques » (Ibid., p.4). De la même façon, le rapport «Cinq messages clés pour l'éducation inclusive – De la théorie à la pratique» (Odense, Danemark, European agency for special needs and inclusive education, 2014) l'aborde par l'intérêt d'une formation et propose un profil d'enseignant inclusif, associé à un cadre de valeurs et de compétences (Ibid.p.17). Ce cadre énonce qu'il convient « d'accompagner tous les apprenants » et « de travailler avec les autres » en spécifiant des compétences qui portent sur le travail avec les parents et les familles et avec d'autres professionnels de l'éducation (Ibid., p. 17). Le dernier

rapport scientifique du Conseil national d'évaluation du système scolaire (2016) portant sur les comparaisons internationales intitulé « Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels » reste très proche de ces deux idées. Ses auteurs, Ebersold, Plaisance & Zander, y proposent une lecture transversale des enjeux de l'éducation inclusive. Elle renvoie d'abord bien à l'idée d'un lieu de scolarisation unique pour tous les enfants en réaffirmant cette nécessité de « leur permettre de grandir dans le même environnement que les autres enfants (Ibid., p.11) ...de les considérer comme des membres à part entière de la communauté scolaire...

Le chemin de l'égalité d'accès à l'école publique pour tous les enfants handicapés trouve sa place avec la loi de 2005.

notamment en leur permettant de prendre pleinement et activement part à la vie de l'école » (Ibid., p.14). La seconde idée du « travailler ensemble » pour soutenir ce lieu de scolarisation unique se retrouve également de façon très marquée, puisque les auteurs invitent le lecteur à penser « l'école comme une composante parmi d'autres des espaces de vie de l'enfant » (Ibid., p.21). Ainsi, la valeur d'égalité s'adosserait à une exhortation visant à construire l'idée d'un lieu unique de scolarisation pour tous les élèves, accompagnée d'une valeur d'égalité de reconnaissance d'appartenance à la communauté scolaire, dans un accompagnement de type systémique où les acteurs pluri-catégoriels seraient reconnus à part égale de contribution. Mais elle se découvre également rhétorique, car la question de la mise en œuvre relève plutôt de l'exhortation à l'égard des états signataires, dont la France fait partie et qui s'engage, mais sans véritable contrepartie (pas de sanction prévue par exemple) à une mise en œuvre effective.

L'INCLUSION SCOLAIRE EFFECTIVITÉ DES DROITS DES ENFANTS HANDICAPÉS DANS LE MILIEU ORDINAIRE DE SCOLARISATION

Il s'agit d'explorer, dans cette section, la valeur d'égalité donnée à l'école inclusive française au regard de la concrétisation et de l'effectivité des droits des enfants handicapés. La concrétisation de ce droit amène alors, du point de vue de ses acteurs, à distinguer un premier temps dit « d'intégration » où à partir de 1975, certains élèves handicapés sont partiellement autorisés à prendre le chemin de l'école, pour autant qu'ils parviennent à s'adapter à la scolarité disponible. Le chemin de l'égalité d'accès à l'école publique pour tous les enfants handicapés trouve sa place avec la loi de 2005, qui désigne la participation, l'accessibilité, la citoyenneté et la participation comme des enjeux, relevant du droit et de l'égalité, pour l'ensemble des politiques publiques dont celle de l'éducation. Elle pose le principe d'un accès de droit à l'éducation : « A cette fin, l'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent [...] handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité [...] » (Article L.114-2 du code de l'action sociale et de la famille). C'est par la suite avec le texte de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, dans son article 2, que le service public d'éducation est missionné pour veiller : « à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Ce texte s'accompagne d'un rapport annexé qui vient nuancer l'universalisme des éléments avancés puisque le législateur stipule alors qu'il convient de promouvoir « une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap » réduisant d'autant cet universalisme au profit de la désignation d'un public spécifique et témoignant par ces effets d'une rhétorique de l'exhortation toujours particulièrement active. Ainsi les

principes et l'architecture institutionnelle proposés qui permettent à un élève d'être inscrit dans son école de quartier jusqu'aux procédures de reconnaissance qui lui confère le statut d'élève handicapé relèvent d'un dispositif technique conséquent où seul un spécialiste aguerri peut s'y retrouver. S'il est présenté comme une aide pour la personne, il témoigne surtout de l'effort de contrôle que l'organisation française met en œuvre pour justifier d'un recours à la différence de traitement de certains publics à l'égard d'une norme qui se veut égalitaire pour tous. Et il s'agit bien d'une

Une augmentation importante de la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire est effectivement repérée.

interrogation sur le rapport d'égalité d'accès et sur la place de la diversité au sein de l'institution normative, ici scolaire. Cette dynamique de scolarisation, en lien avec une égalité effective d'accès au lieu de l'école a plutôt été, ces dernières années, accentuée du point de vue fonctionnel. Une augmentation importante de la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire est effectivement repérée (Blanc, 2011 ; Champion & Debré, 2012 ; Ebersold & al., 2016). Les dernières statistiques de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance confirment également que le milieu ordinaire scolarise avec une hausse constante alors qu'une baisse observée en 2013 se confirme à partir de 2014 dans les établissements spécialisés, médico-sociaux. Ces nombres restent cependant à relativiser mais il est admis que la politique française, en s'organisant à partir de cette visée de « l'éducation inclusive », renforce, comme mouvement de fond, l'exercice du droit de l'enfant en situation de handicap à bénéficier des dispositifs destinés à tous. Ainsi, la construction d'une culture commune internationale reprise en droit par la législation française est désormais rendue effective. Elle se traduit concrètement, par une égalité d'accessibilité de type fonctionnel pour des milliers d'élèves. Mais pour autant, qu'en est-il d'une égale accessibilité aux savoirs pour

chaque élève et notamment pour ceux qui en sont déclarés comme les plus éloignés ?

LA RECHERCHE COLLECTIVE : UN MILIEU POUR PENSER ET AGIR

Si, à ce jour, l'état de l'art de la recherche reste émergent, il fait néanmoins plutôt apparaître des tensions entre coexistence de normes qui organisent l'espace scolaire et des usages plus ou moins normatifs à propos des pratiques enseignantes dites « inclusives ». En effet, les recherches sur la question des pratiques inclusives enseignantes en milieu ordinaire (Assude, Perez & Tambone, 2016 ; Assude, Perez, Tambone & Vérillon, 2011 ; Guirimand & Mazereau, 2016 ; Mazereau, 2014 ; Pelgrims, Delorme, Emery & Fera, 2017 ; Suau, 2018 ; Toullec-Thery, 2013 ; Zaffran, 2013) permettent de rendre compte qu'enseigner auprès d'un élève reconnu institutionnellement handicapé ne va pas de soi pour les praticiens. Sans doute parce que les enseignants n'ont pas une culture de l'inclusion de par la construction même de leur métier⁷ (Chauvière & Fablet, 2001). Ensuite, parce que les résistances sont nombreuses et s'inscrivent dans différentes dimensions du métier. Elles viennent non seulement faire obstacles au changement des pratiques enseignantes mais ouvrent aussi la voie à des formes de micro-inegalités et cela à l'interne même de la classe. Les obstacles à la réussite d'un égal accès restent présents et source d'inégalité pernicieuse. Dans quelle mesure cependant, les enseignants peuvent-ils recourir à diverses stratégies, pour prendre en charge l'égalité des apprenants déclarés handicapés dans la classe ? Comment agir pour soutenir la participation de tous ?

Pour répondre à ces questions, une piste de réflexion s'ouvre à travers la mise en œuvre de recherches dites collectives, conduites non « sur » les enseignants, mais « avec » eux (Bednarz, 2015; Desgagné & Bednarz, 2005). Mais, si ces travaux sont décrits

7. En France, la question du handicap s'inscrit davantage dans la question de l'inadaptation, avec une professionnalisation séparée des intervenants spécialisés et des enseignants. Et quand celle-ci s'inscrit dans le secteur scolaire, c'est dans le secteur de l'enseignement spécialisé (Chauvière et Fablet, 2001).

comme une voie prometteuse de légitimation scientifique pour les chercheurs ou encore comme des lieux de formation pour les enseignants⁸ (Vinatier & Morrissette, 2015), ils sont d'abord à interroger, de notre point de vue, à travers les soubassements épistémologiques du chercheur lui-même. Dans ces dispositifs, où le chercheur est à la fois concepteur, maître d'œuvre, animateur, et auteur, quel(s) contrôle(s) se donne-t-il pour que la production du dispositif de recherche fasse « milieu » pour un collectif et soit suffisamment engageant pour les uns comme pour les autres, afin de permettre une évolution du jugement tant sur les catégorisations a priori du chercheur et de l'enseignant, que sur les incidences pour cet autre, qui est l'élève. Un dispositif de recherche, de type phénoméno-praxéologique (se référer à Asude, Perez, Suau & Tambone, 2018; Perez & al., 2017 ; Suau, 2016), dont l'une des caractéristiques est un jeu d'institutions et de topos et où la position dissymétrique du chercheur à l'égard de l'enseignant fait l'objet d'un questionnement (Perez, 2018), nous semble être intéressant pour élargir le champ des possibles. Ce milieu de la recherche devient alors un milieu pour penser et agir, pour tous les acteurs, et par rétroaction devient un élément dynamique de l'évolution des praxéologies inclusives, qui s'entendent, dès lors, comme des praxéologies professionnelles ordinaires de l'enseignant du XXI^{ème} siècle. La question de l'égalité des places des élèves, à l'interne de la classe, relève alors non pas d'abord de l'élève, mais de la production d'un savoir-faire et d'un savoir professionnel partagés, où les adultes -enseignants- s'interrogent d'abord sur eux-mêmes en tant qu'obstacle et facilitateur de la possibilité pour l'élève d'être autorisé à prendre sa place, celle qui est en jeu dans le cadre de l'école. Cette question est d'autant plus présente dans le contexte général d'une formation des enseignants qui repose encore davantage sur la

maîtrise des savoirs à enseigner ou sur les techniques de transmission (ce que rappelle d'ailleurs les derniers textes liés au nouveaux instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation) que sur le « Que faut il être pour transmettre » (ferry, 1968) pourtant fondateur de tout acte éducatif. En effet, ce dernier, encore implicite dans l'ensemble des textes fonctionnel qui régissent la formation des enseignants renvoie pourtant à un certain rapport des personnes entre-elles pouvant être utile au débat. Repenser alors les formations initiales et continues en lien avec la recherche⁹, en accordant de l'importance à des adultes qui prendraient confiance en leur capacité (Careme & Smouts, 2017) pour « favoriser la parole des élèves » et qui auraient à développer une culture de l'observation profonde au sein des institutions (Suau & Perez, 2018), nous semble pourtant être une voie autant collective qu'individuelle et un levier d'une culture dite de « l'innovation » - si l'on définit cette dernière comme pourvoyeuse d'un changement de la norme scolaire - pour qui a prétention à accueillir la diversité des enfants et ainsi s'éloigner de ce discours « il/elle va en inclusion » et des pratiques stigmatisantes qui y sont corrélées ■

8. Comme dans le dernier *Edu-bref de l'Institut Français de l'Education*, (dossier « Travailler ensemble pour enseigner mieux », Gilbert & Jacq, 2019), où le collectif est considéré comme un recours pour favoriser les évolutions des enseignants.

9. *Recherches faisant formation* (Perez, 2018) ; *recherche-formation* (Macaire, 2019).

Ce milieu de la recherche devient alors un milieu pour penser et agir.

BIBLIOGRAPHIE

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.

Assude, T., Perez, J.-M. & Tambone, J., (2016). Obstacles didactiques et dynamique des pratiques inclusives. Dans G. Pelgrims et J.-M. Perez (Dir.), *L'école dite inclusive ? Injonctions, conceptions et pratiques effectives* (p. 221-222). Suresnes : INSHEA.

Assude, T., Perez, J.-M., Tambone, J. & Vérillon, A. (2011). Apprentissage du nombre et élèves à besoins éducatifs particuliers. *Éducation & didactique*, 5.2, 65-84.

Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39, 171-184.

Blanc, P. (2011). *La scolarisation des enfants handicapés* (rapport public).

Campion, C.-L. & Debré, I. (2012). *Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* (rapport d'information). Paris.

Carême, N. & Smouts, H. (2017). Lecture réflexive de professionnelles enseignantes inscrites dans un dispositif de recherche. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 185-192.

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.

Chevallard, Y. (1999). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(3), 221-266.

Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(2), 245-258.

Ebersold, S., Plaisance, E. & Zander, E. (2016). Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Conseil national d'évaluation du système scolaire. *Conférence de comparaisons internationales*. Paris : CNEC.

Guirimand, N. & Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes. *Carrefours de l'Éducation*, 42, 47-60.

Husson, L. & Perez, J.-M. (2016). Formalisme de l'universel et action locale informelle : le handicap et l'inclusion scolaire entre mondialisation des droits et agir éducatif. *Carrefours de l'Éducation*, 42, 187-200.

Macaire, D. (2019). La recherche-formation convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ? Dans J.-M. Perez, H. Benoit et G. Suau (Dir.). *Recherche en éducation et pratiques inclusives*. La nouvelle revue – Education et société inclusives, 86, 79-92.

Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. Dans T. Assude et J.-M. Perez, (Dir.), *Savoirs professionnels et pratiques inclusives*. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 65, 21-30.

Pelgrims, G., Delorme, C., Emery, R. & Fera, X. (2017, juillet). Accéder au rôle d'enseignant spécialisé soutenant l'intégration en classe ordinaire d'élèves dits à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche éducationnelle située de l'activité. Texte à discuter Dans G. Pelgrims et J.-M. Perez (coord. Symposium), *Déclinaisons multiples de ce qui fait accessibilité dans des contextes éducatifs dits inclusifs*. XV^e Rencontres internationales du Réseau de recherche en Éducation et Formation (REF), CNAM, Paris, 4-6 juillet 2017.

Perez, J.-M. (2015). Normes, Ecole et inclusion ». Conceptions, pratiques et formations dans l'espace francophone (France, Suisse, Belgique, Québec) ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 70-71, 25-38.

Perez, J.-M. (2018). Éducation et pratiques inclusives. La pratique du travail en groupe et le « chercheur-apprenant ». *Note de synthèse pour une habilitation à diriger des recherches*. Université de Lorraine.

Perez, J.-M., (2019). Culture de l'inclusion et obstacles à une égalité d'accès aux savoirs scolaires. In Barreau, J.-M. et Riondet, X. (dir.) *Les valeurs en éducation. Transmission, conservation, novation*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Perez, J.-M., Assude, T., Suau, G. & Tambone, J. (2017). Usages de la vidéo dans un dispositif de recherche phénoméno-praxéologique : quelques effets sur les pratiques enseignantes inclusives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 78, 171-184.

Suau, G. (2016). *Pratiques inclusives en mathématiques d'enseignants de classe ordinaire dans le premier degré* (thèse de doctorat de psychologie). Université de Lorraine, Metz.

Suau, G. (2018). Donner une place à l'élève reconnu handicapé en contexte scolaire ordinaire, quelles praxéologies professionnelles ? *La Nouvelle Revue Education et Société Inclusives*, 81,267-281.

Suau, G. & Perez, J.-M., (2018). Transformation de pratiques d'enseignement à partir d'un dispositif de recherche coopératif. La pratique d'observation ? VIII^e colloque international du réseau OPHRIS, Université de Genève, les 28 et 29 août 2018

Toullec-Thery, M. (2013). Mise en œuvre parfois paradoxale dans l'action conjointe enseignant-AVS-élève handicapé : deux études de cas à l'école primaire. Dans J.-M Perez et T. Assude (Dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives* (p. 125-142). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.

Zaffran, J. (2013). La règle et la norme ou comment dépasser l'hiatus de l'inclusion scolaire. Dans J.-M Perez et T. Assude (Dir.). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires, paradoxes, contradictions et perspectives* (pp. 15-27). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.



A l'épreuve d'une scolarisation partagée

Des élèves désignés handicapés mentaux scolarisés en alternance entre une classe « ordinaire » et un dispositif ULIS.

RÉSUMÉ

Si sur le terrain, « il/elle va en inclusion » reste l'expression dominante pour qualifier les élèves qui partagent leur temps scolaire entre une classe « ordinaire » et un dispositif dédié à l'inclusion scolaire (dans le cas présent une Unité localisée pour l'inclusion scolaire), son usage n'en demeure pas moins contradictoire. La persistance de cette expression traduit en effet l'inverse de la « réalité administrative » dans la mesure où les élèves sont tous inscrits en classe ordinaire. Il s'agit, dans cet article, d'examiner quelques-uns des effets directs, matériels et symboliques, de cette modalité de scolarisation que représente l'alternance entre une classe « ordinaire » et un dispositif Ulis, sur les conditions d'apprentissage des élèves et sur les élèves eux-mêmes.

Godefroy **LANSADE**
Maître de conférences,
Université Paul Valéry-Mont-
pellier 3, LIRDEF EA3749

MOTS CLÉS :

handicap mental, ethnographie, unité localisée pour
l'inclusion scolaire

INTRODUCTION

La notion d'inclusion scolaire qui s'est transformée en acte législatif avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 9 juillet 2013 est, à présent, le principe de base de l'éducation pour tous, sans distinction et sans condition(s)¹. Cette volonté politique s'est traduite par une augmentation significative du nombre d'enfants et d'adolescents reconnus handicapés au sein de l'école dite ordinaire (Le Laidier, Michaudon & Prouchandy, 2016) et, plus particulièrement, dans l'enseignement secondaire (collège et lycée), des élèves désignés² handicapés mentaux³. Dans cette perspective, les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (Ulis) ont pour objectif d'assurer et garantir les conditions de possibilité de la scolarisation de ces élèves⁴. Par ailleurs, si sur le terrain, « il/elle va en inclusion » reste l'expression dominante pour qualifier les élèves qui partagent leur temps scolaire entre la classe « ordinaire » dans laquelle ils sont inscrits, son usage n'en demeure pas moins contradictoire. Celle-ci renvoie en effet à l'ère de l'intégration lorsque les élèves étaient inscrits administrativement au sein d'un dispositif UPI (Unité pédagogique d'intégration, devenue Ulis en 2010) et, en fonction de leur projet personnalisé de scolarisation, étaient « intégrés » quelques heures dans une classe « ordinaire ». A présent, du moins pour ce qui concerne les collèges et lycées, les élèves reconnus handicapés sont inscrits administrativement dans une classe ordinaire et rattachés (ou non) à un dispositif Ulis. « Il/elle va en inclusion » traduit ainsi la persistance d'une expression qui désigne l'inverse de la « réalité administrative ». Toutefois, si l'on s'accorde sur le fait que nos usages langagiers structurent notre rapport au monde (Bourdieu, 1977 ; Douglas, 2004), sans doute n'est-il pas vain de penser que l'usage de cette expression puisse avoir des effets performatifs tant sur les pratiques qu'au niveau du regard

1. *L'article 2 rappelle ainsi que le service public de l'éducation doit « veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ».*

2. *C'est principalement pour rendre compte de la relation d'interdépendance entre l'environnement social et l'individu que j'utilise ici la forme grammaticale « dits » ou « désignés » handicapés. Il s'agit par ailleurs de marquer une distance vis-à-vis des catégories en usage qui ne sont que l'empreinte de constructions sociales dont l'objectivité affichée ne doit cesser d'être interrogée.*

3. *Au sein de l'éducation nationale, la catégorie « troubles des fonctions cognitives » s'est substituée à celle de « handicap mental » depuis la circulaire n° 2001-035 du 21-02-2001. Néanmoins, dans une perspective émique, j'utiliserai les termes de « handicap mental ».*

4. *Pour une présentation dans le détail du dispositif Ulis il est possible de se référer à la circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 « Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans les premier et second degrés ».*

5. *Toujours dans une perspective émique, j'emploierai les termes de « classe d'inclusion » pour désigner la classe « ordinaire » dans laquelle les élèves sont inclus.*

porté sur les élèves. Il serait à cet égard intéressant de s'interroger sur ce qu'elle dit de l'appropriation du paradigme d'inclusion sur le terrain et de sa mise en actes. Bien que fondamentale, cette question ne sera pas interrogée ici. Dans le cadre de cette brève contribution, il s'agira d'examiner quelques-uns des effets directs, matériels et symboliques, de cette modalité de scolarisation que représente l'alternance entre une classe d'inclusion⁵ et un dispositif Ulis, sur les conditions d'apprentissage des élèves et sur les élèves eux-mêmes. Parce que ces derniers ne sont pas les agents passifs des contraintes qui pèsent sur eux, nous nous intéresseront à la manière dont ils s'adaptent et résistent au contexte inclusif. Les éléments qualitatifs qui seront présentés plus loin sont tirés de l'analyse de l'expérience scolaire et du point de vue de lycéens qui vivent la politique d'inclusion scolaire à la première personne.

TERRAIN ET MÉTHODES

Les situations décrites dans cette contribution sont tirées d'une enquête ethnographique de près de trois ans auprès d'un groupe d'adolescents et jeunes majeurs (de seize à vingt ans), reconnus handicapés mentaux, et rattachés à une Ulis au sein d'un lycée professionnel d'une petite ville du Sud de la France (Lansade, 2016). En adoptant une démarche « par le bas », il s'est agi de saisir le sens qu'ils donnent à leurs expériences ordinaires de lycéens dits « inclus » dans et à travers le dispositif auquel ils sont rattachés et, plus largement, à examiner la politique publique d'inclusion scolaire en train de se faire. Le suivi de ces élèves a été rendu possible par le biais d'une observation directe régulière au sein de l'établissement par immersion prolongée dans des espaces de leur vie quotidienne comme la classe, la cour, le foyer, mais aussi lors d'un voyage scolaire et de réunions institutionnelles. En parallèle de ces observations, ont été

réalisés soixante-six entretiens auprès de vingt-quatre élèves. En trois années de terrain, il a été possible de conduire jusqu'à huit entretiens avec certains élèves, sur des durées variables, allant de quelques minutes à plus d'une heure et demie. Vingt-huit entretiens ont été réalisés avec des professionnels (le coordonnateur de l'Ulis, l'Aesh⁶, l'enseignant référent, cinq enseignant.e.s du lycée et deux surveillant.e.s, etc.). L'interprétation des situations observées et des entretiens s'appuie également sur de fréquentes conversations informelles tant avec les élèves que les professionnels. Enfin, les données recueillies ont été complétées par la collecte de notes présentes dans les bilans et rapports d'inclusion et de stages ainsi que dans les projets d'orientation professionnelle.

6. *Accompagnant des élèves en situation de handicap.*

7. *Dans la majorité des cas, les élèves sont inscrits dans une classe « ordinaire » dite d'inclusion et rattachés au dispositif Ulis. Selon des modalités adaptées à chaque élève, leur scolarisation alterne entre des temps de regroupement au sein du dispositif et des temps au sein de leur classe d'inclusion.*

8. *Marc est le coordonnateur du dispositif Ulis.*

Les cadres de la « forme scolaire » : classe d'inclusion versus dispositif Ulis

La « forme scolaire » (Vincent, 1994) qui organise l'expérience scolaire des élèves, structure les comportements et définit les règles de l'action est profondément différente entre la classe d'inclusion⁷ et le dispositif Ulis. Le « rythme » y est moins directement contraint par l'avancée dans les programmes officiels qu'au sein des classes d'inclusion, qui plus est dans les classes dites à « examen ». Leurs contenus restent des repères mais leur acquisition n'est pas pensée de manière linéaire sur la seule année en cours. Les évaluations sont peu fréquentes et essentiellement formatives, très rarement sommatives. Si Marc⁸ utilise la notation chiffrée pour, dit-il, normaliser sa pratique avec celles des autres classes d'inclusion - les notes sont toujours au-delà de la moyenne. Il définit le propre de l'Ulis comme un dispositif dont le but est de « s'adapter aux capacités et à l'allure de chacun des élèves ». Dès que les élèves sont en difficulté, ils sollicitent l'aide du coordonnateur ou de l'Aesh. Le nombre d'élèves étant souvent restreint au sein du dispositif (il peut être réduit à deux ou trois élèves) la

personnalisation du travail représente la modalité d'enseignement privilégiée. À tout moment les élèves peuvent interroger l'enseignant et l'Aesh sur le travail en cours ou évoquer des problèmes ou des situations qui les préoccupent au sein du lycée ou lors des stages.

Dans les classes d'inclusion, les « cadres » (Goffman, 1991) de l'expérience scolaire sont différents. Selon Goffman nous percevons le réel à partir de « cadres » en tant que « dispositifs cognitifs et pratique d'organisation de l'expérience sociale qui nous permettent de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part. Un cadre structure aussi bien la manière dont nous définissons et interprétons une situation que la façon dont nous nous engageons dans un cours d'actions » (Joseph, 1998, p. 123). L'organisation de la classe, la nature des savoirs en jeu, les modes de présentation de ces savoirs et l'organisation des situations didactiques, les attentes des professeurs, l'étayage, le rapport à l'erreur, les modalités d'évaluation et leurs fréquences, etc., sont très éloignés de ce qui est pratiqué lors des regroupements au sein de l'Ulis. Ce passage est d'autant plus délicat qu'il s'inscrit dans un processus sans solution de continuité. Ceci génère chez les élèves de fortes inquiétudes et tend à les placer dans des situations de difficulté souvent insurmontables. Comme le rapporte Camille, le rythme de la classe lui pose problème : « Je suis très en retard et je comprends rien, ça va trop vite, je coule ! » Noa, de son côté, dit être perdu, ne pas comprendre ce qu'il fait dans cette classe.

« **Comment ça va en inclusion ?**

- Ça va pas (air grave).

- **Quoi ?**

- J'arrive pas à suivre, ça va trop vite les cours, les fiches tout ça, j'arrive pas (désespéré).

- **Tu en as parlé à ton prof ?**

- Je le garde pour moi..

- **Pourquoi ?**

- C'est comme ça, t'as qu'à en parler toi (sourire complice)

- **Tu peux le faire toi, non ?**

- Non, j'ai trop la honte.

- **Ça arrive à tout le monde de pas comprendre.**

- Ouais mais moi j'en parle pas, je vais arrêter les cours, c'est sûr !

[Nous sommes coupés par l'arrivée d'Alexis] »

La sacoche de Noa est remplie de feuilles volantes sur lesquelles figurent des brides de cours. Ses cahiers débordent de photocopies à peine complétées, raturées et peut-être pas du tout corrigées. Là encore, contrairement à ce qui se pratique au sein du dispositif, les enseignants ne vérifient pas (ou très peu) si la leçon a été prise en note intégralement ou si les corrections ont été notées correctement. Au lycée, la plupart des enseignants considèrent que ce suivi n'a plus lieu d'être. Selon Virginie (professeure de biotechnologie dans une classe de CAP option « Agent Polyvalent de Restauration »), « tenir le programme » pour satisfaire aux exigences de l'examen nécessite de tenir une certaine allure ; au risque de fragiliser et compromettre la scolarisation des élèves dits « inclus ».

« Il [Luc] était tout le temps en difficulté en fait en cuisine, parce que

c'est quand même un rythme à soutenir je veux dire, on a quand même une production à faire, on a un temps de cours je veux dire comme on aurait un temps de travail. Il faut avancer (hésite) Y'a l'examen à préparer, il faut avancer ! Donc (hésite) Luc il était lent, en difficulté, et (cherche ses mots) et là j'y arrivais plus (désespérée). On a des classes très hétérogènes, je sais qu'une classe homogène ça n'existe pas mais bon, là, je sais plus faire ! Donc après les vacances de février, juste avant les vacances de Pâques, je suis allée voir la proviseure adjointe, je lui ai dit : « Moi je peux plus, on nous demande des pourcentages de réussites Donc j'ai envoyé un mail au coordonnateur en lui disant que j'avais discuté avec Luc et que là maintenant (hésite) on allait arrêter de se faire du mal. Après il a arrêté de venir. »

(Extrait d'un entretien avec Virginie, professeure de biotechnologie)

Comme d'autres enseignants, Virginie dit se heurter à la gestion de l'hétérogénéité des classes. Difficulté objective qui prend d'autant plus d'ampleur dans la situation d'injonction contradictoire à laquelle elle déclare être confrontée ; à savoir satisfaire une attente institutionnelle forte en termes de taux de réussite aux épreuves de CAP (de l'ordre de plus de 90% dans le lycée où se déroule cette enquête) et, dans le même temps, assurer l'inclusion d'élèves souvent très éloignés scolairement des exigences attendues à ces examens. Dans le cas de Luc qui a cessé de participer aux ateliers de sa classe d'inclusion, les trois quarts de son temps de scolarisation se déroule à présent au sein du dispositif Ulis et non de la classe dans laquelle il est inscrit. Cette situation pose dès lors la question du sentiment d'identification et d'appartenance des élèves à leur classe d'inclusion. Pour Luc, comme pour d'autres élèves dans une situation proche, le dispositif Ulis demeure sa « classe » d'appartenance malgré les sentiments de rejet qu'il peut parfois montrer à son égard vis-à-vis des processus de ségrégation et de stigmatisation qu'implique le fait d'être rattaché à ce dispositif (Lansade, 2015). En outre, cette situation organise les conditions d'une affiliation jamais achevée à la classe d'inclusion. Très concrètement, les élèves qui parviennent à se maintenir dans leur classe d'inclusion sont ceux qui réussissent à surmonter leurs difficultés et à opérer les modalités (Goffman, 1991) nécessaires des cadres entre l'Ulis et la classe d'inclusion. À l'évidence, la question centrale qui se pose ici est celle des conditions de possibilité d'une « accessibilité pédagogique » (Benoit & Sagot, 2008, Plaisance, 2013) et didactique (Roiné, 2009) des classes « ordinaires » aux élèves désignés handicapés mentaux.

De quelques stratégies d'adaptation : faire face...

Pour tenter de s'adapter à la forme scolaire de leur classe d'inclusion certains élèves, comme Oriane, Jade, Léa, Noa et Hugo, usent de stratégies (au sens des « coping stratégies » de Woods, 1990) en tant que modes d'ajustement des conduites à des

contraintes formelles et matérielles. Il s'agit pour les élèves de faire face et se débrouiller au sein de leur classe d'inclusion afin de parvenir à une « sauvegarde du soi » (Woods, 1990) et éviter ce qui pourrait conduire des formes de stigmatisation et de disqualification sociale. Quatre types de stratégies ont été observées.

9. Assistant technique en milieu familial et collectif.

« S'aider pour tenir bon »

Oriane et Jade, participaient ensemble aux ateliers d'ATMFC⁹. Comme le souligne Oriane dans l'extrait d'entretien « être à deux » offre la possibilité de s'entraider et de « tenir bon » :

« Avec Jade on était toutes les deux en atelier, c'est plus facile d'être à deux. Alors qu'en «Vente» c'était plus dur, j'étais seule et ça a été plus dur, à deux c'est plus facile, on n'est pas seul, c'est plus facile pour tenir bon, on peut s'aider, on s'aide pour tenir bon. On se met à deux et on essaye de trouver (sourit). »

Au sein du dispositif, l'entraide est fortement valorisée et encouragée par le coordonnateur. Il est fréquent d'observer les élèves en train de coopérer autour d'activités communes souvent de manière informelle ou institutionnalisée (comme le tutorat par exemple). En classe d'inclusion, l'entraide n'est pas « interdite » (sauf lors des évaluations), mais on lui accorde moins d'importance au profit de modalités d'acquisition individuelles plus en adéquation avec l'examen du CAP. Par ailleurs, demander de l'aide à l'enseignante de la classe d'inclusion c'est prendre le risque d'attirer l'attention sur soi, rappeler et légitimer le bien-fondé de son appartenance au dispositif l'Ulis, source de

stigmatisation. Jade est très explicite sur ce point : « C'est trop la honte de demander. Y vont dire retourne en Ulis ! Si je demande, après on va dire : « Elle a pas compris ! » c'est trop la honte alors je préfère me taire, c'est tout. » C'est en partie pour des raisons analogues que la plupart des élèves refusent d'être accompagnés par l'Aesh. Laquelle représente un véritable « symbole stigmaté » (Goffman, 1975), qui laisse supposer, révèle ou consacre une différence jugée sous les traits négatifs de l'écart et du manque. Certain.e.s élèves préfèrent vivre des situations d'échec dans les classes d'inclusion que d'être accompagné.e.s. C'est le cas de Léa.

(Extrait d'un entretien avec Agathe, Aesh)

« Léa ne veut plus que je l'accompagne. Elle m'a dit : « Je veux plus aller en inclusion si tu viens ! » Elle m'a dit que c'était pas contre moi mais qu'elle voulait se débrouiller toute seule. Elle est en grande difficulté, il y a peu de chance qu'elle y parvienne seule, mais je respecte son choix. »

Là encore, Jade, Léa et d'autres encore, refusent ce qui relève des actions de compensations au risque

d'être stigmatisé.e.s et disqualifié.e.s socialement.

« Des yeux de partout »

Après l'abandon de Jade, Oriane s'est retrouvée « seule » dans sa classe d'inclusion (en atelier). Elle raconte comment elle s'y prend à présent lors d'une situation d'évaluation, mais aussi lorsqu'elle se sent perdue pour effectuer un geste technique dont elle a oublié la manière de procéder :

« Ça a été les évaluations en atelier ?

– Oui, aujourd'hui on a eu un contrôle sur le repassage, on devait repasser deux tabliers, un pantalon et une tunique, j'ai eu une bonne note. Le tablier fallait savoir le plier, là j'étais un peu perdue parce que c'était ma deuxième fois donc vu qu'on n'avait pas trop le droit de demander à tout le monde donc ça fait que j'ai essayé de faire à ma manière, mais à la fin y avait un peu des yeux de partout pour regarder comment faisaient les autres, donc j'ai un peu regardé sans regarder et après c'est revenu donc j'ai réussi, parce ce que j'étais pas là au dernier cours. Souvent je regarde comme ça (fait bouger ses yeux sans tourner la tête) et après je me rappelle, on n'a pas trop le droit mais la prof elle me voit pas quand elle parle à d'autres ou qu'elle est à côté (rit). »

Les temps d'ateliers sont propices à ce type de stratégie, il y est en effet plus facile de jeter des « coups d'œil » sur le travail de ses voisins que dans une salle de classe « ordinaire ». La disposition des postes fait que le professeur se retrouve parfois dos à certains élèves afin de pouvoir s'adresser à d'autres, voire se déplacer dans une pièce contigüe. Lors des séances

d'ateliers que j'ai pu observer, j'ai en effet remarqué que les élèves rattachés au dispositif privilégiaient l'imitation, plutôt que de solliciter l'enseignante. Dans la majorité des cas, cette stratégie donne la possibilité immédiate de « réussir » l'action demandée sans toutefois la « comprendre » (Piaget, 1974).

« Repérer l'intello... » - Extrait du Journal de terrain

Inclus en 2nde professionnelle mécanique, Hugo m'explique que c'est un peu difficile, qu'il n'a pas trop le temps de prendre les cours et qu'il ne comprend pas tout, notamment en mathématiques et en physique. Comme pour Noa, je découvre qu'il ne possède que des bribes de cours prises sur des feuilles volantes, qu'il réunit ça et là, au milieu d'autres cours, dans une seule et même chemise à rabat défraîchie. Ses résultats aux premiers contrôles sont catastrophiques dans quasiment l'ensemble des matières. Fort de ce constat et conscient de décrocher, Hugo reste néanmoins confiant. Il raconte avoir trouvé une solution, sur laquelle, au départ, il préfère rester discret :

« Après avoir échangé quelques banalités avec Hugo lors de la pause, nous parlons de ses cours. Il me dit, à demi-mot, que c'est encore difficile mais qu'il a eu une bonne note à son dernier contrôle de maths : 12/20. Il est très fier et pas moins satisfait de voir que cette nouvelle me réjouit également. Je ne manque pas alors de le féliciter. Avant que nous nous quittions, Hugo me lance : « En maths, j'ai un peu triché ! ». Il m'explique qu'il s'est mis à côté d'un « intello » pour avoir les réponses : « C'est tranquille, tu regardes qui est l'intello dans la classe. Tu vas le voir, tu parles un peu comme ça (il mime des gestes de copinage) après il devient ton pote. Là, je me mets à côté de lui en contrôle, et voilà, il me donne les réponses et je recopie (rit) » Lorsque je lui ai demandé comment il repérait l'intello de la classe, il m'a répondu : « C'est celui qui répond toujours bien, qui a des bonnes notes. Il bosse, il a toujours fait les exercices. (rit) » »

Le lendemain de notre discussion, je croise Hugo accompagné d'Aurélien, « l'intello ». Hugo me présente Aurélien comme étant celui qui « l'aide un peu en classe » lors des contrôles. Aurélien acquiesce : « Je lui montre s'il sait pas, c'est tout ». Sans doute aussi vieille que l'école, la triche s'avère un moyen, illicite, de faire face aux situations d'évaluation. Malgré cela Hugo

ne terminera pas l'année en 2nde Bac pro mécanique. Avant la fin du second trimestre, après de nombreuses journées d'absence (pratique typique des élèves pris dans un processus de décrochage), l'équipe enseignante se réunira et décidera de mettre fin à son inclusion dans la classe de 2nde Bac pro mécanique. Il sera totalement scolarisé au sein du dispositif.

« Sécher les cours »

Hugo mais aussi d'autres élèves, ont parfois « séché » les cours pour éviter les évaluations ou lorsqu'il devenait trop douloureux de se rendre en classe d'inclusion. Hugo, Noa, ou encore Jade, m'ont avoué se rendre à l'infirmerie pour des maux qui n'étaient que des prétextes pour « sécher » une partie ou la totalité des cours. Quant à Sarah, dans l'extrait qui suit, elle explique avoir eu recours à une autre solution :

« Quand tu dis : « Je séchais mais je venais en cours », ça veut dire (j'hésite) que des fois tu séchais l'atelier mais que tu venais quand même en cours [au sein du dispositif] ? »

– Voilà, c'est ça (sourit).

– Mais M. Pianet [Marc] te demandait pas pourquoi tu étais là ?

– Non il me donnait du travail.

– Mais il te disait rien ?

– (Hésite) Je venais le voir et puis il me disait : « Assieds-toi, travaille avec les autres ».

Mais il ne me demandait pas d'où je venais ou ce que je faisais là.

– Ah, mais, il te disait pas : « Là tu devrais être en cuisine ? »

– Non, il me disait pas ça, donc je disais rien vu que je voulais pas y aller. Dès fois, après il regardait l'emploi du temps et il me disait : « Sarah t'es pas en cuisine ? » Donc là je râlais un petit peu et il me disait : « Qu'est-ce qui se passe ? » donc je lui expliquais [qu'elle ne parvenait plus à suivre]. Il me disait : « Va en cuisine ou sinon tu continues ton travail et je dirai à la prof que t'es là parce que je t'ai retenue ou quoi. » Des fois il me couvrait, plusieurs fois il m'a couverte. Non, mais sinon presque toutes les fois j'allais en cuisine même si je n'y arrivais pas mais je savais très bien que j'avais des mauvaises notes, sur tout le travail qu'on nous donnait je savais très bien qu'à la fin la note elle serait pas bonne, j'avais toujours cinq ou quatre ou zéro ! »

Nombre d'élèves rattachés au dispositif ont usé de cette stratégie. Laquelle n'a pas échappé à Marc, le coordonnateur de l'Ulis, c'est même pour lui un indicateur sur la manière dont se déroule l'inclusion des élèves. Si Marc se montre compréhensif et bienveillant lorsque certains d'entre eux font la demande de ne pas se rendre dans leur classe d'inclusion, c'est qu'il suppose qu'ils rencontrent des difficultés. Lorsqu'ils usent de cette stratégie pour éviter leur classe d'inclusion, c'est, selon lui, pour de bonnes raisons :

« J'ai vraiment de bonnes relations avec les élèves. C'est important de mettre en place une relation de confiance dès la rentrée. Tu vois, quand certains, comme Sarah, Jade et même Noa arrivent vers moi en me disant qu'ils ont pas trop envie d'aller en inclusion je sais que c'est sincère (hésite). J'accepte qu'ils restent avec moi et après on en parle et on va voir le prof du cours qu'ils ont séché pour voir ce qui cloche. Tu vois, je fais le tampon (rit). Enfin, jamais ça a été du pipo, y'a toujours une raison, quand ça se passe comme ça, c'est pour moi un indice de comment ça se passe en inclusion. Souvent aussi, ils en parlent à Audrey [l'Aesh] qui vient ensuite m'en parler. » (Extrait d'un entretien avec Marc)

L'entraide, l'imitation, la triche ou encore l'absentéisme, sont autant de stratégies pour faire face à des situations souvent stressantes. Vécues dans l'intime comme une épreuve ; ces situations n'en demeurent pas moins sociales (Martucceli, 2006). Il s'agit pour les élèves de sauvegarder leur estime de soi et de préserver une image de soi positive à l'égard de leurs pairs dans la (leurs) classe(s) d'inclusion. C'est principalement lors des évaluations, génératrices de stress, que les élèves tentent de mobiliser ces différentes stratégies. Elles sont les « derniers recours » pour éviter comme le souligne Goffman de « perdre la face » (1991) même si, à terme, elles se sont avérées peu efficaces.

CONCLUSION

Les apports de ce travail sont de trois ordres. Cette enquête montre d'abord les tensions inhérentes à l'alternance entre la classe d'inclusion et le dispositif Ulis auquel sont rattachés des élèves désignés handicapés mentaux. On l'a vu, les obstacles qu'ils rencontrent ne sont pas tant (ou seulement) les conséquences de leurs difficultés singulières que les effets des conditions de scolarisation

Pour les élèves désignés handicapés mentaux, les difficultés se situent à présent du côté de l'accessibilité pédagogique et didactique des classes d'inclusion.

qu'implique cette alternance (Lansade, 2015). Ensuite, en plaçant la focale sur les stratégies que les élèves mettent en place pour faire face à certaines situations dans leurs classes d'inclusion on comprend que si l'accessibilité physique des établissements du secondaire s'est accrue pour les élèves désignés handicapés mentaux, les difficultés se situent à présent du côté de l'accessibilité pédagogique et didactique des classes d'inclusion. Pour le dire autrement, la question qui se pose est celle des conditions de possibilité

de réussite scolaire des élèves désignés handicapés mentaux. Enfin, sur le plan méthodologique, s'attacher à restituer l'expérience des acteurs et leur point de vue part du principe selon lequel « l'action publique ne peut se comprendre que si elle intègre l'appropriation active dont elle fait l'objet par ceux qui la mettent en œuvre et ceux qui en sont les cibles » (Duvoux, 2015, p. 31). Se placer délibérément du côté des destinataires de l'action publique, en adoptant une démarche « par le bas », permet en effet de saisir conjointement tant ses effets que ses usages concrets ■

BIBLIOGRAPHIE

- Benoit, H. & Sagot, J. (2008). L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 43, 19-26.
- Bourdieu, P. (1977). Une classe objet. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 17(1), 2-5.
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions. suivi de La connaissance de soi et Il n'y a pas de don gratuit*. Paris : La Découverte.
- Duvoux, N. (2015), *Les oubliés du rêve américain : philanthropie, Etat et pauvreté urbaine aux Etats-Unis*, Paris, PUF/Le lien social.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Joseph, I. (1998). *Erving et la microsociologie*. Paris : PUF.
- Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en éducation* 23, 95-104.
- Lansade, G. (2016). « La vision des inclus » Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux . Thèse de doctorat en Anthropologie sociale et ethnologie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS). Paris.
- Le Laidier, S. ; Michaudon, H. & Prouchandy, P. (2016). Depuis la loi de 2005, la scolarisation des enfants en situation de handicap a très fortement progressé. *Note d'information*, n° 16.36, MENESR-DEPP.

Martucceli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve, l'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

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, 219-229.

Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noospéhriens dans les pratiques d'enseignement en S.E.G.P.A : Une contribution à la question des inégalités*. (Thèse de doctorat non publiée). Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Vincent, G. (dir). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.



Inclure ou scolariser ?

Rendre accessible une situation d'apprentissage : le cas d'une élève présentant des besoins particuliers en mathématiques.

RÉSUMÉ

Cet article porte sur la différenciation et l'adaptation pédagogique et didactique en contexte inclusif. Il poursuit deux objectifs. Il s'agit d'examiner les adaptations élaborées par une enseignante de CM1 pour une élève présentant un trouble de l'attention et une dyscalculie, au cours d'une séance de calcul mental, puis de les mettre en perspective avec celles conçues dans un travail de planification de séance. Précisément, l'analyse des invariants et/ou des différences entre ces propositions, amène à envisager une situation d'enseignement dont l'accessibilité serait optimisée pour cette élève. Dans cette optique, nous utilisons d'une part le modèle multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) et d'autre part une méthodologie réflexive pour l'élaboration d'adaptations pédagogiques et didactiques qui s'appuie sur la formalisation de la logique d'adaptation en contexte inclusive (Gombert et al., 2017).

Anne **GOMBERT**

Maîtresse de conférences,
Centre Psyché
(EA 3273 – AMU)

Inspé Aix-Marseille Université

Karine **MILLON-FAURÉ**

ADEF AMU

Inspé Aix-Marseille Université

MOTS CLÉS :

gestes professionnels, école inclusive, différenciation
- adaptation pédagogique et didactique, pédagogie
universelle, trouble de l'attention, dyscalculie

APPORTS THEORIQUES

École inclusive, Pratiques d'enseignement et gestes professionnels ?

En rupture avec la notion d'intégration scolaire désignant l'accueil en classe ordinaire des élèves présentant des difficultés d'apprentissage liées à un handicap, celle d'inclusion scolaire apparaît trente ans plus tard, dans les textes officiels (Loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées). En 2013, la proposition de scolarisation pour l'école inclusive est introduite pour la première fois dans la loi d'orientation et de programmation

pour la refondation de l'École de la République [Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013]. Tout récemment, elle est réaffirmée dans la Loi pour une École de la confiance [Loi n° 2019-791

du 26 juillet 2019] et dans la circulaire de rentrée [circulaire n° 2019-088 du 5 juin-2019 - école inclusive]. Si, dans ces deux textes les nouveaux dispositifs sont largement explicités (ex : création des Pôles inclusifs d'accompagnement localisés - PIAL), la nature de l'évolution corollaire des pratiques pédagogiques espérées par le législateur est peu précisée.

Lorsque le terme intégration scolaire est remplacé par celui d'inclusion scolaire, le changement de paradigme est clair : la dialectique est inversée. Ce n'est plus à l'élève handicapé de s'adapter au contexte scolaire, mais à l'école d'aménager, pour lui, les situations d'apprentissage pour le faire progresser. L'accent est mis, non plus sur son trouble et sa capacité à s'intégrer, mais sur l'environnement et les adaptations des situations de travail scolaire. L'évolution des pratiques pédagogiques est en ligne de mire. La notion de scolarisation pour l'école inclusive va encore plus loin, invitant à prendre en compte l'ensemble des éléments du système d'enseignement. Trois avancées conceptuelles font à ce jour consensus.

- L'adaptation des situations de tra-

vail scolaire concerne non seulement l'élève handicapé mais également tous ceux présentant des besoins éducatifs particuliers (Lavoie & al., 2013 ; Thomazet, 2008)

- La notion d'accessibilité pédagogique et didactique (Benoit, 2014) prend une place importante dans ce processus, remettant au cœur du système les enjeux de savoirs (Pelgrims & Perez, 2016 ; Suau & Assude, 2016) qui, dans l'éducation spéciale, avaient été mis de côté au profit des dimensions sociales et conatives de l'apprentissage. En d'autres termes, quelles que soient ses difficultés, l'élève est bien en classe pour apprendre des savoirs et pas seulement pour s'y sentir bien. Ce point de vue corrobore celui défendu par Bucheton et Soulé (2009) considérant que « l'ordinaire de l'agir dans la classe, les contenus d'enseignement (que ce soit des objets de savoir, des méthodes, des pratiques, des attitudes, etc.) sont indissociables et même inextricablement liés aux conditions de leur enseignement et appropriation. Préparer à agir dans la classe, c'est apprendre à combiner les différentes variables d'une situation d'enseignement et d'éducation » (: 30), et donc de mailler les dimensions pédagogiques et didactiques pour « faire apprendre » dans les meilleures conditions possibles.

- Enfin, l'élève fait partie intégrante du groupe classe. Il s'agit donc de cerner ses besoins pour le faire progresser, tout en considérant les autres élèves de la classe. Le collectif de travail n'est plus ignoré et la diversité apparaît comme une richesse à prendre en considération pour enseigner. Les pratiques d'adaptation scolaire pour l'élève se maillent à celles de différenciation pédagogique pour tous (Gombert & al, 2017).

Les pratiques d'enseignement « ordinaire » ont été définies, dès 2002, par Altet, comme des actes, observables (ou non) tant dans la planification de l'action que lors de l'action en présence des élèves et lors de l'évaluation a posteriori de cette action. Ces pratiques d'enseignement s'actua-

La notion d'accessibilité pédagogique et didactique prend une place importante dans ce processus.

1. Voir aussi conférence de consensus «Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?» - Mars 2017- . <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

lisent dans des gestes professionnels adressés aux élèves pour interagir avec eux. Ils peuvent être corporels autant que verbaux et sont culturellement partagés, c'est-à-dire pluri-signifiants. Le modèle multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) va plus loin dans la description. C'est un cadre d'analyse opérant pour décrire des situations didactiques et leur évolution. Les auteurs décrivent cinq préoccupations de l'enseignant qui sont à la genèse du développement des gestes professionnels en classe. Premièrement, il s'agit de maintenir l'objet de savoir/ou des techniques voulant être appris aux élèves : ce savoir est au centre du modèle. À cette fin, l'enseignant va chercher à donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé, c'est le tissage. Pour « faire comprendre, faire dire, faire faire », l'enseignant va mettre en œuvre de l'étayage dans les tâches. Gérer les contraintes de temps, d'espace des situations est nommé le pilotage. Enfin, maintenir et créer des espaces dialogues contribuent à travailler l'atmosphère propice aux apprentissages (pour plus de détails voir Bucheton et Soulé, 2009 : 31-33). Loin d'être normatifs, les auteurs spécifient que ces gestes sont systémiques (ils sont situés dans une dynamique), modulaires (combinés entre eux selon le besoin), hiérarchisés (priorisés selon les situations pédagogiques), et singuliers, (selon par exemple le degré d'expertise de l'enseignant, son organisation pédagogique propre etc.).

Si l'on veut considérer le travail de l'enseignant dans le cadre de l'école inclusive, où l'hétérogénéité dans les classes est de plus en plus marquée, le modèle multi-agenda doit être complété. En effet, la présence d'élèves à besoins particuliers (quelquefois présentant des handicaps importants) pose la question de la nature des gestes à développer pour pouvoir faire apprendre simultanément à tous les élèves.

Différenciation, adaptation pédagogique et multi-agenda

Pour Gombert et al. (2017), différenciation et adaptation pédagogique et didactique sont des moyens à disposition des enseignants pour rendre les savoirs accessibles et pour gérer la diversité en classe dans et pour une école inclusive. Pour eux, ces deux moyens ne sont pas des entités distinctes, mais inscrites dans un continuum en se combinant l'un et l'autre dans l'agir ordinaire du « faire classe » (: 11). Ils s'incarnent dans un éventail varié de gestes professionnels qui concernent tous les élèves (c'est la différenciation pédagogique – Feyfant, 2016 ; Toullec-Théry & Marlot, 2013¹), ou seulement certains (c'est l'adaptation pédagogique – Nootens & Debeurme, 2010 ; Rousseau, 2006). Au plus, les adaptations « éloignent » cet élève/ces élèves du savoir enseigné aux autres de la classe, au plus, elles revêtent un caractère individualisant (selon l'acception de Meirieu, 1991). Ces gestes peuvent être élaborés en amont par l'enseignant dans le processus de planification de son action, puis ajustés (ou non) en classe, selon la progression didactique et les effets sur les élèves. Ils peuvent également être conçus directement in situ lorsque cela est nécessaire, n'ayant donc pas été élaborés préalablement. Ils témoignent de la flexibilité du travail de l'enseignant largement mis en avant dans l'approche ergonomique de l'activité enseignante (Amigues, 2003). Enfin, ils peuvent être mis en œuvre pour tisser, étayer, piloter ou maintenir une atmosphère propice aux apprentissages. Ils sont situés, modulaires, hiérarchisés et singuliers.

Méthodologie réflexive pour l'élaboration d'adaptation pédagogique et didactique comme un outil d'analyse des situations d'enseignement.

Envisager le continuum entre différenciation et adaptation pédagogique en référence aux savoirs épistémiques que l'enseignant veut développer et à ses préoccupations, amène à repérer la complexité de leur élaboration. Cela conduit particulièrement à observer l'analyse développée par l'en-

seignant autant sur des dimensions individuelles que collectives.

À ce propos, la méthodologie réflexive pour l'élaboration d'adaptation pédagogique et didactique, proposée dans cet article (cf. figure 1) est l'aboutissement actuel d'un travail de recherche de plusieurs années. Ce travail visait, dans un premier temps, à étudier les gestes d'adaptation pédagogique et didactique mis en œuvre par des enseignants (dans la phase de planification des actions d'enseignement et/ou développés en classe) et, dans un second temps, à formaliser un outil d'aide destiné aux enseignants pour les concevoir. La méthodologie réflexive présentée dans l'article est une version enrichie de la formalisation de la logique d'adaptation en contexte inclusive (Gombert & al., 2017)².

Précisément, pour ces auteurs, c'est la mise en perspective de plusieurs dimensions qui va permettre la conception d'adaptations.

- L'analyse des besoins pédagogiques et didactiques de l'élève est nécessaire. Elle est forcément située et émerge d'une prise en compte des spécificités de l'élève (points d'appuis et difficultés) et de l'analyse de la tâche de départ, en termes de savoirs et techniques proposés aux élèves (selon l'acception de Chevallard, 1999). Elle s'effectue dans une dialectique réciproque plutôt que par étapes successives. Pour le dire autrement, l'analyse de la tâche de départ peut amener à se focaliser sur certains points d'appuis et difficultés spécifiques de l'élève, en même temps que les besoins identifiés vont contribuer à densifier certains points particuliers de l'analyse de la tâche préalable, notamment ceux susceptibles de constituer

des obstacles pour l'élève.

- L'identification des besoins situés initie une conception d'adaptations qui ont pour objectif de rendre la tâche la plus accessible possible à l'élève.
- L'analyse de la tâche modifiée est

une étape de « contrôle » qui permet de s'assurer, d'une part, de la réelle accessibilité de cette « tâche modifiée » et, d'autre part, de la « conservation » des enjeux de savoirs, en référence à ceux fixés au préalable. Un réajustement éventuel pourra être opéré si besoin.

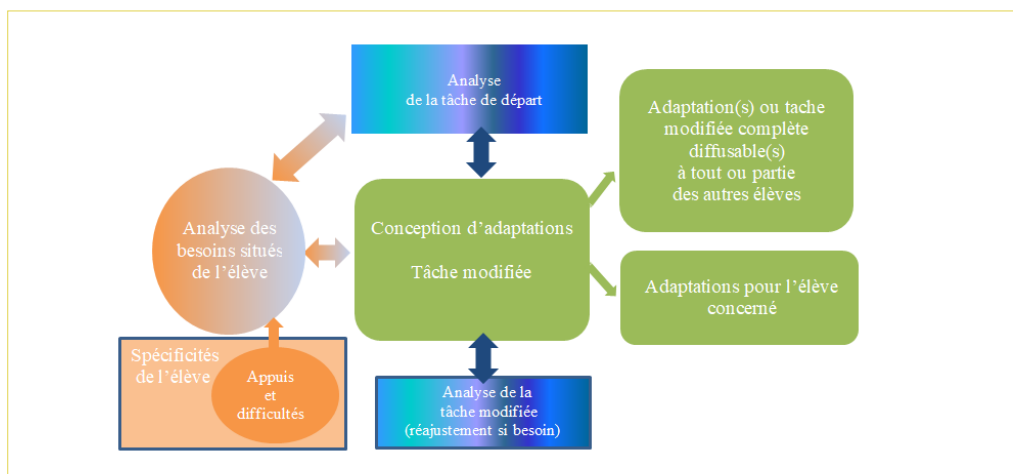
- L'analyse de la nature des adaptations conçues en termes de degré d'éloignement du savoir enseigné pour l'élève en rapport à celui projeté pour le reste de la classe, initiera le choix de leur diffusion (ou non), à tout ou partie des autres élèves. Elle initiera aussi le choix de diffusion de l'intégralité de la tâche modifiée, ou seulement quelques-unes des adaptations conçues. Précisément, les adaptations conduisant simplement à soulager le processus d'accès à la tâche, mais ne modifiant pas le savoir enseigné à l'élève par rapport aux autres élèves sont diffusables à tous (ex : tâche de compréhension de texte en français : changer la police de caractère d'un texte, proposer une partie du texte en lecture, rédiger la consigne sur la feuille réponse...). Les adaptations modifiant l'enjeu de savoir sont moins diffusables, ou alors aux seuls élèves présentant les besoins pour lesquels elles ont été conçues (ex : tâche d'analyse grammaticale en français : demander de repérer dans un texte les verbes au présent versus demander d'écrire un texte en utilisant le passé composé). En fait, les adaptations diffusées à tous les élèves viennent enrichir le spectre des gestes ordinaires de différenciation déjà en place chez l'enseignant.

Au final, la méthodologie réflexive pour l'élaboration d'adaptation pédagogique et didactique est schématisée par la figure 1.

2. Les recherches ont porté sur scolarisation d'élèves présentant des troubles de l'apprentissage (Gombert & al. 2008) et un autisme (Gombert & al. 2016, 2017). La formalisation de la logique de l'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif a été mise à l'épreuve durant de nombreuses années dans la formation des enseignants et enseignants spécialisés (formation CAPPEI) à l'ESPE d'Aix-Marseille université. Cet outil a instrumenté des analyses de pratiques focalisées sur la scolarisation d'élèves à Besoin éducatif particulier en milieu spécialisé et ordinaire.

L'identification des besoins situés initie une conception d'adaptations qui ont pour objectif de rendre la tâche la plus accessible possible à l'élève.

FIGURE N°1
Méthodologie réflexive pour l'élaboration d'adaptations



OBJECTIFS DE RECHERCHE, METHODOLOGIE

Un double objectif

En prenant appui sur les différents apports théoriques présentés ci-dessus, l'article poursuit deux objectifs.

Le premier est d'examiner les gestes professionnels observables (Altet, 2002) d'adaptation pédagogique et didactique mis en œuvre par une enseignante de CM1 durant une séance en mathématiques sur la soustraction (Gombert & Millon-Fauré, 2018). Ces gestes sont destinés à Romane, élève présentant un trouble de l'attention et une dyscalculie, bénéficiant d'un Projet Personnalisé de Scolarisation³ et reconnue handicapée par la Maison départementale des personnes handicapées.

Le second, est de mettre en perspective les adaptations développées par l'enseignante au cours de sa séance, avec une tâche adaptée élaborée par les chercheurs, et de repérer les invariants et/ou les différences dans l'objectif de « dessiner » une situation d'enseignement potentiellement optimale pour cette élève.

Contexte, protocole, données recueillies et analyse

La séance de mathématiques dure 45 minutes. Le chercheur observe en notant respectivement toutes les adaptations observables que l'ensei-

gnante propose à Romane ainsi que leur contexte d'apparition (temps de passation de la consigne, réalisation et clôture de la tâche). Cette observation de type ethnographique n'a pas été instrumentée par une grille d'observation préalable.

La séance, vidéoscopée dans son intégralité, a été suivie d'un entretien d'une heure (de type explicitation) avec l'enseignante qui a permis de compléter les notes du chercheur concernant les adaptations mises en œuvre.

Les fiches⁴ de synthèse scolaire de fin d'année depuis la maternelle, les bilans orthophoniques et neuropsychologiques (donnés par la famille) et le cahier de mathématiques de CM1 de l'élève, ont permis de repérer les spécificités de Romane face aux apprentissages scolaires en général et en mathématiques en particulier.

DESCRIPTION ET ANALYSE DE LA SEANCE

La tâche des élèves

Il s'agit d'un exercice de calcul mental nécessitant la mise en œuvre d'une série de soustractions. Dix nombres étaient inscrits au tableau [622 – 850 – 899 – 1001 – 1652 – 2301 – 4010 – 5643 – 9000 – 9991]. Les élèves devaient « soustraire 2 à chaque nombre, 5 fois de suite ». Le travail

3. Voir PPS dans livret « Un plan, pour qui ? » https://cache.media.eduscol.education.fr/file/12_Decembre/37/3/DP-Ecole-inclusive-livret-repondre-aux-besoins_373373.pdf

4. Toutes ces données ont fait l'objet d'une analyse qualitative relatives aux trois premières étapes de Bardin (1977) (voir Wallin, 2007).

s'effectuait par écrit sur une « fiche réponse » (cf. illustration 1) comportant un tableau vide à 6 colonnes. Les élèves devaient reporter ces nombres sur la fiche réponse, dans la colonne

de gauche, et procéder aux calculs, en reportant successivement les résultats des soustractions dans les cinq « cases-emplacements » prévus à cet effet.

FIGURE N°2
Fiche réponse renseignée par Romane et corrigée par l'enseignante

The image shows a student response sheet titled 'Fiche élève 5'. It features a grid with 20 rows and 6 columns. The first row contains handwritten numbers: 2, 8, 0, 0, 8, 7, 2, 0, 0, 0, 8, 5, 0, 2, 8, 0. The second row contains the number 4. The third row contains the number 6. The fourth row contains the number 8. The fifth row contains the number 10. The sixth row contains the number 12. The seventh row contains the number 14. The eighth row contains the number 16. The ninth row contains the number 18. The tenth row contains the number 20. The grid is filled with a pattern of black and white squares. At the top right, there is a box for 'Fiche élève 5' and a box for 'Date :'. At the bottom, there is a box for 'Observations :'. The sheet is marked with a '5' in a circle at the top right and a '67' in the top left corner.

Description pas à pas de la situation d'enseignement : focus sur les adaptations « in situ » mises en œuvre par l'enseignante

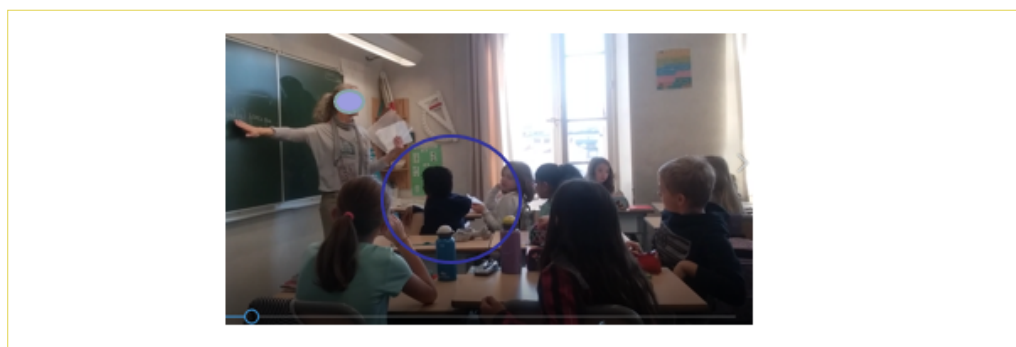
Cadre de travail

Romane est placée devant le tableau, tout proche du bureau de la maîtresse. L'élève travaille dans un îlot composé de trois autres élèves reconnus à be-

soins particuliers (une en grande difficulté scolaire bénéficiant d'un Projet personnalisé de scolarisation, les deux autres présentant une dyslexie et bénéficiant d'un Plan d'accompagnement personnalisé⁵). Il est à noter que c'est le seul îlot constitué dans cette classe. Les autres bureaux sont positionnés en U.

5. Voir PAP dans livret « Un plan, pour qui ? » https://cache.media.eduscol.education.fr/file/12_Decembre/37/3/DP-Ecole-inclusive-livret-repondre-aux-besoins_373373.pdf

FIGURE N°3
Placement de Romane dans la classe



Passation de la consigne

L'enseignante distribue à tous les élèves la « fiche réponse » et les invite à travailler individuellement. Elle présente oralement la consigne suivante : « vous devez soustraire 2 à chaque nombre, cinq fois de suite » puis, elle ouvre le tableau sur lequel cette consigne est inscrite ainsi que les dix nombres de départ faisant l'objet des calculs [622 – 850 – 899 – 1001 – 1652 – 2301 – 4010 – 5643 – 9000 – 9991]. Elle relit cette consigne, en précisant que c'est un exercice qu'ils ont déjà effectué et que cela ne devrait pas trop « poser de problème ».

Réalisation de la tâche

L'activité commence. Romane tente, laborieusement, de renseigner les deux premières lignes. Au bout d'une bonne dizaine de minutes, alors que les autres élèves, y compris ceux de l'îlot avancent dans leur travail, Romane lâche prise et stoppe l'activité. Elle commence à se ronger les ongles. Durant ces 10 minutes, elle a rempli, avec de nombreuses erreurs, les deux premières lignes de calculs (cf. Figure 2).

L'enseignante circule dans la classe en étant particulièrement vigilante à Romane. Elle se rend vite compte de la difficulté de l'élève devant cette tâche. Elle intervient, en corrigeant directement sur la feuille les propositions fausses. L'élève ne semble pas comprendre le sens de ces corrections, puisqu'en réponse à la question de la maitresse, « as-tu compris ? », elle répond négativement par un signe de la tête. La maitresse l'invite alors à venir au tableau afin de réaliser l'exercice, avec son aide.

Elle fait le choix de la faire travailler sur le premier nombre [622]. Romane ne parvient pas à effectuer la tâche. L'enseignante va alors cacher (avec sa main) le chiffre des centaines [6]. Comme Romane ne parvient toujours pas à effectuer la soustraction, l'enseignante insiste en remobilisant l'élève sur ses acquis « mais si, tu savais le faire avec les dizaines ». Devant le silence de Romane, l'enseignante finit par cacher également le chiffre des dizaines et demande à

Romane d'enlever [2] au chiffre des unités. Elle lui propose de décompter avec les doigts : relever deux doigts puis les replier l'un après l'autre (Brissaud, 2017). Romane observe sa main, mais reste silencieuse. Finalement, l'enseignante explique qu'il reste zéro et écrit au tableau [620] à la suite de [622]. Elle demande alors à Romane combien font [20] moins [2]. Après quelques hésitations, Romane répond [18] et l'enseignante écrit [618]. Les trois autres calculs de cette ligne sont réalisés de la même manière.

La maitresse demande alors à Romane de recommencer avec le second nombre de la liste [850] mais Romane est interdite. L'enseignante l'invite à regagner sa place, se positionne derrière elle, puis élabore, à main levée, une fiche simplifiée constituée de cinq lignes à la base desquelles est inscrit cinq nombres à 2 chiffres [22 – 50 – 58 – 72 – 91]. Elle prend soin de renseigner la première ligne, et l'invite à recommencer « tranquillement en suivant le modèle ».

Clôture de l'activité

Pendant le temps de la correction de l'exercice avec le grand groupe, Romane termine la tâche avec succès. L'enseignante vient ensuite corriger et valider son travail en prenant soin de féliciter l'élève. Enfin, la maitresse institutionnalise le savoir, en reformulant ce qui a été travaillé en termes de savoirs mathématiques et donne congé aux élèves.

Analyse critique de la séance d'enseignement

Plusieurs points « clés » sont à mettre en relief du point de vue des gestes d'adaptation mis en œuvre⁶.

Le cadre de travail a été aménagé notamment pour faire face « aux difficultés d'attention » de Romane. L'élève est placée devant, tout proche du bureau de la maitresse de façon à toujours « avoir un œil dessus ». Par ailleurs, l'élève travaille en îlot constitué de trois autres élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour cette modalité pédagogique, l'ensei-

6. NB – Dans les paragraphes qui suivent, pour illustrer les propos, des extraits issus des entretiens et bilans psychométriques sont insérés dans la présentation du profil scolaire de Romane. Ils sont respectivement indexés avec le symbole ▲ pour les éléments tirés des bilans d'orthophonie et/ou de neuro-psychologie, le symbole ❁ pour ceux tirés de l'entretien avec l'enseignante, et le symbole * pour les éléments tirés de l'entretien avec la maman de Romane..

gnante argue que ce groupement lui permet « *une stratégie de régulation plus efficace dans le sens où un déplacement pour aider un élève de ce groupe permet de contrôler le travail des trois autres » et de rajouter que « *les conseils prodigués pour l'un, sont souvent tout aussi pertinents pour les autres ». Les déplacements, en quelque sorte rentabilisés, lui permettent d'avoir du temps pour se « *consacrer aux autres élèves ». Ces gestes d'adaptation réfèrent au pilotage décrit par Bucheton et Soulé (2009). Ils optimisent la gestion du temps et des contraintes matérielles. En revanche, nous ne repérons pas d'adaptations en direction de Romane, sur le temps de la passation de consigne. Par exemple, si la maîtresse relit la consigne après l'avoir donnée à oral, elle ne s'assure pas de sa bonne compréhension. Pour remobiliser les connaissances, elle énonce seulement à tous que c'est un exercice qu'ils avaient déjà réalisé, sans le recontextualiser davantage. Par ailleurs, malgré le fait que cette consigne orale soit inscrite au tableau et qu'elle soit relue, elle n'est pas accompagnée d'explications supplémentaires notamment sur la façon d'opérer.

Tout se passe comme si l'enseignante voulait laisser le choix à tous les élèves d'organiser l'activité comme ils le souhaitaient (recopier d'abord chacun des nombres sur chaque ligne de la colonne de gauche puis effectuer les calculs, ou les inscrire pas à pas après avoir effectué les calculs pour chacun d'entre eux). L'entretien n'a pas permis de mettre en relief une intention didactique ou un curriculum caché dans ce choix pédagogique (Perrenoud, 1993). De la même manière, l'enseignante distribue la même fiche pour tous les élèves ; ainsi la tâche n'est pas différenciée de ce point de vue : tous les élèves ont une quantité importante de calculs à réaliser et tous travaillent sur les mêmes nombres (dimension didactique). Par ailleurs, ce support est sombre et peu attractif (dimension ergonomique). A ce stade, nous ne repérons pas

d'étayages propres à faciliter l'entrée dans la tâche de Romane.

Pour autant, durant le temps de réalisation de l'exercice, confrontée aux difficultés de Romane, l'enseignante tente de l'aider. Elle commence tout d'abord par lui indiquer les erreurs commises sur ses deux premières lignes de calculs. Cet étayage ne sera pas suffisant pour que Romane comprenne la tâche à réaliser. L'enseignante l'invite alors au tableau. La présentation au tableau est certes beaucoup moins chargée qu'elle ne l'est sur le support distribué aux élèves, mais cette position debout face à tous les élèves de la classe ne facilite pas la mise en confiance de Romane, en dépit des nombreux gestes propices à travailler l'atmosphère déployés (encouragements et renforcement positif).

L'enseignante cache ensuite le chiffre des centaines du nombre. Elle oriente ainsi la technique à mettre en œuvre pour exécuter la tâche : il suffit d'enlever [2] au nombre désormais de deux chiffres (on notera que si cette technique s'avère pertinente pour [622], elle ne fonctionne pas pour certains autres nombres proposés dans cette activité, comme [1001] par exemple). Théoriquement la tâche est alors accessible à Romane puisqu'elle a, lors d'une séance précédente, réussi à effectuer des soustractions simples sur des nombres inférieurs à [99]. Pourtant Romane, ne semble pas comprendre pourquoi l'enseignante est passée du nombre [622] à [22]. Poursuivant son processus d'étayage, l'enseignante propose à Romane de se focaliser sur le chiffre des unités et d'utiliser ses doigts (gnosies digitales) en guise d'instrument pour tisser l'activité. Contre toute attente, cet étayage rajoute de l'incompréhension : l'élève ne fait pas le rapport entre les doigts repliés, la quantité 'rien' (ou l'absence de quantité) et le nombre [0]. C'est l'enseignante qui va faire 'à la place de' en donnant la réponse finale [620], sans explicitations supplémentaires. Cette procédure sera utilisée pour les nombres suivants. C'est vraisemblablement,

la raison pour laquelle, confrontée à un nombre à 3 chiffres [850], Romane ne parvient plus à mettre en œuvre la technique attendue.

Devant cette difficulté persistante, l'enseignante se livre à une nouvelle adaptation qui consiste à reconfigurer la tâche. Elle va la simplifier du point de vue des savoirs et techniques mis en jeu en choisissant des nombres strictement inférieurs à [100] (Romane ne réalise donc plus les conversions centaine/dizaines et millier/centaines qui sont attendues des autres élèves). Par ailleurs, elle exécute devant Romane un exemple complet et réduit le nombre de calculs à réaliser. Enfin, elle modifie l'ergonomie du support en le rendant plus clair, « à main levée ». Cette fois, Romane parvient à réaliser seule la tâche demandée. On notera cependant que l'élève avait déjà réussi lors d'une séance une tâche similaire, ce qui présuppose que la tâche proposée ne présente pas de réels enjeux d'apprentissage, mais consolide plutôt ce qui est « déjà là ».

La clôture de l'activité est différenciée, puisque l'enseignante permet à Romane de finir son exercice, alors que les autres élèves corrigent collectivement. Le pilotage est manifeste dans cette fin de séance. Enfin, l'enseignante prend la peine de venir auprès de Romane pour corriger son travail et la féliciter. L'atmosphère est travaillée. En revanche, l'institutionnalisation collective est indifférenciée, sans mise en évidence du lien entre certains calculs effectués par Romane et ceux réalisés par le reste de la classe (pour Romane [22-50 -91] et pour la classe [622-850-999]).

Cette analyse amène à se demander si l'anticipation des difficultés de l'élève et l'élaboration d'adaptations en préalable dans la phase de planification, n'auraient pas optimisé cette séance de travail pour Romane et pour l'enseignante.

ELABORATION D'UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT ADAPTEE POUR ROMANE

La méthodologie réflexive pour l'élaboration d'adaptations est maintenant convoquée pour concevoir une tâche adaptée⁷.

Spécificité de Romane et parcours scolaire

De la maternelle jusqu'au CE2

Dès son entrée à l'école maternelle, les enseignantes de Romane notent une bonne compréhension orale, mais des difficultés en production et en conscience phonologique (par exemple : segmenter les mots en syllabes). Ces difficultés s'estompent en Grande section de maternelle. Au Cours préparatoire, Romane peine à apprendre à lire et écrire. Le déchiffrage (voix indirecte) tout comme l'adressage (voix directe) resteront peu maîtrisés à la fin de cette année scolaire. En mathématiques, le dénombrement est acquis jusqu'à 10 ainsi que la réalisation de collections. En revanche, Romane manifeste des difficultés lorsqu'il faut comparer et ordonner les nombres. Le sens de l'addition est acquis, mais pas celui de la soustraction. Un programme personnalisé de réussite éducative⁸ est mis en place en avril de cours préparatoire. En début CE1, un diagnostic de « ▲dyslexie et dysorthographe mixtes sévères » affectant les deux voies de la lecture est posé par l'orthophoniste⁹. Débute alors une rééducation en lecture et orthographe à raison de deux séances par semaine. En mathématiques, Romane ne parvient pas à acquérir la technique opératoire de l'addition et ce malgré une remédiation ciblée, conduite par le maître du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). Au CE2, les difficultés en mathématiques persistent alors qu'une amélioration est observée en lecture. Romane est maintenant en mesure de lire, à son rythme, des textes de 3 ou 4 lignes et de courtes consignes écrites. Fin CE2, un nouveau bilan de langage écrit confirme des améliorations sur les « ▲aptitudes phonolo-

7. Voir la synthèse schématisée de la réflexion adaptative en annexe 1.

8. Voir PPRE dans livret « Un plan, pour qui ? » https://cache.media.eduscol.education.fr/file/12_Decembre/37/3/DP-Ecole-inclusive-livret-repondre-aux-besoins_373373.pdf

9. Tests utilisés pour bilan langage écrit : ODEDYS-version 2 (2005) - laboratoire cogni.science- ; Alouette (forme Révisé(2005)-Test d'analyse de la lecture et de la dyslexie – P. Lefavrais. Editions ECPA.

giques, visuo-attentionnelle et mnésiques» mais montre des difficultés persistantes avec « ▲un écart qui se creuse en lecture et orthographe avec des enfants de même âge. Le niveau orthographique étant le plus touché ». Parallèlement, Romane va effectuer un bilan logico mathématique¹⁰ qui objective des « troubles logiques et des difficultés d'ordre mathématique ». L'orthophoniste note que « ▲[...] les structures logiques ne sont pas en place. Certaines émergent (classification, conservation des quantités, inclusion), d'autres sont absentes (sériation et combinaison) [...] acquisition fragile de notions mathématiques (compréhension de la dizaine, transcodage à trois chiffres, sens et technique de l'addition [...] pas de maîtrise des techniques opératoires, le sens des opérations n'est pas stable pour permettre de traiter des problèmes mathématiques. En dehors d'éléments psychométriques contradictoires le diagnostic de dyscalculie logique peut être avancé ». Pour finir, un bilan complet neuropsychologique¹¹ sera pratiqué au Centre de Bilan Spécialisé qui objective « ▲un tableau clinique qui se caractérise par un trouble déficitaire sévère de l'attention avec des répercussions sur les acquisitions du langage écrit et des structures mathématiques ».

Romane en CM1

En CM1, Romane dit de son enseignante « *qu'elle est très gentille, qu'elle ne lui crie pas après lorsqu'elle n'y arrive pas, qu'elle l'aide beaucoup ». D'ailleurs, « *contrairement aux années du CP au CE2, elle va chercher de l'aide auprès de l'enseignante lorsqu'elle n'y arrive pas toute seule, alors qu'elle était tétanisée jusqu'alors ». Pourtant, elle témoigne d'un rapport complexe avec le savoir scolaire. L'enseignante note que Romane « *se mobilise franchement et avec plaisir dans toutes les tâches dès lors qu'elles ne s'apparentent pas trop à des activités scolaires, par exemple elle adore lorsque l'on travaille sur un projet d'exposé, lorsque l'on fait du théâtre. Elle adore l'art plastique, le sport, la musique».

Ce point de vue est corroboré par celui de la maman qui témoigne d'un refus catégorique pour faire ses devoirs déclarant que « *ces temps sont une vraie torture pour Romane ». Malgré cela, cette année-là, Romane prend « *plaisir à aller en classe, elle a beaucoup de copines et en a toujours eu. Sa place en tant qu'élève dans son groupe classe n'est pas du tout remis en question, elle est très sociable ... ». Les répercussions des troubles de Romane dans le contexte scolaire sont nombreuses. L'enseignante en décline quelques-unes, les plus visibles : « *son attention est diffuse, elle est très fatigable et distractive. Le bruit de fond de la classe la dérange énormément, ce qui a souvent pour conséquence l'arrêt du travail qu'elle est en train de faire. Elle oublie très rapidement les consignes, surtout si elles sont multiples et a du mal à se les remémorer sans une aide extérieure ».

Enfin, spécifiquement en mathématiques : en numération, elle a une bonne connaissance des entiers strictement inférieurs à 100 mais au-delà, la numération décimale de position n'est clairement pas maîtrisée. En dépit de quelques erreurs de calcul, elle connaît l'algorithme de l'addition, même avec retenues, mais pas celui de la soustraction posée. Les tables de soustraction ne sont pas maîtrisées et de manière générale, ayant des difficultés pour mémoriser les faits numériques et également pour retenir ses résultats intermédiaires, les exercices de calcul mental constituent un réel problème pour elle.

Identification des besoins et adaptations envisageables

La mise en perspective des spécificités de Romane et de la tâche de départ permet d'identifier des besoins pédagogiques et didactiques.

- Pour s'approprier la tâche, Romane a besoin d'une prescription plus claire que celle proposée par la maîtresse et comportant des éléments procéduraux (ex : Soustrais 2 au nombre de départ. Recommence 5 fois de suite ; pour faire ce travail, vous allez tout d'abord ...), d'une consigne pouvant

10. Test utilisé pour le bilan logico mathématique : B-LM cycle II (2008). E. Metral. Eds. Orthoprac-tic.

11. Tests utilisés pour bilan neuro-psychologie : la nepsy II (2012° - ECPA.

être re-convoquée à tout moment (ex : rédaction de la consigne sur la 'feuille réponse'), d'une présentation plus lisible du support de travail –

- Pour maintenir son attention jusqu'au bout de l'exercice et mobiliser les connaissances pour le résoudre, Romane a besoin d'un soutien marqué sur les processus attentionnels (ex : réduction des éléments à mobiliser pour la résoudre, fréquentes remobilisations durant le temps de travail) et mémoriels (ex : faire apparaître sur la fiche réponse les nombres de départ et un exemple).
- En fonction de son niveau actuel en numération, le travail soustractif doit être davantage soutenu par une modification de certaines variables didac-

tiques comme le choix des nombres et leur progression. Ces adaptations sont situées sur les dimensions plutôt didactiques (ex : augmenter progressivement la grandeur des nombres en partant de ce que l'élève savait faire jusqu'alors, passer de nombres inférieurs ou égaux à [99] à de nombres compris entre [100] et [999]). Par ailleurs, des gestes adaptatifs propres à réitérer le sens de cette tâche seraient également bénéfiques (ex : recontextualiser avec plus de précision l'exercice que Romane avait réussi à faire dans une séance précédente, donner un sens « pratique » à cette tâche en faisant référence par exemple à de la monnaie rendue).

FIGURE N°4
Support adapté possible

Fiche de : **19 mars 2017**

Consigne : soustraire 2 à chaque nombre 5 fois de suite

-2 -2 -2 -2 -2

1)	56	54	52	50	48	46
2)	64					
3)	72					
4)	20					
5)	99					
6)	102					
7)	141					

DISCUSSION CONCLUSIVE

Le premier point concerne l'analyse des adaptations proposées par l'enseignante qui se sont révélées nombreuses et diversifiées. Tout au long de la séance, on observe la mise en œuvre d'adaptations répondant aux besoins de Romane pour piloter la tâche (élève devant, dans un ilot près du bureau de la maitre, remobilisation...) et créer une atmosphère favorable (renforcement positif, mise en confiance, bienveillance...). Pour autant, les adaptations de type étayage pour « faire comprendre, faire dire, faire faire », ne sont déclenchées que lorsque l'enseignante constate les

difficultés rencontrées par l'élève. Dès la prescription, la maitresse met en œuvre des gestes de différenciation propres à mieux faire comprendre la tâche aux élèves, mais n'en propose pas d'autres spécifiquement à Romane. Pourtant, tout étayage supplémentaire visant à rendre la tâche moins opaque, (Bonnéry, 2013) plus explicite et/ou à faciliter sa réalisation en forçant le trait sur le mode opératoire (Goigoux, 2011) serait opportun. En revanche, lorsqu'elle repère l'élève en difficulté, l'enseignante va alors mettre en œuvre toute une série d'étayages et un geste de tissage, en allégeant la charge cognitive, en reconfigurant les aspects didactiques

de la tâche et en la contextualisant. Cependant, si la tâche de départ est effectivement trop complexe, proposer ensuite à l'élève une tâche déjà réussie dans une séance précédente, questionne. Les adaptations mises en œuvre par la maitresse (bien que variées et motivées par la prise en compte de certains besoins de Romane) ne seraient pas optimales : elles sont coûteuses à mettre en œuvre, causant

On repère bien là, l'intérêt en amont, d'une analyse pédagogique, mais aussi didactique fine.

un tiraillement entre « s'occuper plus de Romane, tout en ne laissant pas de côté les autres élèves » et, au final, la tâche, qui devient plus accessible quant à sa réalisation, ne contient pas de nouveaux enjeux de savoirs pour Romane.

Cette réflexion nous amène à notre second point qui porte sur la nécessaire complémentarité entre « planifier ses actions d'enseignement et faire la classe ». En effet, nous soulignons que le travail d'adaptation se situe entre deux pôles de compétences professionnelles : celui d'engager de la flexibilité pédagogique pour s'ajuster aux besoins des élèves en créant des adaptations « au fil de l'eau », et celui d'être en capacité de les planifier en amont dans un processus réflexif « adaptatif ». Or, dans le cas présent, nous n'avons pas constaté d'adaptations préalablement planifiées (pas de modification ni dans le support, ni dans les consignes). Toutes les adaptations observées constituent des ajustements élaborés en temps réel et pour faire face aux difficultés constatées de l'élève. Ce constat est confirmé par la maitresse lorsqu'elle précise dans l'entretien qu'elle n'avait « pas anticipé les difficultés car Romane avait déjà fait cet exercice ». Ainsi, en dépit de la flexibilité de l'enseignante, les adaptations mises en œuvre ne sont pas réellement optimales du point de vue des apprentissages de Romane. On repère bien là, l'intérêt en amont, non seulement d'une analyse pédagogique, mais aussi didactique fine, permettant de concevoir des tâches d'enseignement pour TOUS les élèves

et ajustées pour certains, analyse qui pourrait être instrumentée par l'outil méthodologique proposé dans cet article.

Il s'agirait, non pas de penser une pédagogie inclusive qui se diffuserait vers les autres élèves, mais une pédagogie universelle (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011) plus ajustée le cas échéant à certains d'entre eux. C'est peut-être la clé de passage entre l'inclusion, la scolarisation et l'école inclusive que Gardou (2016) développe : « Je pense qu'il est beaucoup plus intéressant de décliner [le mot inclusion] sous une forme adjectivale, comme il est fait dans la loi d'une école inclusive, c'est-à-dire d'une école qui n'est pas exclusive à certains, alors qu'elle s'est construite sur cette idée là ... l'école n'est le privilège de personne, et chaque enfant en est l'héritier par le fait même d'advenir au monde... il ne s'agit donc pas de faire entrer quelqu'un qui n'y serait pas, il s'agit de reconnaître que quelqu'un est déjà dedans et que nous avons à travailler les espaces, l'école en fait partie, pour que ces espaces deviennent un chez soi pour tous ... qu'est ce qui nous appartient alors de faire ? C'est là le défi de l'école aujourd'hui celui de travailler ce « chez soi » par des aménagements, des accommodements, des adaptations ; bref des plans inclinés de tout ordre, qu'ils soient éducatifs, pédagogiques, qu'ils soient culturels, artistiques, pour que cette maison devienne une maison commune. Je vois cela dans l'idée non pas d'inclusion mais d'école et de scolarisation inclusive ■

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». *Revue française de pédagogie*, 138, (85-93).

Amigues, R. (2003). « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante ». *Skholê*, 1, (5-16).

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).

Bergeron, L., Rousseau, N., et Leclerc, M. (2011) « La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire ». *Education et francophonie*, 39, 2, (87-104).

Bonnéry, S. (2013). « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, 167 [En ligne], mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 1 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1246> ; DOI : 10.4000/rfp.1246

Brissaud, R. (2015). « Le nombre dans le nouveau programme maternelle : Quatre concepts clés pour la pratique et la formation », *Le café pédagogique*, [en ligne], consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/10/07102015Article635798003968263974.aspx>

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 3, (29-48).

Chevallard, Y. (1999). « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique ». *Recherches en didactique des mathématiques*, 19, 2, (221-266).

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

Feyfant, A. (2016). « La différenciation pédagogique en classe ». *Dossier de veille de l'IFE*, 113 [En ligne], mis en ligne en novembre 2016, consulté le 4 janvier 2017. URL : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>

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

Goigoux, R. (2011). « Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, (22-30).

Gombert, A., Feuilladié, S., Gilles, P.-Y. & Roussey, J.-Y. (2008). « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves ». *Revue française de pédagogie*, 164, (123-138).

Gombert, A., Bernat, V., & Vernay, F. (2017). « Vers une formalisation des pratiques in-clusives d'adaptation de l'enseignement : étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de L'Éducation* », 43, (9-25).

Gombert A, & Millon-Fauré K. (2018). Elle est en inclusion mais est-elle en scolarisation ? Communication orale au symposium « *Il/elle va en inclusion : de l'énonciation d'un paradoxe sémantique aux pratiques de classe de l'école inclusive* » - Printemps des ESPE », 26-27 mars, Paris

Lavoie, G., Sylviane Feuilladié, Serge Thomazet, Greta Pelgrim, Serge Ebersold. (éds) (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers »: incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter: European Journal of Disability Research / Revue européenne de recherche sur le handicap*, 7, 2, (93-101)

Meirieu P. (1991). Individualisation, différenciation, personnalisation : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation. [En ligne], consulté le 5 avril 2013. URL : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/individualisation.pdf>

Pelgrims, G. & Perez, J.-M. (éds.) (2016). *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. Suresnes : Editions INSHEA

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

Rousseau, N. (éds) (2006). Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Suau, G. & Assude, T. (2016). « Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations ». *Carrefours de l'éducation*, 42, (155-169).

Thomazet, S. (2008). « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! » *Revue des sciences de l'éducation* », 34, 1, (123-139).

Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2013). « Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire ». *Revue française de pédagogie*, 182, (41-54).



L'AESH, aide ou écran à l'inclusion scolaire ?

Étude de cas des actions d'un Accompagnement individuel d'un Élève en Situation de Handicap en classe de CE1.

RÉSUMÉ

Il s'agit, dans cet article, de mieux comprendre, via une étude de cas, comment agit une AESH individuelle, pour accompagner Yohan, élève en situation de handicap, scolarisé dans une classe de CE1. Le fait d'être installée à une distance intime de l'élève peut en effet faire écran aux apprentissages de l'élève et l'exclure d'une certaine manière du collectif de la classe. Nous questionnons ici cette distance qui s'avère une constante dans la relation élève-accompagnant. Est-il judicieux de penser l'accompagnement comme une situation d'accompagnement individuel et non comme un soutien au système d'enseignement ?

Marie **TOULLEC-THÉRY**
Maîtresse de conférences,
Université de Nantes, CREN
EA 2661

MOTS CLÉS :

Accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), didactique, école inclusive, accessibilité des savoirs

INTRODUCTION

« Il va en inclusion accompagné de son Auxiliaire de Vie Scolaire » est une expression très usitée et récurrente dans la communauté éducative. La configuration élève-AESH (accompagnant d'un élève en situation de handicap) est ainsi une demande pressante des enseignants et des parents, elle serait d'ailleurs une condition suspensive pour « aller en inclusion ». Tout

La configuration élève-AESH est une demande pressante des enseignants et des parents.

se passe en effet comme si la scolarisation était, la plupart du temps, soumise à la présence d'un tiers¹. L'augmentation flagrante², ces dernières années, du nombre d'élèves accompagnés et donc d'AESH semble confirmer qu'une compensation humaine est nécessaire, voire indispensable, quand un élève avec un trouble ou un handicap est scolarisé. Enseignants et parents tiennent, de plus, à ce que cet accompagnement soit le plus souvent individuel, c'est-à-dire qu'un AESH soit présent pour un seul enfant ou adolescent. Maintenant, cet accompagnement ne remporte pas l'unanimité. « Si plus de la moitié des enseignants estime que l'AVS [AESH] est indispensable à l'inclusion de l'élève et lui apporte toute l'aide nécessaire, 39% pensent qu'il n'apporte pas toute l'aide nécessaire et 6% qu'il n'apporte pas l'aide dont l'élève aurait besoin. Quand un élève a un AVS [AESH], l'enseignant estime qu'il facilite en premier lieu l'autonomie de l'élève, puis ses relations avec l'élève ainsi que les relations entre l'élève lui-même et les autres élèves de la classe » (DEPP, 2018).

Face à cette demande expansive et aux problèmes décelés, plusieurs circulaires récentes abordent le fonctionnement et le recrutement de ces AESH. L'une, intitulée, « Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap » (Circ. n° 2017-084 du 3-5-2017), redéfinit la fonction, selon trois modalités distinctes : l'aide individuelle, l'aide mutualisée, l'accompagnement dans les ULIS

(accompagnement collectif). Juste avant la rentrée 2019, deux nouvelles circulaires ont vu le jour : « Pour une École inclusive » (circ. n° 2019-088 du 5-6-2019) et « Cadre de gestion des personnels exerçant des missions d'accompagnement d'élèves en situation de handicap (AESH) » (circ. n° 2019-090 du 5 juin 2019). L'un des enjeux de la première est de « mettre en œuvre l'accompagnement des élèves en situation de handicap » en instituant, dans chaque direction, des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) et des Pôles inclusifs d'accompagnement localisé (PIAL). La seconde contribue à « renforcer l'appartenance des AESH à la communauté éducative par un suivi adapté et une gestion coordonnée par les services académiques » (Ibid.).

Si la réglementation s'étoffe, les pratiques des AESH conservent en revanche une certaine stabilité. Les observations et enquêtes sur l'accompagnement à la scolarisation par un auxiliaire de vie scolaire (nommé aujourd'hui AESH) que nous avons menées depuis 2008 révèlent en effet qu'un AESH est majoritairement placé à une distance intime de l'élève (à la même table ou à la table adjacente). Se tenir à une distance intime serait-il alors un signe obligatoire de l'accompagnement pour favoriser la scolarisation inclusive ?

Nous allons développer ci-après un exemple emblématique³ et tenter ainsi de comprendre ce que provoque cet accompagnement rapproché, mais aussi ce qui le détermine. Cette étude de cas se situe dans une classe de CE1⁴. Yohan y est scolarisé à mi-temps. Les conséquences de son trouble (trouble du spectre autistique - TSA) sur son comportement en classe ont amené, trois mois plus tôt, à une décision de diminution de son temps de scolarisation et à un réaménagement spatial de la classe. L'enseignant et l'AESH ont composé un îlot de quatre tables, l'une pour Yohan, une autre pour l'AESH qui se tient à ses côtés et deux autres tables pour les deux élèves. Le professeur des écoles et l'AESH entretiennent

1. Sept élèves sur 10 sont accompagnés par un AESH, 9 sur 10 quand ils présentent un Trouble du spectre autistique (TSA), (note d'information DEPP, 2018).

2. Le nombre d'élèves accompagnés est passé de 26 000 en 2005 à 166 000 à la rentrée 2018 (circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019).

3. Cet exemple emblématique cristallise un certain nombre de résultats issus des recherches que j'ai menées.

4. Ce cas a été plus amplement développé dans un article précédent (Toullec-Théry & Brissiaud, 2012).

de bonnes relations, basées, disent-ils sur une confiance réciproque. Ils œuvrent conjointement pour la scolarisation inclusive de Yohan.

UNE ANALYSE FONDÉE SUR LA THÉORIE DE L'ACTION CONJOINTE EN DIDACTIQUE (SENSEVY, 2007, 2011)

Nos recherches sont fondées sur la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). Nous y puisons certains descripteurs, comme la double dialectique contrat/milieu, réticence/expression.

Nous voyons l'apprentissage avec une double nécessité.

Le contrat didactique (le déjà-là) ne peut être envisagé qu'en interaction avec un milieu (l'à connaître). L'apprentissage nécessite alors un équilibre entre le contrat (ce que l'on sait déjà) et le milieu (ce qu'on va apprendre).

Pour faire apprendre, il va s'agir pour le professeur d'opérer des choix, entre celui de dire ou de montrer certaines choses, mais aussi nécessairement celui d'en taire. C'est ce que Sensevy (2011) exprime à travers la dialectique réticence expression.

Ces descripteurs nous permettent alors d'étudier minutieusement de quelle manière des personnes s'y prennent dans un système où il y a l'intention de modifier quelque chose chez quelqu'un. Nous introduirons ces descripteurs lors de la discussion. Dans ce cas précis, l'enseignant tente de modifier les connaissances mathématiques des élèves de sa classe. L'AESH participe aussi à ce système didactique puisqu'elle accompagne Yohan, élève à besoins particuliers, dans ses apprentissages. Une école inclusive est en effet centrée sur l'accessibilité des savoirs pour tous (y compris les élèves avec un handicap) et l'AESH y contribue, même si c'est le professeur qui reste responsable des apprentissages.

UNE ÉTUDE DE CAS

Notre recueil de données consiste en deux entretiens, l'un avec l'enseignant et l'autre avec l'AESH, mais aussi en un film, réalisé sur le laps de temps d'une matinée. Nous avons transcrit les deux entretiens et l'ensemble des interactions issues de la captation vidéo. Nous avons ensuite construit un synopsis et relaté ce que s'y est passé, sous la forme d'une chronique didactique⁵. Lors de la rédaction de cette chronique, nous avons dû, pour décrire ce qui s'est passé, employer plusieurs fois « pendant ce temps-là », le professeur et l'AESH agissant concomitamment. Une intrigue se dessine alors, questionnant les intentions et les raisons d'agir des agents, ici le professeur et l'AESH : « Qu'ont voulu faire les agents ? Quelles étaient leurs intentions ? » (Sensevy, 2012).

Nous centrerons cet article sur un micro événement où le professeur et l'AESH interviennent en même temps. L'analyse de ce micro épisode, moment tout à fait ordinaire de cette matinée, tente de montrer ce que produisent ces interactions que l'on peut nommer concurrentielles.

CONTEXTE DE L'ÉPISODE ÉTUDIÉ

Au début de la séance de mathématiques, le professeur introduit la situation d'enseignement-apprentissage. Il s'agit d'un exercice du manuel de mathématiques que les élèves devront résoudre seuls.

Le professeur demande aux élèves d'ouvrir leur manuel à la page de l'exercice, rappelle la situation mathématique travaillée la veille, manifestation très proche de celle qui va être travaillée ce jour. Il signale qu'il va y avoir cette fois des points à compter et engage les élèves dans la résolution. Il leur donne 10 minutes pour ce travail.

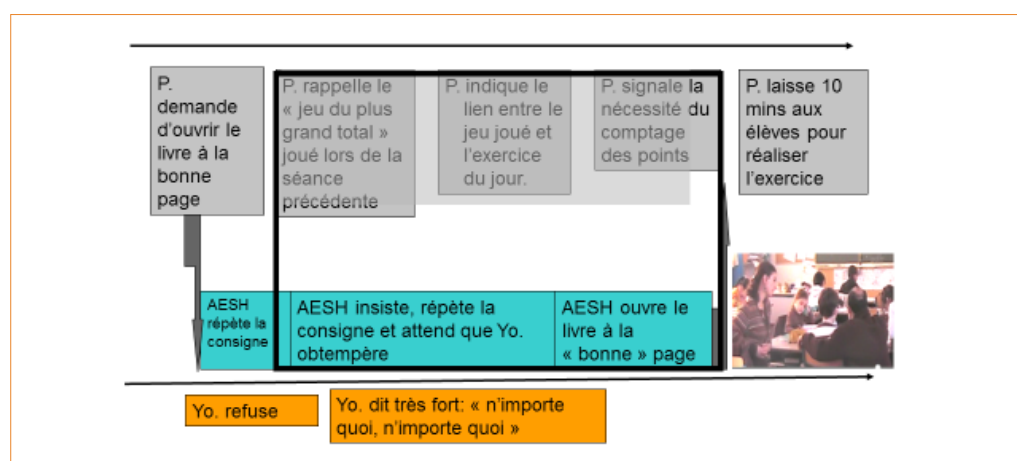
Pendant ce temps-là, quand le professeur demande aux élèves d'ouvrir leur manuel, l'AESH répète à Yohan la même consigne. Or Yohan n'obtempère pas. L'AESH insiste et réitère

5. « Une telle chronique offre une sorte de description à plat de ce qui s'est passé » (Sensevy, 2012). Elle répond « à la question que font les agents ? » (Ibid).

sa demande alors que le professeur diffuse la consigne à l'ensemble de la classe. L'AESH fait donc intrusion dans le territoire de Yohan. A ce moment d'ailleurs, Yohan commence à parler fort et à faire des gestes compulsifs. Est-il en train de prévenir l'AESH de son angoisse face à ce genre de situation ? Va-t-elle l'en-

tendre ? L'AESH finit par ouvrir elle-même le manuel à la bonne page. Pendant que les élèves travaillent à leur exercice, le professeur s'accroupit près de Yohan et lui redonne la consigne. Nous pouvons représenter les interactions comme suit, elles apparaissent superposées, donc concurrentes.

FIGURE N°1
Des interactions concurrentielles



Le fait que l'AESH répète la consigne et insiste, dissocie Yohan du collectif de la classe, ce qui produit deux effets : 1) Yohan manifeste son mécontentement et 2) le professeur doit redonner individuellement la consigne pour Yohan (il répète à peu près mot pour mot ce qu'il a précédemment dit au collectif). Les conséquences de l'action de l'AESH sont aussi doubles : d'abord, l'enrôlement dans la tâche pour Yohan est inversement proportionnel à la pression exercée (TSA). De plus, le temps que Yohan pourra consacrer à l'exercice est alors réduit de moitié par rapport à l'ensemble des élèves de la classe.

Ce micro événement n'est pas gênant en lui-même, mais il se reproduit plusieurs fois lors de la séance (13 occurrences de l'expression « pendant que »). La présence très rapprochée de l'AESH (à une distance intime de Yohan) a donc plutôt

tendance à faire écran à l'insertion de Yohan dans la séance collective, sans prendre en compte ses besoins particuliers (TSA), ce qui n'est bien sûr pas ce que recherchent les deux adultes. Pourtant l'AESH ne quitte jamais « le chevet » de Yohan.

Qu'est-ce qui produit cette distance intime, distance qui est conservée tout au long de la séance, même si Yohan réagit de plus en plus fortement à la présence de l'AESH ?

Pour comprendre cette énigme, nous avons croisé les discours de cet enseignant et de cette AESH avec leurs pratiques.

CROISEMENT ENTRE PRATIQUES ET DISCOURS PROFESSEUR/AESH

Nous venons de montrer que l'AESH se tient systématiquement à une distance intime de Yohan. Ce dernier est alors très sollicité, surtout par l'AESH, mais aussi par le professeur. Il est

La présence très rapprochée de l'AESH (à une distance intime de Yohan) a donc plutôt tendance à faire écran à l'insertion de Yohan dans la séance collective.

6. La question qui se pose alors à l'enseignant est de déterminer s'il faut en laisser l'initiative des actions à Yohan, au risque de ne pas faciliter l'accessibilité de la situation apprentissage proposée, ou plutôt d'adapter les situations en mettant en place les conditions d'un réglage possible de la demande scolaire. C'est sans doute ce qui va expliquer en partie les paradoxes qui vont suivre, car les moyens de la compensation spécifique du TSA ne sont pas repérés par le duo AESH/PE.

7. L'angoisse de l'enseignant vient alimenter le maintien d'une distance intime de l'AESH dans une volonté de reprendre la maîtrise pédagogique. On peut alors avancer que le besoin éducatif particulier n'est pas reconnu.

8. On peut percevoir ici la dimension projective qui donne à voir l'effet sur le professeur de la problématique personnelle de Yohan : une même peur de la présence de l'autre qui provoque un « empêchement » de penser autrement.

dans les faits incessamment guidé dans ses activités. Pourtant, les discours des deux adultes ne véhiculent pas cet état de dépendance. En effet, tous deux désirent 1) laisser à Yohan un espace de décision-autonomie, 2) qu'il établisse des interactions avec ses pairs (d'où les deux petites filles avec lesquelles il est placé en îlot). Le professeur attend, de plus, que Yohan prenne la responsabilité des situations d'apprentissage. Il dit que les situations sont aménagées pour qu'il puisse faire comme les autres⁶.

Ce triple désir (de retrait, d'interactions entre pairs et d'aménagements de la situation) ne s'avère pourtant pas dans les pratiques : nous observons en effet une omniprésence de l'AESH, l'absence de nécessité d'interactions avec les pairs (le travail est à faire individuellement), l'absence d'aménagements spécifiques de la situation d'apprentissage pour Yohan. Au fil de l'entretien professoral, des paradoxes apparaissent et nous constatons peu d'accords entre les discours et les registres d'intervention du professeur et de l'AESH. En effet, si le professeur dit vouloir une autonomie de Yohan, il dit attendre de l'AESH qu'elle « drive par-derrière, en fait » (le « par-derrière » laisserait penser qu'elle doit le faire discrètement). S'il énonce l'importance des aménagements des situations, il laisse pourtant entendre que « le but affiché c'est la socialisation avant tout », formule dont on peut entendre une forme de violence contenue, au regard de la situation de handicap (TSA). Le professeur ne situe donc pas les apprentissages comme une priorité. De plus, comme il n'y a pas de préparation conjointe des séances ni de fiche de préparation qui indique à l'AESH ce qui est attendu de sa part, les aménagements se font dans l'urgence et incombent à la responsabilité de l'AESH. Ainsi, elle s'auto-prescrit ses interventions et ses actions auprès de Yohan, en faisant de la manière dont elle s'y prendrait elle-même ou en empruntant au professeur ses manières de faire. Yohan est aux prises entre les choix de

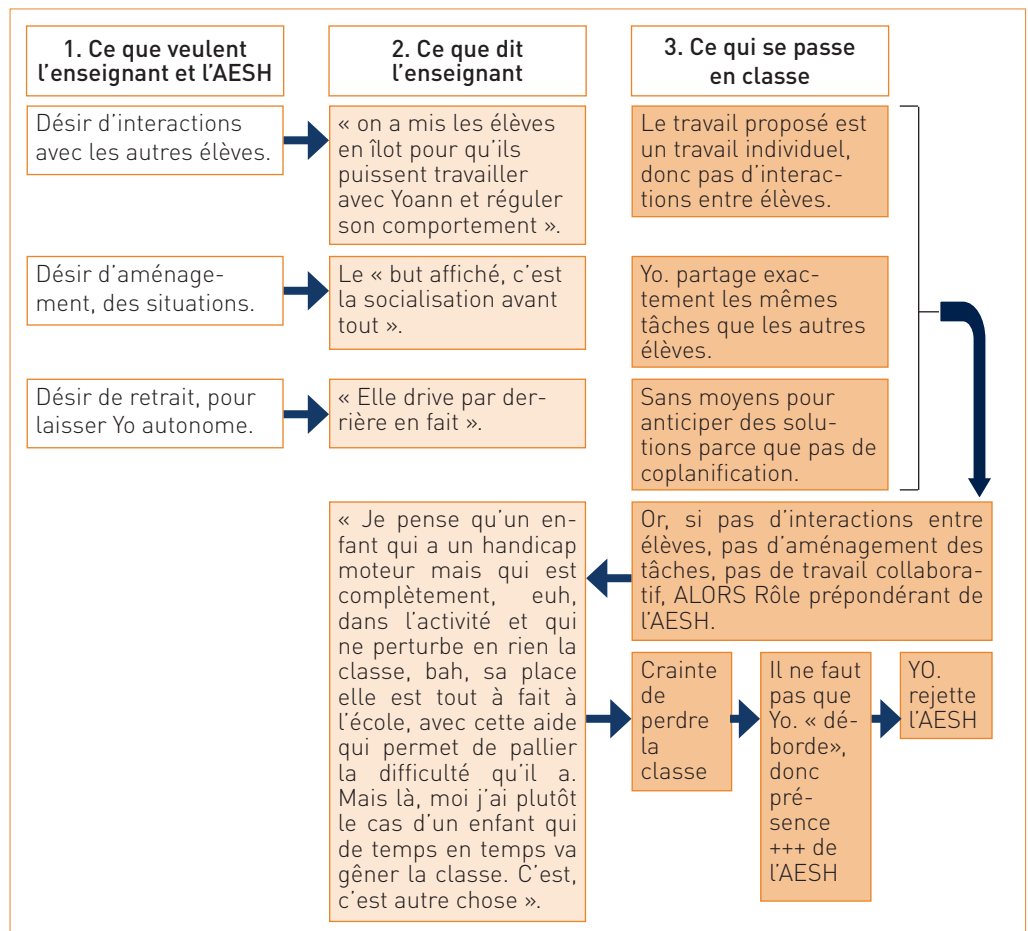
deux adultes qui ne sont pas vraiment coordonnés. L'AESH agit alors tous azimuts et prend une position haute (surplombante) auprès de l'élève, elle contraint l'action du jeune garçon, au risque de débordements de Yohan.

Qu'est-ce qui détermine alors les formes que prennent les actions du professeur et de l'AESH ? Au fil de son discours, cet enseignant encore novice (3 ans d'ancienneté), révèle une crainte⁷, celle des possibles dérapages de Yohan. Cette crainte détermine les pratiques de l'enseignant et de l'AESH. La solution à sa disposition pour tenir cette crainte à distance réside en effet à contraindre l'AESH à rester tout le temps près de Yohan qui, ne supportant pas sa présence, la rejette⁸. S'exprime ici un certain « dessaisissement professionnel » (Toullec-Théry, 2006) de la part de l'enseignant : il place au premier plan le comportement au détriment de l'apprentissage.

Nous avons, dans le schéma suivant, représenté le système qui se met en place au sein de cette classe. Il montre qu'il n'y a pas adéquation entre ce que veulent l'enseignant et l'AESH, ce que dit l'enseignant et ce qui se fait en classe. Il met au jour ce qui crée au final le rejet qu'a Yohan de l'AESH. Ce rejet est dû 1) au manque de repères pédagogiques partagés entre le professeur et l'AESH (le contenu didactique) et 2) d'autre part, à l'effet sur Yohan de la demande insistante de l'AESH à ce moment-là (la forme didactique).

FIGURE N°2

Écarts entre ce que l'enseignant et l'AESH veulent et ce qui se fait



DISCUSSION

Nous redécrivons, dans cette discussion, certains événements à l'aune des descripteurs contrat/milieu et réticence/expression dans leur double dialectique. Notre étude de cas en met au jour d'eux autres, ceux de distance/autonomie, délégation/relégation.

La dialectique contrat/milieu

L'AESH met en place un format d'interactions entre elle et l'élève que l'on peut qualifier de très générique, surdéterminé par ce que le professeur dit et fait. Dès que le professeur énonce une consigne aux élèves, alors l'AESH répète pour Yohan. Elle porte, de plus, une attention très forte sur ce qui relève de l'organisation matérielle, au détriment des enjeux d'apprentissage. Ainsi, elle polarise l'attention

de l'élève sur la page du manuel, qui n'est pas du tout essentielle à la compréhension de la situation d'apprentissage. Les habitudes d'action (autrement dit le contrat) qui s'établissent entre l'AESH et Yohan priment alors sur ce qu'il y a à apprendre (le milieu de l'étude), ce qui provoque un doublement des temps didactiques, celui de la classe et celui de l'aide : Yohan est assujéti à une institution d'accompagnement qui ne concourt pas aux mêmes apprentissages que ceux du collectif qu'est la classe. Une première question se pose alors sur ce qu'est « aller en inclusion » : ne s'agirait-il pas d'une « simple » présence de l'enfant avec un handicap centré sur un but de socialisation, où les enjeux d'apprentissages seraient annexes ? Aller en inclusion relèverait alors d'un « aller avec les autres », pour se connaître, mais sans souvent

se reconnaître dans un statut d'élève. Les enjeux d'apprentissage ne sont en effet pas accessibles à Yohan, dans la mesure où un obstacle spécifique à ses besoins éducatifs particuliers se surajoute, à savoir un envahissement du canal attentionnel par l'affect anxieux (lié au TSA) que provoquent les demandes répétées de l'AESH.

La dialectique réticence/expression

Tout apprentissage est organiquement dépendant de ce qui se dit ou ne se dit pas ; si tout est dit (expression) il n'y a rien à apprendre ; si rien n'est dit (réticence), il n'y a rien à apprendre non plus. Nous avons montré que, par moments, la présence de deux adultes mène à deux fois plus d'explications. Pourtant malgré le flot de paroles, il n'existe aucun ajustement des attentes aux besoins spécifiques de Yohan. La situation d'apprentissage n'est en effet pas réaménagée. Comme il n'y a pas eu de planification des actions en amont, aucun obstacle potentiel que Yohan pourrait rencontrer n'a été décelé. L'AESH, bien que n'étant pas une enseignante, essaie alors de construire *on line* des solutions et la place accordée aux décisions de l'élève est alors très minimisée. Si on utilise d'autres descripteurs de l'action, on peut dire qu'il y a, pour Yohan, un surétayage,

sans que ne soit pensé le désétayage. Comment peut-on alors équilibrer le couple réticence-expression dans un environnement bicéphale (deux adultes, l'un enseignant, l'autre accompagnant), sachant que si la place d'un des adultes est de rester au chevet de l'élève, alors il y a risque de fausser cet équilibre parce que l'accompagnant risque d'en dire trop ? L'expression « aller en inclusion » ne fait pas de l'enfant avec handicap un « vrai » sujet de l'institution « classe » : son handicap le stigmatise. L'inclusion rime alors avec des énoncés peu denses en savoirs (ce qui est le cas des énoncés de l'AESH). L'élève ne peut alors pas endosser la responsabilité de la situation d'apprentissage, parce qu'il n'y aura pas eu d'expression des savoirs pour lui et avec lui.

La dialectique distance/autonomie

Nous avons vu que l'AESH se tient tout le temps à une distance intime de Yohan. Elle a alors tendance à envahir le territoire de l'élève (le territoire physique, mais aussi l'espace psychique). Cette omniprésente de l'AESH naît-elle de la distance intime AESH-élève ? Nous introduisons ici deux photogrammes issus d'une séance dans une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS).

Photogrammes issus d'une séance en ULIS où l'AESH accompagne un élève



Maud, une AESH, accompagne un élève dans une production d'écrit. On voit ici Charles chercher le regard de Maud et ne pas le trouver. Maud a placé sa chaise en léger retrait et légèrement tournée de manière à voir ce qui se passe juste derrière (vers un groupe d'élèves, invisibles dans le champ de la photo). C'est parce qu'elle prend des informations sur d'autres élèves au travail que, sym-

boliquement, Charles se retrouve avec l'entière responsabilité de sa production. Contrairement à notre exemple emblématique, Maud signifie par son absence de regard, une rupture momentanée dans la relation. Maud est AESH collective, c'est-à-dire qu'elle accompagne l'ensemble des élèves de l'ULIS. La dépendance AESH-élève ne tient donc pas à la distance, mais plus à des choix institutionnels : c'est le fait d'être AESH, accompagnant individuellement un élève qui crée ce fort rapport de dépendance, parce que l'AESH est totalement tourné(e) vers un unique individu.

La dialectique délégation/relégation
Le conflit entre Yohan et l'AESH ne naît donc pas strictement de la distance intime entre eux, mais du fait que l'enseignant délègue à l'AESH un certain nombre de tâches qui incombent normalement au système enseignant (aménagement des situations, maintien de Yohan dans le collectif). Cette délégation de responsabilités à l'AESH dans cet exemple emblématique atteste qu'il y a alors un risque de relégation de l'élève (exclusion du groupe) au sein même de la classe. L'AESH n'a en effet ni la mission ni la formation de rendre accessibles, de son propre chef, les objets d'apprentissage. Ceci relève du territoire de l'enseignant. Yohan ne pouvant s'engager au même titre que les autres dans la situation mathématique, est quelque part exclu de l'intérieur, d'où les appels de Yohan, qu'il montre via son rejet de l'AESH. École inclusive et accessibilité des apprentissages doivent aller de pair. Il y a un chantier

important à venir qui tient autant de la différenciation pédagogique que de l'adaptation. L'adaptation dans ce cas aurait pu consister peut-être à accepter de différer la demande, de décaler la réalisation de la tâche, sans activer le débordement anxieux. Il semble en effet que c'est tout l'inverse qui s'est joué.

CONCLUSION

Cet exemple emblématique montre qu'il n'y a pas de dispositions à la différence, il n'y a que des dispositifs qui créent des différences (tout en disant que reconnaître la différence est nécessaire pour mieux adapter le parcours de scolarité de façon pertinente et réellement efficace au service de l'inclusion). Nous mettons ici au jour un problème de forme scolaire : envisager un AESH pour accompagner un élève n'est sans doute pas une solution judicieuse, si elle conditionne la scolarisation en classe régulière. En effet, la présence de l'AESH auprès de Yohan est comme un message lui enjoignant de maintenant réussir à entrer dans une dynamique d'apprentissage, au même rythme que les autres. L'AESH serait un antidote magique à ses besoins éducatifs particuliers. Il aurait sans doute mieux valu penser cet accompagnement, non comme « attaché à un individu », mais comme un accompagnement au système classe. En effet, avec un accompagnement individuel, quand les résultats ne sont pas à la hauteur des espoirs et des investissements, alors l'élève n'a plus sa place dans la classe. C'est ce qui a contribué au fait que Yohan soit désormais scolarisé à mi-temps. Ce passage à mi-temps à une autre incidence, il devient quelque part, invité dans la classe, pour surtout ne pas la déstabiliser.

L'organisation commune AESH-professeur existe dans cette situation, mais sur les questions de comportement de Yohan. Or, cette organisation commune « ne peut se concevoir sans les questions de partage des situations d'apprentissage entre pro-

Envisager un AESH pour accompagner un élève n'est sans doute pas une solution judicieuse, si elle conditionne la scolarisation en classe régulière.

fesseur et AESH et d'instauration de modes de transaction didactique. Il est en effet nécessaire pour l'AESH de comprendre quels sont les intentions et les enjeux d'apprentissage afin d'accompagner le plus efficacement possible un élève handicapé dans son travail » (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010). Cette dimension est fondamentale pour que l'élève joue au même jeu que ses camarades. Parce qu'ici, dans cet exemple emblématique, Yohan vient en inclusion, c'est-à-dire qu'il est physiquement dans la classe, mais l'école et les

pratiques ne sont pas inclusives, au sens qu'elles ne lui permettent pas d'endosser la responsabilité des situations, donc apprendre. L'ambition de l'école à devenir davantage inclusive conformément aux lois et circulaires, impliquerait de faire évoluer la capacité d'analyse des processus cognitifs et psychiques sollicités par les situations didactiques proposées. La réussite de la scolarisation de la diversité du public est en effet corrélée à la finesse de la construction du projet de scolarisation par les différents acteurs ■

BIBLIOGRAPHIE

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance –DEPP- (2018). Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école. *Note d'information*, n°18.26, Octobre 2018.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Rennes : PUR.

Sensevy, G. (2012). Logique de l'action et film d'étude. *Education & Didactique*, 6-3, 167-177

Toullec-Théry, M & Brissiaud, M. (2012). Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas d'un accompagnement délicat effectué par un auxiliaire de vie scolaire (AVS). *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 139-154.

Toullec-Théry, M., Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-53.

Toullec-Théry M., Nédélec-Trohel I. (2010). École et inclusion : prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ? *Recherche et formation*, 64, 123-138.

Toullec-Théry, M. (2013). Mises en œuvre parfois paradoxales dans l'action conjointe enseignant-AVS-élève handicapé. Deux études de cas à l'école primaire. In T. Assude et J.-M. Pérez (Eds.) *Pratiques inclusives et savoirs scolaires*. (p.125-142). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.



Des praxéologies enseignantes inclusives

D'un registre socialisant à un registre épistémique.

RÉSUMÉ

Cette contribution proposée à la 4^e édition du Printemps de la Recherche en éducation, « Il/elle va en inclusion » : de l'énonciation d'un paradoxe sémantique aux pratiques de classe de l'école inclusive, questionne, à partir d'une approche en anthropologie didactique, les praxéologies professionnelles enseignantes sur un continuum allant d'un registre socialisant à un registre épistémique et interroge la culture de l'observation enseignante comme fondement de toutes démarches d'innovation pédagogique.

Géraldine **SUAU**
Maîtresse de conférences,
Université de Lorraine,
LISEC UR 2310

MOTS CLÉS :

inclusion, accessibilité, donner une place à l'élève, praxéologies inclusives, développement professionnel

INTRODUCTION

L'étude rapportée s'inscrit dans le cadre du projet de recherche Pratiques inclusives en Milieu Scolaire (PIMS) dont l'un des buts était d'étudier les pratiques et les discours d'enseignants en milieu ordinaire dans des classes accueillant des Élèves Reconnus Institutionnellement Handicapés (ERIH). En nous intéressant à la question de l'accessibilité, entendue comme l'ensemble des conditions permettant l'accès aux savoirs (Assude, Perez, Suau, Tambone & Verrillon, 2014), à partir de l'étude d'un type de tâche de la praxis professorale « donner une place à l'élève » (Suau, 2016), nous choisissons, dans nos travaux, d'interroger les rapports d'exclusion et d'inclusion, dans lesquels se jouent la place que certains élèves peuvent ou ne peuvent pas assumer. Les lois de 2005, 2013 et de 2019 semblent en effet régler la question de l'exclusion à l'externe, mais l'absence de culture liée au handicap pour les enseignants peut générer une source effective d'exclusion à l'interne même de la classe. Les quelques points de repères de l'histoire de l'éducation des enfants handicapés montrent en effet, que la question du handicap s'inscrit davantage dans le secteur de l'adaptation et de l'éducation spécialisée et moins dans le secteur scolaire, si ce n'est dans l'enseignement spécialisé (Chauvière & Fablet, 2001) dans des filières dites à la marge de l'école ordinaire, comme dans des établissements régionaux d'enseignement adapté et dans des instituts médico-éducatifs ou encore dans des services d'éducation spéciale et de soins à domicile, ce qui ne favorise pas la connaissance de ce public. Ainsi, « donner une place » ne semble pas suffisant (Suau, 2016, 2018)

« Donner une place » ne semble pas suffisant (Suau, 2016, 2018).

mais travailler à donner une place à l'intérieur de la classe dans un rapport au savoir peut permettre que chaque élève se reconnaisse et soit reconnu comme capable d'apprendre. L'enjeu de la communication faite au Réseau des ESPE, visait à présen-

ter en quoi une formation, dans une proximité avec une recherche (PIMS) - certains auteurs préfèrent le terme de recherche-formation (Perez, 2018 ; Macaire, 2019) - pouvait permettre une évolution des praxéologies professionnelles enseignantes et le passage d'un registre socialisant, proche de « il/elle¹ va en inclusion » à un registre plus épistémique « lui donner une place d'élève ».

Cadres théorique et méthodologique

Notre approche est ancrée dans le cadre de la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD), née en didactique des mathématiques (Chevallard, 1999, 2010). Cette théorie dispose d'un outil conceptuel qui est la notion de praxéologie. Avec ses quatre composantes, elle nous permet d'analyser chez les enseignants accueillant des ERIH, leurs pratiques [T / τ] inclusives en incluant les discours [θ / Θ]. Ainsi, les techniques T sont « une manière de faire » (Chevallard, 1999, p.2) que les agents mettent en œuvre pour accomplir des types de tâches ; et « une tâche t (et le type de tâches) s'exprime par un verbe : balayer la pièce, saluer un voisin, ... » (Chevallard, 1999, p. 2), ainsi « donner une place à l'élève » est un type de tâche. Cet outil permet également d'analyser le logos, composé des technologies, que Chevallard note θ et définit comme « un discours rationnel (logos) sur la technique » et qui a « pour objet premier de justifier « rationnellement » la technique τ, en nous assurant qu'elle permet bien d'accomplir les tâches du type T, c'est-à-dire de réaliser ce qui est prétendu » (Chevallard, 1999, p.3). Enfin, il y a les théories qui permettent de passer à un niveau supérieur de justification et d'explication : « la théorie, Θ, laquelle reprend, par rapport à la technologie, le rôle que cette dernière tient par rapport à la technique » (Chevallard, 1999, p.4).

L'ensemble de cette organisation se note [T / τ / θ / Θ]. Elle comporte ainsi une partie pratico-technique [T / τ] et une partie technologico-théorique [θ / Θ] qui nous aide à décrire le rapport

personnel que les enseignants (x) entretiennent à l'ERIH (un objet O), soit « toutes les interactions que x peut avoir avec l'objet O, lorsque x le manipule, l'utilise, en parle... » (Chevallard, 2009, p.1), tout comme l'évolution de ce rapport, puisque « des objets qui n'existaient pas pour lui se mettent à exister ; d'autres cessent d'exister ; pour d'autres enfin le rapport personnel de x change. Dans cette évolution, l'invariant est l'individu ; ce qui change est la personne » (Ibid.).

Nous convoquons également dans le cadre de la TAD, la notion de topos (Chevallard, 1999), qui signifie que dans chaque institution, il y a une ou plusieurs places prévues et légitimées institutionnellement, et qui indique ce qui est attendu dans chacune des places. Nous reprenons l'exemple de Chevallard, pour l'illustrer : donner l'énoncé d'un exercice revient, généralement, au professeur ; elle appartient à son topos, alors que proposer une solution de l'exercice relève du topos de l'élève. Le topos peut être ainsi décrit en termes de rapport institutionnel et de praxéologie (Chevallard, 1999).

Dans la continuité, les travaux d'Assude, Perez, Suau, Tambone et Verillon (2014) proposent de distinguer la notion de topos, des notions de position² et de rôle. Ainsi, la notion de position indique la manière dont un acteur investit une certaine place institutionnelle. Il ne suffit pas de remplir les conditions pour occuper une certaine place mais il est nécessaire que l'acteur puisse « prendre position » dans cette place. Les acteurs peuvent occuper un topos en ayant des positionnements différents : position haute, médiane ou basse selon leur investissement dans les actions. L'autre notion est celle de rôle. Elle indique les fonctions ou les moyens par lesquels l'acteur peut prendre position ou un certain positionnement. Par exemple le professeur assume une position basse en ayant un rôle d'observateur du travail de l'élève (Ibid., p.39).

UNE ÉTUDE PAR CAS

D'un point de vue méthodologique, notre approche est de nature clinique-expérimentale au sens de Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002). Elle articule à la fois les informations qui proviennent des acteurs et des institutions/systèmes dans lesquels ils sont. Nous recueillons différentes données par captation vidéo qui sont intégralement transcrites. Il s'agit tout d'abord pour chaque enseignant, d'un entretien préalable, qui lui permet d'exposer les raisons de sa participation au projet de recherche, ensuite d'entretiens ante et post, où l'enseignant précise les choix, les objectifs de la situation d'enseignement choisie et comment celle-ci s'est déroulée. Il s'agit enfin, de séances menées en classe et d'analyses simples et croisées où l'enseignant observe ses captations et celles d'un pair. Nous nous situons dans des études par cas, caractéristiques d'une approche clinique en sciences sociales, qui donne une primauté « de l'information et de l'observation portant sur la totalité des manifestations d'un être humain (...) placé en situation et en évolution » (Grawitz, 2015, p.359). La professeure dont les praxéologies font l'objet de notre analyse s'est inscrite dans le projet PIMS « afin de répondre aux questions qu'elle se posait, à propos d'un élève reconnu institutionnellement handicapé, qui avait des difficultés en mathématiques dans sa classe en cours primaire ». Son objectif était « de mieux comprendre la face cachée des pratiques qui se constituent dans le quotidien ». La situation mathématique choisie est celle du « robot » (Ermel, 2005, p.60). La professeure propose aux élèves en petits groupes, un robot dessiné sur un quadrillage, avec des parties différenciées (bras, jambes, tête, tronc). Chaque partie est constituée par un nombre de carrés. Les élèves doivent compléter le robot en dénombrant les carrés non colorés, puis en allant chercher ce nombre de carrés dans un lieu « le magasin » et en venant y coller ces petits carrés de

2. Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Fluckiger (2007) ont également travaillé la notion de position.

couleur pour vérifier. La professeure a fait le choix d'intégrer l'élève O. reconnue institutionnellement handicapée, à un groupe qu'elle considère comme « pouvant être respectueux » de l'élève O.

Première analyse des praxéologies professionnelles enseignantes (« Elle va en inclusion »)

Dans le groupe de l'élève O., les tâches sont résolues, cela ne constitue pas un réel problème. Les élèves ont dès le départ dénombré le nombre de carrés, ils ont produit une trace écrite qu'ils ont ramenée au magasin, ils ont récupéré les gommettes et les ont collées sur la feuille robot. Par contre, deux événements retiennent notre attention.

C'est d'abord la question du partage des responsabilités entre les élèves du groupe, qui ne permet pas à l'élève O., de prendre position dans son topos d'élève, car les trois autres élèves du groupe occupent tout le topos. L'élève O. est donc empêchée d'assumer les différents rôles

du jeu, comme celui de compteur, quand il s'agit de dénombrer le nombre de carrés dans chacune des parties du corps ; de

scripteur, quand il s'agit d'écrire le bon de commande ; de facteur, pour amener le bon au magasin et de ramener les gommettes au groupe et de colleur quand il s'agit de coller les gommettes sur le robot.

C'est ensuite les choix et les positions de la professeure qui est dans une position d'observation et de retrait et qui renvoie systématiquement les élèves au groupe, en disant « vous vous débrouillez ». Pourquoi leur demande-t-elle de s'organiser ? Elle pense qu'une régulation intra-topogénétique (Suau & Assude, 2016) est suffisante pour inclure l'élève O. Mais elle s'aperçoit en situation, que l'élève O. circule dans la classe et elle choisit de le réorienter vers le groupe ; elle demande au groupe ce que l'élève O. a produit, mais le groupe ne répond pas. Elle décide alors de faire une régulation inter-topogénétique (Ibid.)

et d'attribuer un rôle à l'élève O., un rôle de scripteur, mais ce rôle est déjà pris par un autre élève dans le groupe. Elle se ré-adresse à l'élève O. pour lui demander ce qu'il souhaite faire, ce à quoi l'élève lui répond qu'il sait. La professeure choisit alors de se remettre en retrait en s'éloignant pour aller voir un autre groupe. Sauf que l'élève O. est trop éloigné cognitivement de la situation et ne peut assumer aucun rôle, ni épistémique, ni secondaire.

Ces premières praxéologies professionnelles repérées montrent un enseignant qui inscrit son rapport personnel à l'ERIH, dans un registre socialisant dès le début de la séance et qui, malgré ses techniques de régulation, reste proche des praxéologies relatives à « elle va en inclusion ». L'élève est bien dans la classe, sauf qu'il s'agit d'un être que nous pourrions qualifier d'atopos au sens de Gardou (2012), soit d'un élève sans place à l'interne de la classe, puisqu'il ne peut pas l'assumer. Mais alors, comment mettre au travail ces praxéologies professionnelles enseignantes et faire développement, dans une école pour tous ?

Une recherche au plus près des enseignants pour mettre au travail les praxéologies professionnelles

Notre approche dans le groupe de recherche a été de proposer un dispositif phénoméno-praxéologique (se référer à Suau, 2016 ; Perez, Assude, Suau & Tambone, 2017 ; Assude, Perez, Suau & Tambone, 2018) avec une pratique du travail en groupe (Perez, 2018) dans lesquels les acteurs occupent des topos différents dans plusieurs institutions. La notion d'institution étant à entendre au sens anthropologique du terme (Douglas, 1986 ; Chevillard 1999). Ainsi, une première institution (I1) a été conceptualisée, en classe, où le professeur des écoles a un topos d'acteur puisqu'il fait classe, le chercheur ayant un topos d'observateur. Une seconde institution (I2) a également été produite. Il s'agit d'une institution d'analyse des praxéologies

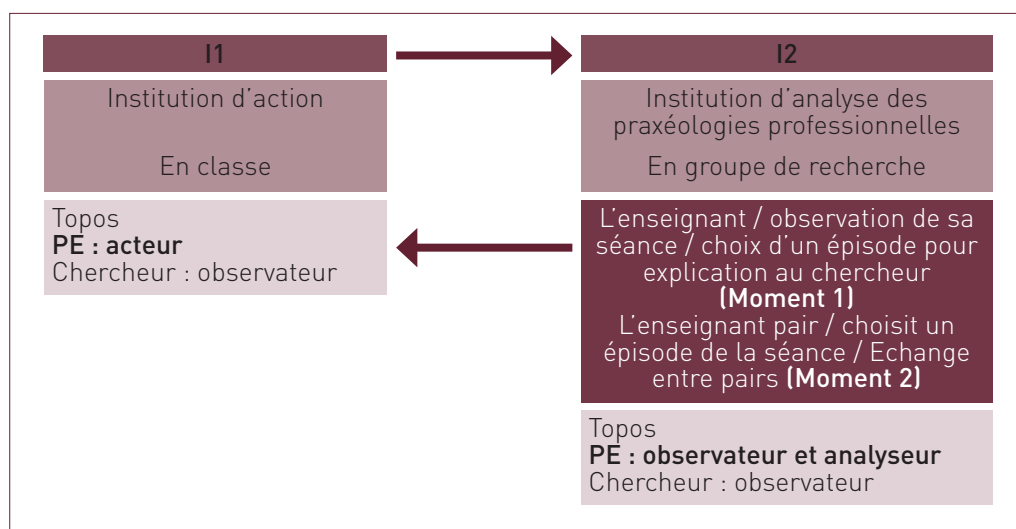
Une recherche au plus près des enseignants pour mettre au travail les praxéologies professionnelles.

professionnelles, en groupe de recherche, où l'enseignant a un topos d'observateur et d'analyste ; il observe sa séance et choisit un instant, qu'il considère comme remarquable et qu'il explicite au chercheur (analyse simple). Dans un second temps et dans cette même institution, il y a un enseignant pair qui choisit aussi un épisode dans cette séance et qui échange avec lui (analyse croisée). Le chercheur a un topos d'observateur. Nous enregistrons comme dans les

auto-confrontations simple et croisée « les commentaires que le sujet, confronté aux images de sa propre activité, adresse au chercheur » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000, p.4), mais nous différons quant à la position des auteurs sur la posture du chercheur, sur la nature des situations, non dégradée, non commandée et sur une analyse par les sujets de leurs praxéologies effectives observées sur plusieurs années.

3. Pour plus d'information sur le dispositif, se référer à Suau, 2016 ; Perez & al., 2017 ; Assude & al., 2018 ; Perez, 2018.

SCHÉMA N°1 Les institutions I1 et I2 du dispositif phénoméno-praxéologique³



Pourquoi proposer un tel dispositif ? L'hypothèse faite est que « le passage d'un topos à un autre correspond pour l'enseignant à des changements de point de vue, qui permettent non seulement de regarder autrement une certaine réalité, mais aussi de produire des praxéologies professionnelles différentes » (Suau, 2016, p.102). En effet, ces différents passages, d'une institution à une autre (de I1 à I2) et le rapport d'assujettissement à chacune d'elle (R(x)/I1 & R(x)/I2, sur une certaine temporalité, permettrait « de stimuler la réflexion personnelle et d'interroger les rapports et les pratiques en manipulant l'objet » (Perez, 2018, p.102). Ce type de dispositif participerait ainsi du déve-

loppement professionnel des acteurs par l'élargissement du topos et par la justification du raisonnement associée.

Une évolution du rapport personnel (enseignant - ERIH) pour lui « donner une place d'élève »

Pour cette professeure, comme nous l'avons énoncé précédemment, son rapport à l'ERIH dans l'institution d'action (temps 1) s'inscrit plutôt dans un registre socialisant « on l'intégrera dans un groupe qui l'accepte », « on travaillera plus sur la socialisation dans le groupe » alors que dans l'institution d'analyse des praxéologies professionnelles (temps 1), la professeure vient questionner cette première vision de l'inclusion. En effet, au fil de l'analyse, la profes-

Ce type de dispositif participerait ainsi du développement professionnel des acteurs.

seure met en perspective le fait que la forme d'étude choisie ne permet pas à l'élève d'être inclu. C'est ce qui l'amène à dire qu'en l'état « sa pensée est un peu compliquée », mais nous assistons également à un dépassement de cette difficulté, avec l'émergence d'un élément constitutif d'un nouveau discours où l'inclusion doit passer par l'apprentissage.

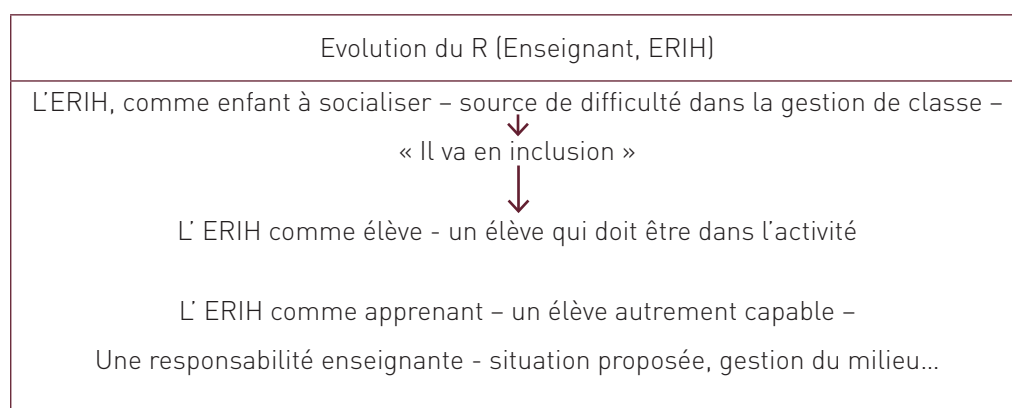
Quelques mois après, avec les mêmes élèves, la professeure choisit une autre situation mathématique. Qu'observe-t-on dans I1 (temps 2) ? L'élève O. prend position dès le début du jeu en se mettant à dénombrer et en assumant l'ensemble des rôles : le rôle de compteur, de scripteur, de facteur et de colleur. Que s'est-il passé dans cette séance ? La professeure met en œuvre un certain nombre de techniques relatives au type de tâche « donner une place à l'élève », notamment donner une place à l'élève handicapé. Elle met en place une première technique, qui est de définir les rôles dès la définition du jeu, outre la présentation des objectifs et du ma-

tériel ; les tâches à accomplir sont associées aux rôles que vont devoir assumer les élèves. Elle prévoit une organisation explicite. Seconde technique, elle propose un contrat didactique différentiel articulé au collectif pour l'élève O.

En observant sa séance (I2) (temps 2), la professeure exprime, dès le début, sa satisfaction quant à la prise de position de cet élève O. qui s'inscrit pour elle dans la situation. Elle choisit aussi d'avoir un discours sur un autre élève ERIH qu'elle a mis en travail individuel : « quelque part on a tendance à mettre des situations où on imagine que l'enfant est inclu et d'autres situations où on imagine qu'il est exclu, mais par l'apprentissage ça ré-inclut ». Les analyses simple et croisée l'amènent progressivement à penser que la définition des rôles devient une ressource dans le cadre des régulations topogénétiques et que le choix d'un contrat didactique différentiel peut être une condition d'accessibilité pour « donner une place à l'élève ».

SCHÉMA N°2

Evolution du rapport personnel (Enseignant, ERIH)



L'évolution du rapport personnel de l'enseignante à l'ERIH se repère ainsi à travers ses discours dans l'institution d'observation et d'analyse des praxéologies. D'autant plus que les ressources personnelles de cette enseignante sont importantes⁴. Le schéma 2 illustre l'évolution de son rapport personnel à l'ERIH, qui devient pour elle, un élève « autrement

capable » (Plaisance, 2009) et qui, s'il ne s'inscrit pas dans la situation d'enseignement proposée, doit l'amener à questionner sa praxis (sur la question de la place des élèves et leur implication dans la tâche demandée, la modalité de travail collectif-individuel, les régulations choisies...). Au final, nous pouvons dire que les manières de penser de l'enseignante ne cessent

4. Maître-formateur, titulaire d'un master de Formateur de Formateurs.

d'évoluer au cours de la recherche et travaillent à un nouveau rapport personnel à l'objet « inclusion ».

CONCLUSION

Cette étude par cas, qui nous paraît exemplaire, montre en premier lieu que les praxéologies professionnelles enseignantes se situent sur un continuum allant de « il va en inclusion », qui témoigne d'un premier volet, celui d'une égalité fonctionnelle, jusqu'à instruire un type de tâche de la praxis professorale « donner une place d'élève », qui apparaît comme plus complexe. Les praxéologies inclusives prendraient donc en compte les besoins individuels des élèves dans un collectif, pour donner à chacun une place dans l'apprentissage commun. Ainsi, in situ, concevoir l'enseignement en temps réel, mais planifier l'action en amont (Toullec-Théry, 2020) pourrait participer du développement praxéologique.

Cette étude par cas montre également le développement d'une culture de l'attention à autrui et de l'observation.

Cette étude par cas montre également le développement d'une culture de l'attention à autrui et de l'observation, dans une pratique du travail en groupe, comme soubassement à toute modification des pratiques et ainsi l'influence des recherches faisant formation (Perez, 2018), qui se révèlent être des espaces de questionnement au plus près de la praxis et du logos professoral.

Nos travaux rejoignent ainsi les recherches qui donnent de l'importance aux récits des acteurs pour permettre d'identifier et de mettre au travail des objets tiers (Ladage, 2013), dans une visée transformative certes, mais qui reste la plupart du temps implicite aux acteurs, prisonniers du sens unique donné par les demandes et injonctions des institutions. Or, sans ce travail de pensée sur l'action, le rapport personnel des agents à l'institution ne peut pas être utile à la « liberté pédagogique » qui pourtant donne tout son sens à l'action éducative des enseignants, dans leur ambition légitime de permettre à chaque enfant de devenir élève ■

BIBLIOGRAPHIE

Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J., & Vérillon, A. (2018). Effets d'un dispositif de recherche sur les pratiques inclusives en milieu scolaire ordinaire. *Revue des Sciences de l'Education, Montréal*, 44 (1), 105-137.

Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J., & Verillon, A. (2014). Accessibilité didactique et dynamique topogénétique : une étude de cas. *Recherches en didactique des mathématiques*, 34 (1), 33-57.

Chauvière, M., & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie*, 134 (1), 71-85.

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. (2010). La didactique, dites-vous ? *Education & didactique*, 4 (1), 139-147.

Clot, Y., Faita, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, mis en ligne le 01 mai 2000. Téléchargeable à l'adresse suivante : <http://pistes.revues.org/3833>.

Douglas, M. (1986). *How Institutions Think*, Syracuse university Press.

Ermel (2005). *Apprentissages numériques et résolution de problèmes CP*. Paris : Hatier.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Eres.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Onzième édition (2015). Paris : Editions Dalloz.

Ladage, C. (2013). Le portfolio comme objet tiers dans les systèmes didactiques et autodidactiques. *Actualités de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Montpellier, France. Téléchargeable à l'adresse suivante : <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01444720/document>

Macaire, D. (2019). La recherche-formation convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ? In J.-M. Perez, H. Benoit & G. Suau (Ed.). (pp.79-92) *Recherche en éducation et pratiques inclusives*. La nouvelle revue – Education et société inclusives, 86.

Perez, J.-M. (2018). *Éducation et pratiques inclusives. La pratique du travail en groupe et le « chercheur-apprenant »*. Note de synthèse pour une habilitation à diriger des recherches. Université de Lorraine.

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 (Ed.). *Numérique et accessibilité dans l'éducation et en formation*. (pp.171-184) Paris : NRAS.

Plaisance, E. (2009). *Autrement capables ; Ecole, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris : Editions Autrement.

Schubauer-leoni, M-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble. Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. (pp.51-91) Rennes : Presses Universitaires de Rennes

Schubauer-Leoni, M.L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger et M. Saada-Robert (Eds.). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. (pp. 227-251) Bruxelles : De boëck, Raisons éducatives.

Suau, G. (2016). *Pratiques inclusives en mathématiques d'enseignants de classe ordinaire dans le premier degré* ; thèse de doctorat de psychologie, Université de Lorraine, Metz.

Suau, G. (2018). Donner une place à l'élève reconnu handicapé en contexte scolaire ordinaire, quelles praxéologies professionnelles ? *La Nouvelle Revue Education et Société Inclusive, Pédagogie et psychopédagogie*, 81, 267-281

Suau, G. (2018). *Développement des praxéologies professionnelles enseignantes, d'un registre socialisant à un registre épistémique*. Les dimensions didactiques et pédagogiques. Le Printemps de la recherche en éducation des ESPE. Numérique, apprentissage et inclusion : former les enseignants pour faire réussir tous les élèves. (Vidéo en ligne). Téléchargeable à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=Yu-zsF6D9yY>

Suau, G., & Assude, T. (2016). Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations. *Carrefours de l'éducation*, 42, 155-169

Toullec-Théry, M. (2020). « Il/elle va en inclusion » : de l'énonciation d'un paradoxe sémantique aux pratiques de classe de l'école inclusive. Le Printemps de la recherche en éducation des ESPE. Numérique, apprentissage et inclusion : former les enseignants pour faire réussir tous les élèves. Paris, les 27, 28 mars.

Zaffran, J. (2015). *Accessibilité et handicap*. Grenoble : PUG.



Réflexions d'un coordonnateur ULIS au collège

Élève en situation de handicap, rapport au savoir et identité des enseignants.

RÉSUMÉ

Cette contribution apporte l'éclairage d'un professionnel ayant exercé sept ans en ULIS collège et Lycée professionnel, sur les questions de l'inclusion d'un point de vue physique, social et dans le rapport au savoir de l'élève en situation de handicap. Cette contribution se conclura par une réflexion sur l'identité professionnelle des enseignants engagés dans la scolarisation de l'élève à besoins éducatifs particuliers.

Benoit PIROUX
Enseignant spécialisé
et formateur,
Inspé Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

Inclusion, école inclusive, identité, rapport au savoir

INTRODUCTION

La Loi de 2005 dite « loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », a rendu poreuse la frontière entre l'univers de l'éducation spécialisée et le milieu scolaire

ordinaire. Cette volonté politique, en accord avec un mouvement culturel international visant « une société inclusive » (Gardou, 2012), pousse à se questionner sur le parcours de

l'élève handicapé au sein d'un milieu scolaire de droit commun. L'expression communément utilisée « il/elle va en inclusion » semble décrire un mouvement de l'extérieur vers l'intérieur induisant une fin convenue et un retour dans le milieu spécialisé de l'élève, allant ainsi à l'encontre de la vision universalisante portée par l'école inclusive. La place de l'élève présentant des besoins éducatifs particuliers se trouve donc interrogée aujourd'hui au regard des directives ministérielles contenues dans la loi de 2013 « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République », mais également du point de vue des acteurs de l'éducation produisant des « normes locales » dans l'application des circulaires officielles.

Mon parcours de professeur des écoles s'est rapidement orienté vers l'enseignement spécialisé en école primaire avec la prise en responsabilité d'une CLIS¹, puis la participation en tant qu'enseignant-coordonnateur à l'ouverture d'un dispositif expérimental appelé ULIS²-IME³ hors les murs porté conjointement par l'association ARRIA⁴ et la DSDEN⁵ dans l'académie de Nantes. Ce dispositif vise à scolariser, au sein d'un collège, des jeunes pour lesquels cette expérience représente leur première rencontre avec le milieu ordinaire de scolarisation. La présence de ces élèves singuliers est rendue possible par le soutien d'une équipe pluridisciplinaire du secteur médico-social. Mon expérience professionnelle s'est ensuite enrichie par

« Un seul mot de vous et ils sont dehors » (Chef d'établissement octobre 2010).

1. *Classe d'Intégration Scolaire.*
2. *Unité Localisée pour l'Inclusion scolaire.*
3. *Institut Médico-Educatif.*
4. *ARRIA pour Accueillir Reconnaître Responsabiliser Innover Accompagner.*
5. *Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale.*

l'ouverture d'une ULIS PRO au sein d'un Lycée professionnel de l'académie de Nantes. Mes compétences sur les questions de scolarisation des élèves handicapés se sont également développées à partir d'une formation universitaire de master 2 ASH et la préparation d'une thèse portant sur l'identité professionnelle des enseignants de collège scolarisant l'élève en situation de handicap.

Cette contribution s'appuiera donc sur un récit d'expériences professionnelles soutenues par les apports de mes travaux de recherche. Le plan suivra les entrées physique, sociale et épistémique proposées par Lansade (2015), et sera élargie par une réflexion sur l'identité professionnelle des enseignants.

La présence de l'élève handicapé : un allant de soi ?

« Un seul mot de vous et ils sont dehors » (Chef d'établissement octobre 2010).

« Et sinon ils vont tout seul à la cantine ? » (CPE septembre 2010 ; de nouveau en Septembre 2013).

Ces deux expressions émanant de membres de l'équipe de direction d'établissement scolaire du milieu ordinaire montrent que les implications de la loi de 2005 ne sont pas des allants de soi. Lors de mes deux expériences de création de dispositifs inclusifs, en collège et en Lycée professionnel, ces ouvertures se sont à chaque fois faites contre l'avis du conseil d'administration des établissements concernés. Si dans le premier établissement d'une banlieue favorisée de la région nantaise, la question de la préservation de l'image renvoyée à l'extérieur semblait importante, les ressorts de la réticence à l'accueil d'élèves différents dans le second établissement ne relevaient pas des mêmes objets. Pour autant ces ouvertures ont dû se réaliser de manière forcée. Le premier commentaire cité se situe même dans une forme d'illégalité au regard du contenu de la loi 2005 et de la circulaire sur les ULIS stipulant que l'élève en situation de handicap doit bénéficier

d'une inscription dans un effectif de l'établissement scolaire du secteur dont il dépend. Alors que les textes officiels semblent enjoindre aux professionnels de scolariser tous les élèves dans leur établissement, les pratiques en situation s'opposent parfois à ces injonctions produisant des normes de fonctionnement qui vont à l'encontre des objectifs du législateur.

L'élève en situation de handicap, et alors même qu'il peut ne pas présenter de difficulté sur le temps de la pause méridienne, est assujéti au dispositif et aux professionnels y travaillant.

De même, la seconde interaction relevée dans les deux établissements fréquentés dessine bien la place particulière occupée par l'élève relevant d'un dispositif de compensation du handicap tel que l'ULIS. Si la question de la compétence de la gestion des élèves, quelques soient leurs difficultés scolaires ou de comportement, ne se pose pas pour ceux ne relevant pas du champ du handicap, elle est centrale dès lors que l'élève relève du dispositif inclusif et ce quelques soient ses difficultés. L'élève en situation de handicap, et alors même qu'il peut ne pas présenter de difficulté sur le temps de la pause méridienne, est assujéti au dispositif et aux professionnels y travaillant. Ainsi, lors de mes deux expériences en ULIS collège et Lycée professionnel, les moments hors temps scolaires étaient placés sous la responsabilité de l'AESH-Co⁶ de l'ULIS, les CPE⁷ préférant déléguer cette mission de surveillance et de responsabilité à une personne prétendument formée à cette question. Au-delà des questions que posent le positionnement des équipes de direction des établissements fréquentés, se pose également la question du statut des AESH et de leurs missions au regard de celles réellement effectuées au long d'une journée de scolarisation ordinaire et sans pause. Car en effet, il semble que les missions qui leur sont confiées au quotidien dépassent le référentiel de compétences de ces personnels.

6. *Accompagnant de l'élève en situation de handicap collectif.*

7. *CPE : Conseiller principal d'éducation.*

La socialisation au service du bien-être de l'élève handicapé

Exemples de propos recueillis lors d'un recueil de données dans le cadre d'un master ASH :

« L'objectif est de faire en sorte que cela convienne, qu'il se sente bien dans la classe. » (Enseignant, collègue ; 2013)

« Le but premier c'est quand même qu'ils essayent de se faire des amis dans la classe d'inclusion. » (coordo ULIS, 2013)

« Moi ce qui m'intéresse c'est qu'ils fassent partie d'un groupe de pairs. » (coordo ULIS, 2016)

L'inclusion garde une approche catégorielle de traitement de la difficulté laissant le savoir de l'élève handicapé de l'ordre de l'impensé.

Il existe une hiérarchie des expressions du handicap selon leurs accointances avec la difficulté scolaire. À mesure que le problème posé par l'élève est de moins en moins assimilable au traitement d'une difficulté scolaire, le sentiment d'incompétence de l'enseignant augmente. Ainsi un enseignant participant à l'étude dit : « On n'a aucun renseignement sur leurs pathologies ou leurs difficultés cognitives ou autre, ce qui fait que adapter dans ces conditions, moi je ne sais pas [] qu'est-ce que je peux lui demander vraiment. » L'élève en situation de handicap navigue alors de la ressemblance à l'étrangeté. Et c'est bien cette étrangeté qui est à l'origine du sentiment d'incompétence de l'enseignant. Ce sentiment, associé à la présence d'une personne spécialisée à l'intérieur de l'établissement, permet alors le transfert du problème posé à l'enseignant de l'ULIS qui n'est alors plus une « personne ressource » au sens de la circulaire de 2015, mais le professionnel auquel on doit confier l'élève afin de résoudre la difficulté. Il est alors ici également question du rapport aux savoirs enseignés du coordonnateur de l'ULIS, et des représentations qu'il transmet à ses collègues par son discours. Les deux enseignantes titulaires de l'ULIS rencontrées lors de notre recherche font également état d'un discours tourné

vers les notions de « bien-être » et de « bienveillance » autour de l'élève en situation de handicap. La question des apprentissages n'est que seconde dans leurs discours. Dans les deux collèges accueillant notre étude, nous avons pointé, au regard de la culture d'établissement et de la place accordée à l'ULIS dans le projet des établissements, un contexte favorable d'inclusion physique et sociale. Or, malgré ces contextes favorables, l'inclusion épistémique correspondant « à l'appropriation des objets de connaissance portés par l'institution éducative » (Lansade, 2015, p.98) reste un impensé malgré les réflexions autour de la réforme du collège. Dans ces collèges décrits comme étant « à taille humaine » par les enseignants partie prenante à la recherche, où l'accueil de l'élève à besoins éducatifs particuliers est inscrit dans les pratiques, le rapport aux savoirs de ces élèves et les objectifs d'apprentissage ne sont pas anticipés. Les discours des enseignants interviewés se centrent autour du thème de la « bienveillance » envers l'élève à besoins éducatifs particuliers, et particulièrement envers celui qui bénéficie du dispositif ULIS. Un des professeurs évoque au cours de l'entretien qu'« au départ l'objectif c'était justement la socialisation en quelque sorte, voilà qu'elle se sente bien dans la classe ». Charge à l'enseignant spécialisé de l'établissement de faire acquérir les apprentissages au sein

ses réflexions autour de la réforme du collège, aussi bien dans les formations institutionnelles qu'à l'intérieur de l'établissement.

Une identité en question

Au-delà d'un appui sur une expérience et des capacités personnelles, nous remarquons un jeu de positionnement dans un espace d'expression nouveau créé par l'ouverture du dispositif inclusif. C'est au sein de ce système que l'enseignant cherche une réponse à son besoin de cohérence identitaire entre ses aspirations, ses représentations d'un métier « vocation », le regard des autres professionnels et les demandes de l'institution. Le principal du collège se situe alors à une place importante dans le vécu identitaire des enseignants à cause de la relative distance à laquelle se place l'Éducation Nationale dans le pilotage de la scolarité inclusive.

Les ajustements qui en résultent procèdent des valeurs et des représentations portées par les enseignants. Les résultats de notre étude semblent alors bien montrer que concevoir une rencontre pédagogique avec l'élève handicapé au sein d'un groupe classe hétérogène, suppose de pouvoir tisser un rapport supportable entre ses représentations du métier, du handicap, de l'inclusion et de soi-même (Piroux, 2015). C'est à cette condition que l'enseignant trouvera suffisamment de cohérence identitaire pour continuer à vivre de manière satisfaisante son métier et tenter de répondre aux défis de l'école d'aujourd'hui. À défaut, et comme l'a souligné le rapport sénatorial (Gonthier-Maurin, 2012), l'enseignant peut entrer dans une souffrance professionnelle en perdant le sens de sa mission, en ne parvenant plus à lier son vécu quotidien à ses aspirations anciennes. Son projet identitaire ne correspond plus aux attentes du système éducatif, de la société et des élèves à qui il souhaite enseigner. Cette observation nous amène à affirmer qu'il semble nécessaire de prendre en compte les capacités du professionnel à recomposer

Dans ces collèges décrits comme étant « à taille humaine » par les enseignants partie prenante à la recherche, où l'accueil de l'élève à besoins éducatifs particuliers est inscrit dans les pratiques, le rapport aux savoirs de ces élèves et les objectifs d'apprentissage ne sont pas anticipés.

de son unité, dans un espace pédagogique cloisonné du reste des élèves. De plus, alors que l'approche interdisciplinaire est un moyen de faciliter l'inclusion épistémique des élèves en situation de handicap, ceux-ci sont absents de la réflexion autour de la mise en place des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires et de la réforme du collège en général. Aucun des enseignants rencontrés ne s'est vu proposer de prendre en compte les élèves à besoins particuliers lors de

une identité professionnelle à la fois satisfaisante pour lui-même, et mettant à sa disposition des ressources propres et des capacités d'ouverture favorisant son adaptation à la mutation de son métier.

CONCLUSION

L'inclusion situe l'élève handicapé dans une position liminale, un entre deux. À la fois pas physiquement et socialement dehors, mais pas scolairement dedans.

Les objectifs de la scolarité inclusive visent donc à dépasser l'approche catégorielle de la situation de handicap, telle qu'elle se trouve définie dans la loi 2005-102 dite « Loi pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », afin de rendre accessibles les situations d'apprentissage à l'ensemble des élèves fréquentant l'école, et selon les besoins de chacun ■

BIBLIOGRAPHIE

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Paris : Érès.

Gonthier-Maurin, B. (2012). *Rapport d'information* (No. 601). Sénat. Consulté à l'adresse <http://www.senat.fr/rap/r11-601/r11-6011.pdf>

Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en éducation.*, (23), 95-104.

Piroux, B. (2015). Politique inclusive au collège : remaniements identitaires chez les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 68(4), 227-238.



Vous avez dit inclusion ?

Difficultés du coordonnateur d'ULIS pour faire réseau et rendre l'école plus accessible.

RÉSUMÉ

Si le nombre d'élèves avec handicap a augmenté depuis la loi de 2005, il y a encore nécessité à transformer l'école, pour la rendre accessible, pas simplement physiquement, mais aussi du point de vue social et des apprentissages. Les anciennes classes spéciales ont ainsi évolué progressivement en dispositifs, clairement positionnés dans une visée d'accessibilité. Cette double évolution des classes aux dispositifs et d'un accompagnement des élèves à l'accompagnement du milieu ordinaire n'est pas sans difficulté à mettre en œuvre par les acteurs scolaires. Dans cet article, nous chercherons à identifier les réseaux d'acteurs nécessaires à un parcours de scolarisation en milieu ordinaire ainsi que les verrous protecteurs mis en place autour d'un élève à besoins particuliers.

Pascale **CHAMPAGNAC**

Enseignante spécialisée

Corinne **MÉRINI**

Chercheuse associée,

Laboratoire ACTé,

Université Clermont-Auvergne

Serge **THOMAZET**

Chercheur associé,

Laboratoire ACTé,

Université Clermont-Auvergne

MOTS CLÉS :

école inclusive, élève à besoins particuliers, ULIS, zones d'échanges entre acteurs

INTRODUCTION

Peu de personnes, au lendemain du vote de la loi du 11 février 2005, imaginaient les conséquences des changements qui s'amorçaient dans le paysage français. L'école inclusive, appelée en remplacement de l'intégration, a d'abord été perçue dans la continuité des pratiques existantes, par des évolutions terminologiques et par l'arrivée toujours plus importante d'enfants avec reconnaissance de handicap dans l'école ordinaire. Quinze ans après la loi de 2005, nous faisons un double constat. L'un positif, de nombreux enfants handicapés ayant pu accéder à l'école ordinaire et contribuer à construire des classes et des écoles, plus accueillantes à la diversité, et ceci dès la maternelle. L'autre constat est plus réservé, de nombreux enfants avec handicap étant encore à la porte de l'école, et beaucoup de ceux qui sont dans l'école n'ayant pas une scolarité satisfaisante. Pour ceux-là en effet, la logique compensatoire ne suffit pas, il est nécessaire de transformer l'école, de la rendre accessible pas simplement physiquement, mais aussi du point de vue social et des apprentissages.

Dans ce contexte, les anciennes classes spéciales évoluent progressivement en dispositifs, clairement positionnés dans une visée d'accessibilité. « L'ULIS est une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour les élèves handicapés. Elle propose, en milieu scolaire ordinaire, des possibilités d'apprentissage souples et diversifiées » (circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010).

Il s'opère un autre changement, tout aussi important, dans la finalité de ces dispositifs avec les missions assignées aux coordonnateurs. Tout d'abord orientés vers un accompagnement des élèves, les coordonnateurs évoluent vers le conseil, en qualité des personnes ressource à la communauté éducative (circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015). Potentiellement, cette dernière élargit ses missions à celles de sensibilisation,

d'information, de valorisation d'une action pédagogique à destination de professionnels de l'éducation ou de partenaires, si l'on réfère aux compétences attendues dans le nouveau diplôme de spécialisation (CAPPEI, circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017). Cette double évolution des classes aux dispositifs et d'un accompagnement des élèves à celui des professionnels du milieu ordinaire n'est pas sans difficulté à mettre en œuvre par les acteurs scolaires. Elle suppose une autre manière d'organiser le travail collectif entre les dispositifs ordinaires (classes, cours) et les dispositifs d'accompagnement (ULIS¹, SESSAD², etc.). Nos recherches montrent que l'opérationnalisation de ces évolutions, conduit à des ajustements, des « glissements » qui permettent à chaque acteur, à son niveau (cadre, enseignant spécialisé, ...), d'agir dans le cadre qui est le sien. Ces modifications rendant possibles l'action collective sont appelées des « traductions » par la sociologie (au sens de Callon, 1986), ou des « redéfinitions » par la psychologie ergonomique (Leplat, 1980).

Un exemple de « traduction » se retrouve dans un texte officiel (donc au niveau de la prescription) dans la circulaire du 18 juin 2010 qui parle cette fois, non plus de modalités permettant une accessibilité aux savoirs, mais de dispositif collectif : « Les Ulis accueillent les élèves dans un dispositif collectif au sein d'un établissement scolaire. ». Cette formulation ambiguë donne forme à une configuration qui traverse le collectif des acteurs scolaires mais, dans le même temps autorise un rapprochement avec la conception classique de la scolarisation sous la forme de classe (Vincent, 1994). Cette même traduction se retrouve au niveau des établissements scolaires, qui présentent les ULIS comme une classe, ou encore dans beaucoup d'ENT où les enfants inscrits dans l'ULIS ne peuvent pas appartenir à une « autre » classe.

Ainsi, la matérialisation de l'accessibilité crée des distorsions de représentations permettant aux acteurs

1. Unités localisées pour l'inclusion scolaire.

2. Services d'Education Spéciale et de Soins A Domicile.

de se reconnaître dans l'organisation scolaire et ses découpages habituels : la classe, comme lieu matériel et symbolique d'appartenance et d'affiliation. Dans le même temps, ces espaces matériels et symboliques comme la classe sont des formes de protection ou de verrous jugés nécessaires pour beaucoup d'élèves en grande difficulté. Entre protection et participation de leurs élèves, les coordonnateurs d'ULIS rencontrent un dilemme qui n'est pas facile à dépasser !

Entre protection et participation de leurs élèves, les coordonnateurs d'ULIS rencontrent un dilemme qui n'est pas facile à dépasser !

Dans cette logique, après avoir présenté notre méthodologie et les axes théoriques mobilisés, nous chercherons à identifier les réseaux d'acteurs nécessaires à un parcours de scolarisation en milieu ordinaire ainsi que les verrous protecteurs mis en place autour d'un élève à besoins particuliers.

Pour explorer cette question, nous procéderons à une analyse qualitative de données récoltées dans le cas de la scolarisation d'un élève en ULIS³ de collège et accompagné par un SESSAD.

CADRE D'ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE

Notre démarche est dite compréhensive au sens de « comprendre », car ici, nous cherchons à identifier et repérer plutôt qu'à prouver ou comparer. Nous avons recours à la sociologie des organisations (Crozier & Friedberg, 1977) pour identifier les stratégies collectives à l'œuvre, que nous mettons en regard avec la psychologie ergonomique (Clot, 1999; Leplat, 1980) plus à même de saisir les déterminants intra individuels des situations étudiées. Nous centrons notre attention à l'interface des situations professionnelles investies par les différents acteurs dans l'organisation du parcours de scolarisation de l'élève comme les professionnels de l'école, du SESSAD, les parents et l'élève lui-même. La clinique de l'activité va s'attacher à revenir sur ce

que Clot (2001) décrit comme les activités « rentrées » ou « échappées » et va se centrer sur le sens et la valeur que chaque personne, dans son métier, « métier de parent », « métier d'élève », d'enseignant, d'éducateur, etc. leur accorde.

Notre méthodologie, qualitative, utilise des photos prises dans les différents moments de transition vécus par le jeune au fil d'une journée depuis la maison jusqu'au collège ou au SESSAD. Cette démarche a pour effet de poser un regard sur les situations réellement vécues dans ces moments de transition entre les acteurs du collège, du SESSAD et positionne le centre de gravité de l'analyse sur l'école. Ces prises de vue servent de base à des entretiens dit d'auto-confrontation. Les acteurs, en se reconnaissant, font émerger des remarques qui mettent en mots leur propre activité et en partagent ainsi l'analyse avec leur interlocuteur. Ainsi pour Clot (2014) reprenant le travail de Vygotski, la prise de conscience repose sur une transformation de l'expérience psychique.

La confrontation à sa propre image convoque le registre affectif tout autant que le registre explicatif. Comme le suggèrent Ria et Chaliès (2003), le discours et l'attitude, par un rappel des événements, tant dans l'opérationnalité de l'action que sur son versant émotionnel, enrichissent le témoignage. Dans cette recherche, nous prêtons attention, dès la prise de contact, à ce qui est exprimé, et de quelle manière, pour être au plus près de la réalité vécue, évoquée et mémorisée lors des phases de transitions propices à la circulation de l'information. C'est donc par les échanges que nous examinons les relations qui s'instaurent entre les acteurs et entre les acteurs, et les systèmes.

Nous centrerons nos résultats sur la situation d'un jeune que nous nommerons Harry, accompagné pour la deuxième année par le dispositif ULIS de son collège. Il est en cours d'apprentissage de la lecture et rejoint sa classe de référence, la 5^e, pour la musique, les SVT et l'EPS. Il s'y rend

3. Les données travaillées ici ont été récoltées par Pascale Champagnac dans le cadre de son mémoire de master 2 et dont l'analyse première a fait l'objet d'une publication (Champagnac & Mérini, 2017).

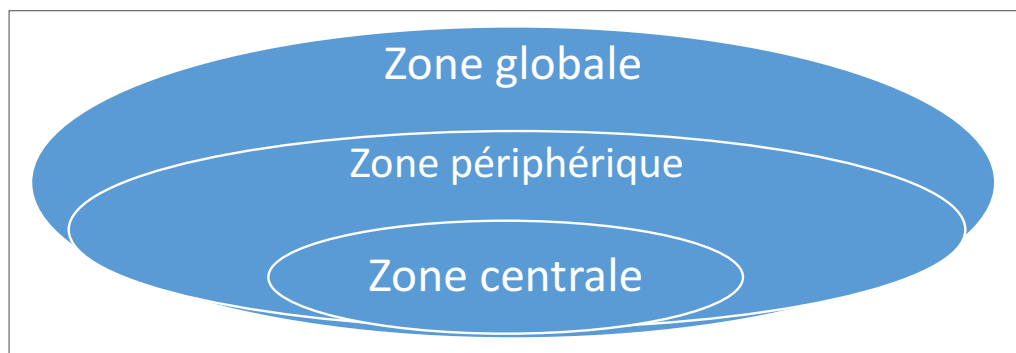
4. Accompagnant des élèves en situation de handicap.

avec une AESH⁴, ou avec l'enseignante spécialisée coordinatrice de l'ULIS, présente pour toute la durée du cours. Par ailleurs, Harry est accompagné par un SESSAD pour des rééducations psychomotrice et orthophonique qui ont lieu dans une salle du collège. Il bénéficie également d'une rééducation en kinésithérapie. Son éducatrice référente se rend régulièrement au collège pour faire le point sur les outils de régulation du comportement mis en place, en collaboration avec l'enseignante spécialisée. Elle intervient également à domicile pour un travail d'autonomie dans les déplacements.

RÉSULTATS

Ce travail a permis d'identifier trois niveaux d'échanges que nous avons distribués ainsi : une zone centrale, dans laquelle sont positionnés les acteurs en charge du quotidien, une zone périphérique et une zone globale, qui encadrent les deux premières. Ce que nous en dit l'élève traduit pour une part, les liens qui existent ou non entre ces systèmes. Les résultats sont illustrés par des extraits de verbatim, retranscription fidèle des propos exprimés (en italique et entre guillemets). Les résultats nous permettent de reconstituer la circulation de l'information entre les acteurs positionnés dans les trois niveaux du système et ainsi d'identifier les réseaux « ordinaires » ou spécialisés constitutifs du parcours scolaire de l'élève.

FIGURE N°1
Trois niveaux d'échanges



La zone centrale d'échanges

Cette zone unit fortement la famille, l'élève, l'AESH, l'éducatrice référente du SESSAD et l'enseignante spécialisée coordinatrice de l'ULIS. C'est à ce niveau que les échanges sont les plus denses et que les liens entre les systèmes Établissement Scolaire et SESSAD se tissent, grâce aux acteurs en charge d'organiser le quotidien de l'élève. Des outils existent pour permettre les échanges entre les acteurs de cette zone. L'élève dispose d'un cahier de suivi complété par l'AESH et l'enseignante d'ULIS lors des cours « en inclusion ». Ce cahier sert en-

suite d'aide pour savoir à la maison ce qui a été abordé pendant la journée au collège. La maman d'Harry dit : « Ainsi il est rassuré, il n'est pas décroché ». C'est aussi dans cet espace que le bulletin de l'élève est remis aux parents, en présence de la coordinatrice de l'ULIS et de l'éducatrice référente.

Les professionnelles, coordinatrice de l'ULIS et éducatrice référente du SESSAD, représentent toutes deux leur institution, leur règlement et leur culture ; elles ne se contentent pas de transmettre l'information mais agissent sur celle-ci dans trois pers-

pectives différentes :

- elles relaient l'information à qui de droit, par exemple, si quelque chose alerte l'enseignante de l'ULIS, elle le dit à l'éducatrice « et l'éducatrice le répercute au SESSAD ».

- elles filtrent l'information selon l'interlocuteur : par exemple, devant la photo où figurent l'élève et sa grand-mère, l'éducatrice hoche la tête et indique qu'elle « donne juste de l'info à la grand-mère pour ne pas aller trop loin quand cela appartient aux parents ». L'éducatrice ajoute « qu'il faut garder certaines choses pour soi, sinon on rajouterait du conflit ».

- elles traduisent parfois l'information pour la rendre recevable par la famille : ainsi l'enseignante de l'ULIS reprend « les annotations sur le bulletin » quand les propos sont à « arrondir ». Autrement dit, elle tente de minorer l'écart de normes qui peut être mis au jour au travers des appréciations des professeurs, entre ce qui est attendu de manière « ordinaire » d'un élève et ce que cet élève-là produit.

Ainsi, si dans cette zone d'échanges, c'est essentiellement du quotidien dont il est question, entre la famille, les deux coordinatrices, Harry et l'AESH, ce quotidien est adapté à la situation complexe de l'élève, au regard des logiques ordinaires d'organisation du travail scolaire et de la manière dont ce quotidien est « médié » auprès des différents acteurs. » Bien au-delà d'une simple transmission de l'information, il s'établit des filtres, des traductions, des segmentations, que les professionnels jugent nécessaires à l'avancée du travail collectif.

La zone intermédiaire d'échanges

Une seconde zone d'échange jouxtant et entourant la première unit les acteurs de la scolarisation en « inclusion » (le professeur de SVT, d'EPS et de musique) à la coordinatrice de l'ULIS et à l'AESH. En vis-à-vis, mais côté SESSAD, l'orthophoniste, le psychologue et le psychomotricien sont eux en relation avec l'éducatrice référente pour faire circuler l'information. Même s'ils interviennent dans

l'établissement pour les soins, ils n'échangent pas avec les acteurs scolaires. Si le quotidien était le propos de la zone centrale, la zone périphérique dissocie clairement activités scolaires et activités de soin. Les acteurs scolaires reconnaissent ne pas avoir d'échange d'information entre eux : le professeur d'EPS sait « qu'il y a une fiche infirmerie », il a d'ailleurs remarqué des particularités au plan moteur chez l'élève, mais il n'y a pas eu de contact avec la kinésithérapeute, le médecin scolaire ou celui du service de soins. Il déclare échanger avec l'AESH sur l'objectif et le niveau de participation qu'il estime intéressant pour l'élève et dans le même temps reconnaît : « je n'ai pas de retour des autres professeurs qui l'incluent ».

Les constats et les propos tenus à propos de la circulation de l'information à ce niveau d'échange laissent clairement entendre un clivage entre activités scolaires et activités de soin. Ils pointent aussi une absence d'échanges entre acteurs scolaires : par exemple, Harry dénonce des moments difficiles quand il est en récréation avec les autres élèves mais, cette question ne semble pas traitée ou prise en compte par l'équipe éducative ou du SESSAD, au-delà du fait qu'il peut aller en CDI s'il pleut.

La zone globale d'échange

Cette zone, d'ordre macro au regard des deux premières, concerne surtout ce que l'on pourrait qualifier d'équipe d'établissement, donc l'ensemble des professeurs, de la direction du collège mais aussi les personnels d'éducation (CPE, surveillants) et en vis-à-vis, de leurs homologues au sein du SESSAD. Cette zone intègre aussi l'équipe de la médecine scolaire, les prescripteurs ARS⁵ et Education nationale ainsi que les représentants des parents et des élèves. Nous constatons que ces univers sont largement dissociés. Par exemple, les activités scolaires de l'élève « inscrit » en ULIS ne sont pas mises en perspective dans le conseil de classe ordinaire de sa classe de référence, mais dans le

5. Agence régionale de la santé.

conseil d'ULIS. De même, le bulletin n'est pas remis de manière usuelle, mais par la coordinatrice de l'ULIS, conjointement avec sa collègue éducatrice référente dans la classe ULIS. Ces deux points rendent l'élève invisible aux yeux des acteurs scolaires qui, par exemple, n'entendent pas le « Dans la cour, ils m'embêtent ».

La coordinatrice de l'ULIS, tout comme une majorité d'acteurs, est consciente des limites de l'organisation mise en place face à une injonction institutionnelle qui préconise « soit un conseil d'ULIS, soit un conseil de classe », qui, elle aussi a sa pertinence. Le passage d'une logique de projets, conduisant à un découpage de la scolarisation du jeune selon l'expertise des adultes, à une logique de parcours, n'est pas simple à mettre en œuvre ! La difficulté est accrue par le flou et la multiplicité des termes employés (dispositifs inclusifs, inclusion collective...) laissant une large part d'interprétation aux coordonnateurs quant à l'opérationnalisation de la « commande ».

Au final, la cohérence et la communication entre les zones d'échange est renvoyée à l'élève. Confronté à son image en situation scolaire, Harry va rapidement à l'essentiel, en exprimant ses ressentis autour de trois axes majeurs qu'il traduit, de manière laconique, pour deux d'entre eux, en termes de difficultés :

- il perçoit par exemple ses difficultés de comportement : « c'est écrit dans le cahier, j'ai tapé, et j'aime pas ». Il semble conscient que c'est l'objet de ses difficultés et que cela tient une place majeure dans le débat de sa scolarisation. Son comportement face à la photo laisse entendre que de son point de vue, il s'en dirait peut-être un peu trop dans la « zone centrale » entre les adultes sur cette question.

- de la même manière, il traduit ses difficultés d'appartenance à la communauté scolaire : « Dans la cour, ils m'embêtent ». Dans la « zone périphérique », il semblerait qu'il ne s'en dise pas suffisamment pour que des réponses des adultes à la probléma-

tique sociale de la récréation, de la cantine etc. soient mises en place. Le collège ne peut pas être inclusif si tous les adultes côtoyant l'élève ne peuvent partager leurs constats. C'est peut-être là que les équipes auraient à se mobiliser pour inventer des modes d'accessibilité à une socialisation bien vécue, la classe ne pouvant être inclusive si l'école ne l'est pas !

- de son point de vue, les apprentissages sont limités à l'ULIS qui est pour lui à la fois un lieu de sécurité et d'apprentissage, « là dans l'ULIS c'est bien ». L'apprentissage dans la classe de référence semble positionné en arrière-plan: il a perçu que le cœur du travail (maths, français etc.) est situé dans le dispositif ULIS.

De la même manière, Harry semble conscient du rôle protecteur de l'AESH dans les moments d'inclusion. Elle prolonge en un sens la « bulle » protectrice du dispositif ULIS. Les ressentis exprimés par Harry montrent ses besoins en termes de repères sociaux et d'apprentissage, repères focalisés sur un nombre précis d'espaces et de personnes garantissant sa compréhension et sa sécurité.

DISCUSSION : DES FRONTIÈRES À BRISER

La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers rend nécessaire le rapprochement de différents univers : ceux de l'éducation, de l'enseignement et du soin (Thomasz & Mérini, 2015). Elle fait dialoguer différentes institutions et leurs structures formelles, les familles, le SESSAD, l'établissement scolaire. Les quelques résultats présentés ci-dessus montrent que ces rapprochements dans de mêmes espaces et dans le même temps nécessitent des coordinations qui ne sont pas encore effectives.

Les constructions collectives à réaliser n'ont rien d'évident : les entités ont avec le temps institué plus ou moins volontairement des asymétries de relations, des « allant de soi », qui établissent de manière parfois insi-

dieuse des découpages au parcours de l'enfant, qui prennent valeur de frontières. Les acteurs se croisent, se côtoient, se rencontrent, mais l'information ne semble pas circuler vraiment au profit d'une scolarisation la plus ordinaire possible dans des contextes qui restent « extra-ordinaires ». En ce sens il est possible de parler de frontières de verre dans les situations d'intermétiers, comme Lebeaume (2007) a pu en parler à propos de l'interdisciplinarité.

De ce point de vue, le travail de recherche et l'accompagnement des équipes dans une logique de formation ont un rôle à jouer pour permettre aux acteurs de percevoir ces frontières de verre et de les traverser. Le père du jeune espérant une transformation du milieu déclare : « Un environnement positif permet d'essaimer ». Cet essaimage peut se faire, par exemple, par la présence de la coordinatrice de l'ULIS au conseil de classe, par celle des parents du jeune lors de la rencontre avec les familles ou par l'engagement des personnes intervenant auprès du jeune dans les conseils, comme celui du conseil d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) ou encore du conseil d'administration de l'établissement.

L'une des frontières de verre majeures réside sans doute dans le statut des enseignants coordonnateurs d'ULIS, positionnés « premier degré » et « enseignant auprès des élèves handicapés ». Les établissements du second degré ont en effet une organisation très hiérarchique basée sur des frontières de verre de différentes natures : des frontières d'ordre disciplinaires (disciplines centrales comme les maths, le français) ou périphériques (EPS, art musical, etc.), des frontières statutaires (agrégés, certifiés, 1e degré, etc.) ou de fonction (personnel d'éducation, médical, documentation, personnel IATOS, etc.). Ainsi, l'action en intermétiers du coordonnateur, pourtant nécessaire à la mise en place d'une école inclusive

est-elle « empêchée » (Clot, 2001). Elle est empêchée par des frontières de verre souvent perçues intuitivement par les acteurs qui les expriment en termes de manques : que ce soit manque de formation, d'expertise ou de temps. Ils traduisent leur sentiment d'impossibilité à agir tant la montagne à franchir est haute : c'est dans ce sens que, pour que l'inclusion puisse être effective et que la responsabilité de sa prise en charge ne soit pas imputée au seul personnel spécialisé, une transformation de l'école dans son ensemble est nécessaire. Cette transformation passe par des formations conjointes, en intermétiers, permettant d'envisager la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers collectivement, bien au-delà des actuels dispositifs compensatoires, dans une école accessible (Frangieh & Thomazet, 2016).

CONCLUSION

Ce travail a permis de cerner le processus de circulation de l'information et des échanges entre les acteurs d'un parcours scolaire soutenu par une ULIS, et de montrer que ceux-ci sont séquencés selon des fonctionnalités (le quotidien, les apprentissages, la socialisation, le soin) segmentées au fil d'une journée scolaire. Les circuits spécialisés croisent des circuits ordinaires, sans qu'il n'y ait véritablement d'interaction entre eux, laissant reposer sur l'élève leur mise en cohérence, laissant l'installation d'espaces ségrégatifs à l'intérieur même du parcours de scolarisation. De ce point de vue, il nous semble que la recherche partage avec la formation un enjeu majeur dans le débat, celui de rendre lisibles les territoires d'action, et d'accompagner les équipes dans la prise en compte des cohérences à développer : la recherche en apportant des outils et des modèles de lecture, la formation ou plutôt la co-formation, en accompagnant de manière transversale les équipes grâce aux artefacts apportés par la recherche. L'accessibilité physique est de toute

En ce sens il est possible de parler de frontières de verre dans les situations d'intermétiers comme Lebeaume (2007) a pu en parler à propos de l'interdisciplinarité.

évidence en passe d'être réalisée : reste à mettre en œuvre la possibilité pour des jeunes très éloignés des attendus scolaires de pouvoir apprendre et vivre à l'école. De nombreuses solutions sont possibles par la construction collective de réponses prenant en compte à la fois les exigences normatives de l'école, les besoins des jeunes et les contraintes professionnelles des acteurs (Thomazet & Mérini, 2014) ■

BIBLIOGRAPHIE

- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. *L'année sociologique*, 46(?), 169-208.
- Champagnac, P., & Mérini, C. (2017). La coopération liée aux situations de handicap. Partenariats et non-dits. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77 153-158.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Puf.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, 35-50.
- Clot, Y. (2014). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses universitaires de France.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil
- Frangieh, B., & Thomazet, S. (2016). Un outil pour former les équipes au travail collectif au service de l'école inclusive. *Trisomie 21*, 83, 15.
- Lebeaume, J. (2007). Itinéraires de découverte au collège : des pratiques d'enseignement coordonnées face à des « frontières de verre ». In J. F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset-Bagnoud, & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer* (pp. 49-60). Bruxelles De Boeck.
- Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ria, L., & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité. Le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 42, 7-19.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, (21). Retrieved from <http://questionsvives.revues.org/1509> doi:10.4000/questionsvives.1509
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 137-148.
- Vincent, G. (Ed.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.



Parcours scolaire et scolarisation

Ruptures et continuités dans le cas des Ulis en lycée professionnel.

RÉSUMÉ

Le parcours scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers est généralement fait de multiples aléas liés aux orientations scolaires, aux décisions des commissions d'orientation, aux manques de places dans certains dispositifs, à la diversité des intervenants sur le temps de classe (professeurs, AESH, éducateurs, psychologues, ...) pour justement répondre à leurs besoins. Ainsi la scolarité s'en trouve perturbée tant dans les ruptures que cela occasionne en terme de poursuite de la scolarité que dans les enjeux des apprentissages, avec des perspectives temporelles incertaines. Les dispositifs d'appui à la scolarisation dédiés à ce public s'articulent alors et se complètent de façon à maintenir un parcours scolaire avec et malgré les situations de rupture. Dans les dispositifs Ulis des lycées professionnels, l'enjeu est de taille puisqu'il s'agit de préparer un projet professionnel, de former les élèves pour obtenir une certification, un diplôme en vue de s'inscrire dans le monde du travail. Qu'en est-il alors du morcellement du parcours ? Quels sont les effets sur la scolarité et les apprentissages ?

Patrice BOURDON
Maître de conférences,
Université de Nantes, CREN
EA 2661

MOTS CLÉS :

besoin éducatif particulier, école inclusive, ULIS, lycée professionnel, parcours, ruptures et morcellements de parcours

INTRODUCTION

La façon dont les élèves se construisaient avec et dans l'École était en partie liée à la façon dont leur parcours se déroule.

Un certain nombre de travaux de recherche attestent d'une organisation assez morcelée de la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers, qu'il s'agisse des dispositifs Ulis, des aides pédagogiques au sein des RASED¹, des aides médico-psycho-pédagogiques en CMPP² ou d'autres dispositifs au sein même de la

classe avec les AESH³. Ainsi, Lansade (2015) souligne par exemple, que « l'alternance entre classe d'inclusion et Ulis, propre à chaque élève, s'organise entre des temps de regroupement au sein de l'Ulis et des temps d'inclusion dans la classe correspondant à leur « choix » professionnel. L'emploi du temps est ainsi partagé entre les temps d'ateliers, les savoirs associés (cours théoriques en lien avec la pratique professionnelle), les enseignements généraux et les temps de regroupement au sein de l'ULIS. A cela viennent s'ajouter, sur le temps scolaire, des prises en charge rééducative et/ou thérapeutique » (Lansade, 2015, p101). Toullec-Théry (2012) montre ainsi que les aides apportées par les AVS⁴ (AESH aujourd'hui) dans les classes se concrétisent souvent par la mise en place d'un système où l'enseignant gère les élèves « ordinaires » pendant que l'AESH s'occupe plus particulièrement de l'élève en situation de handicap, produisant ainsi une exclusion pédaogo-didactique de l'intérieur. Ainsi précise-t-elle, « les professeurs ont une grande confiance dans les AVS et de ce fait leur délèguent une grande part des responsabilités ». Par ailleurs, Toullec-Théry & Pineau, (2015) soulignent la façon dont le temps didactique se déroule inégalement entre les élèves ordinaires et ceux présentant un handicap car « dans [sa] conception de l'enseignement, P. [le professeur] est aux prises avec un dilemme : il faudrait, pour que le temps didactique avance vite (et répondre ainsi à sa préoccupation d'honorer l'ensemble du pro-

gramme), interroger les élèves chronogènes, « bons » et « conformes » (Schubauer-Leoni, 1988), qui s'inscrivent naturellement dans le contrat, tout en insérant (quand même) les autres dont les élèves en situation de handicap, pourtant pauvres en « capital d'adéquation (Sensevy, 1998) » (Ibid.). Dans les contextes de co-enseignement où deux professeurs travaillent ensemble dans une classe, il est courant de voir le partage du groupe, l'un prenant ceux les plus en difficultés à certains moments quand l'autre s'occupe du reste de la classe (Toullec-Théry, 2017 ou Tremblay, 2015). Comme ce ne sont souvent ni les mêmes élèves qui composent le groupe, ni les mêmes disciplines qui sont enseignées, alors les transitions de situation et contexte d'apprentissages sont nombreuses.

Nous avons montré que la façon dont les élèves se construisaient avec et dans l'École était en partie liée à la façon dont leur parcours se déroulait (Bourdon, 2016 ; Bourdon & Toullec-Théry, 2017). Jacques (2016) s'intéresse aux transitions en contexte scolaire définies, dans leur compréhension la plus simple, comme « une interaction entre un individu et un contexte », avec les aléas qu'elles comportent chez les élèves les plus en difficulté ou en situation de handicap car elles ne sont généralement pas anticipées, comme pour la plupart des élèves. Elles font l'objet d'un certain nombre d'imprévus liés « aux micro-situations cumulatives [qui] peuvent alors s'agréger pour produire de fortes irréversibilités » (Ibid.). C'est ainsi le cas pour bon nombre d'orientations en Ulis ou de propositions de dispositif d'aides et de soutien, sans oublier les multiples prises en charge individuelles, les diverses réorientations au cours de la scolarité, les « inclusions⁵ » dans telle ou telle classe. C'est alors une accumulation de diverses organisations à plus ou moins longs termes qui caractérisent la scolarité de ce public.

Dans cet article, nous souhaitons interroger le parcours scolaire des élèves⁶, notamment dans le temps

1. Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés.

2. Centre médico-psycho-pédagogique.

3. Accompagnant des élèves en situation de handicap.

4. Accompagnant(e) d'élèves en situation de handicap.

5. Ici volontairement utilisé comme souvent chez les enseignants pour indiquer qu'un élève « va » quelques matinées ou heures par semaine dans une autre classe régulière et quitte le dispositif spécialisé.

6. Notamment comment il est perçu par les coordonnateurs.trice.s Ulis pro que nous avons enquêtés.

effectif de l'École et en comprendre ainsi les transitions : qu'est-ce qui fait ruptures et continuités dans la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Pour prendre en compte leurs besoins spécifiques, les élèves en situation de handicap sont contraints à des parcours scolaires atypiques, faits d'orientations, de réorientations, parfois de ruptures scolaires, de scolarisation à temps partiel, de séjours en centre de rééducation. Ainsi, comme nous l'avons montré (Bourdon, 2018), les élèves à besoins éducatifs particuliers vivent régulièrement des activités hors du champ pédagogique (temps d'hospitalisation, de convalescence en centre de rééducation, de prise en charge individuelle ... selon les situations). Par nature, ils éprouvent de nombreuses transitions, parfois inattendues, d'autres fois anticipées. Dans le micro contexte de la classe ou de l'établissement scolaire, les élèves sont affectés en Ulis, inscrits dans une classe de référence, mais parfois scolarisés sur deux ou trois classes pour répondre autant à une organisation qu'à leurs besoins particuliers. En effet, les élèves

Dans le dispositif Ulis, la transition peu ou pas anticipée les confronte à des ruptures d'activités et un défaut d'anticipation, de représentation.

d'Ulis pro sont, par exemple, confrontés à des transitions anticipées, c'est le cas des emplois du temps, des rendez-vous paramédicaux ou psychologiques organisés de façon hebdomadaire, mais les difficultés de repérage spatio-temporel de cette population présentant des troubles cognitifs, les amènent à découvrir parfois dans l'ici et maintenant l'activité suivante. Qu'il s'agisse d'un enseignement en classe régulière ou dans le dispositif Ulis, la transition peu ou pas anticipée les confronte à des ruptures d'activités et un défaut d'anticipation, de représentation.

Cette contribution se focalise donc sur les transitions liées à la scolarisation des adolescents à besoins éducatifs particuliers scolarisés en lycée professionnel bénéficiant de l'appui d'un dispositif Ulis, vues sous le prisme des effets sur leurs parcours

et sur leurs manières d'être élève. La scolarisation des élèves porteurs de handicaps est inscrite dans des contextes socio-historiques évolutifs. Ainsi, l'« intégration scolaire », assujettie au volontariat des enseignants des classes ordinaires, devient « inclusion scolaire » où l'obligation de scolarisation pour tous est inscrite dans la loi de 2005. Si l'on parle d'inclusion à l'école ou d'éducation inclusive, nous observons toutefois comme plusieurs contributions de cette revue l'analysent, des enseignants, des parents, des éducateurs qui signalent que l'élève « va en inclusion » de telle à telle heure.

Pourtant, selon Plaisance, « La notion d'école inclusive repose en premier lieu sur un principe éthique : celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire. Elle s'oppose à l'exclusion ou à la mise à l'écart de certaines catégories d'enfants, en fonction de leurs caractéristiques. Elle se distingue aussi de l'intégration dans le sens où il ne s'agit pas d'accepter à l'école, ou d'y réintégrer, des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée, en raison de différences ou de particularités [...]. L'éducation inclusive, au contraire, est une position radicale demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal » (Plaisance, 2007). S'agit-il d'une procédure, au sens de la mise en œuvre d'une organisation dans un dispositif ? Cette expression naît-elle du changement momentané de professeur, ou d'espace classe, par exemple entre l'Ulis et la classe de référence. De quoi parle-t-on ? D'un processus long et profond ? D'une procédure au sein d'un dispositif ?

Alors s'intéresser aux transitions en contexte scolaire et au parcours des élèves permet à mon sens de mieux s'inscrire dans la scolarisation au-delà des processus inclusifs.

DE L'INTÉGRATION À L'INCLUSION : DANS QUELLE MESURE LE BESOIN PARTICULIER PROVOQUE-T-IL UN MORCELLEMENT DES PARCOURS ?

La scolarisation inclusive, même si elle est au cœur des textes institutionnels, serait donc un concept difficile à définir, à manier, pas seulement dans le lexique scolaire ou dans les textes législatifs cadrant la scolarisation en France, mais aussi dans les faits, au quotidien des classes, dans les pratiques enseignantes. La substitution du mot « intégration » par « inclusion » au début des années 2000, peut laisser penser qu'il s'agit d'une échelle de valeurs en temps de scolarisation supplémentaire en classe ordinaire. Ainsi une confusion s'opère entre une procédure de scolarisation, lorsque les enseignants disent à propos d'un élève « il est en inclusion de 9h à 12h, en CM 2 » et un processus long et complexe de participation citoyenne et de vie en société, dont l'inclusion scolaire participe. Confronter alors la question de la scolarisation inclusive à celle de parcours de scolarisation semble pertinente à regarder, d'un point de vue historique. Roca (1992) et de Simon (1988) montrent que, jusqu'au début des années 1980, les enfants et adolescents handicapés étaient le plus souvent placés en institution spécialisée, leur seul parcours se bornant généralement à y entrer et à en sortir, après une assez longue période, souvent en internat, et une scolarité interne dans le meilleur des cas. Il s'agissait donc d'un parcours continu, en dehors de la scolarité régulière de tous, avec pour points de repère, l'entrée et la sortie de l'institution : une continuité sans transitions externes a priori. Ce parcours spécialisé plutôt linéaire s'inscrivait pourtant, pour certains, aussi dans des transitions : après un début de scolarité en milieu ordinaire, l'orientation dans un établissement spécialisé procédait d'un changement plus ou moins choisi. Murray Parkes (1971) définit les transitions comme « des changements d'ordre majeur dans l'espace de vie, qui ont des effets

durables, qui se produisent dans un espace de temps relativement court et qui affectent de manière déterminante la représentation du monde ». Schlossberg (2005) précise que ces transitions correspondent à « tout événement ou manque d'un événement attendu qui a pour conséquence de transformer les relations, les routines, les croyances et les rôles. »

Quelles sont alors les configurations de scolarité qui contribuent à construire un parcours scolaire dont les étapes ne génèrent pas des effets fortement différenciateurs, selon les populations scolaires, même si des paliers sont balisés par du commun à tous les élèves :

- âge d'entrée à l'école maternelle, au primaire ;
- âge du passage au collège ou au lycée ;
- choix d'orientations ;
- inscription dans une classe quel que soit le niveau de scolarisation.

Les transitions en contexte scolaire sont de plusieurs natures (Jacques, 2016), elles peuvent être anticipées, imprévues, choisies, subies, vécues ou non, selon les marqueurs d'objectifs identifiés par les élèves et leur famille. On peut ainsi identifier des transitions d'ordre structurel liées au passage d'une classe à une autre, des paliers à un autre, d'une orientation à une autre. Ces transitions sont généralement anticipées et dans l'ordre naturel de l'évolution de la scolarité liée d'une part à l'âge, d'autre part aux résultats scolaires. Il existe toutefois, dans ce cadre, des « transitions d'orientation [qui] nécessitent une décision de la part des élèves et de leurs familles [qui] sont assujetties à une injonction institutionnelle (vers une filière, des options, un établissement) » (Ibid. p 12). Il existe également, et c'est souvent le cas chez les élèves en situation de handicap, « des transitions essuyées suite à des aléas de parcours ; soit parce qu'ils vont à l'encontre des parcours ordinaires (les structures spécialisées liées au handicap), soit parce qu'elles font suite à une décision institutionnelle (refus d'orienter vers tel cursus

en raison d'un niveau scolaire insuffisant, le manque de place) (Ibid).

On peut aussi identifier des ruptures qui s'opèrent à l'intérieur même de l'École lorsque les élèves à besoins particuliers vivent des organisations quotidiennes variées :

- arrivée en taxi avant ou après l'heure de la classe (et non en bus scolaire, seul.e ou accompagné.e des parents comme d'autres) ;

- sorties de la classe pour des aides pédagogiques (RASED par exemple) ou externes (orthophonie, CMP ou CMPP⁷..) ;

- entrées et sorties des dispositifs Ulis pour rejoindre une classe ordinaire de l'établissement au cours de la journée (ou l'inverse) ;

- interruption de certains apprentissages pour changer « d'enseignant » pendant que les autres élèves poursuivent le travail (il arrive fréquemment que les professeurs titulaires de la classe ou du dispositif confient certaines tâches d'apprentissages ou d'enseignement aux AESH).

Les prises en charge rééducatives ou de soins viennent s'insérer dans l'emploi du temps des élèves qui bénéficient généralement déjà d'une organisation des cours faite de multiples intervenants (professeur-coordonnateur Ulis, AESH, professeur du lycée – généraux et professionnels ...). Ce qui préside pourtant à l'organisation de ces aides externes, ne relève pas de l'emploi du temps des élèves, mais plutôt de celui des professionnels qui arrivent de-ci, de-là pour leur activité, quelle qu'elle soit. La continuité de l'apprentissage, le lien entre les différentes instances d'enseignement (une journée d'atelier en lycée professionnel par exemple) sont interrompus par des prises en charge ponctuelles dans la journée, dans la semaine par des professionnels différents, par des regroupements au sein du dispositif Ulis quelquefois.

Comment, lors des étapes qui jalonnent la scolarité des élèves en situation de handicap, l'institution scolaire façonne-t-elle les journées au lycée ? Quelles commissions d'orientation, quelles instances statutaires

agissent sur le parcours, alors que ce n'est pas le cas pour les autres élèves sans handicaps avérés ? Ces questions ne seront pas toutes explicitement traitées dans cet article mais il est important de les poser pour comprendre l'environnement et le contexte dans lequel les enseignants et les élèves s'inscrivent dans l'école⁸. En l'occurrence, dans quelle mesure ces étapes fractionnent le parcours de scolarisation, notamment pour celles qui relèvent de la catégorie des transitions subies puisque très souvent, c'est la confrontation à l'école régulière qui amène une prise de conscience et une demande de reconnaissance du handicap ?

Nous faisons alors l'hypothèse que, plus que tout autre élève, ceux à besoins éducatifs particuliers, notamment en Ulis pro, vivent des transitions en contexte scolaire qui contraignent la continuité des apprentissages et plus généralement leur parcours scolaire. Dans le sillage de Lansade, leur scolarisation relèverait alors plus d'une présence physique et sociale qu'épistémique (Lansade, 2015).

En effet, un des paradoxes de la scolarisation des élèves en situation de handicap, nous l'avons vu précédemment, serait lié à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers. Elle produit en effet une variété d'adaptions, des micro-situations pédagogique-didactiques, des interventions courantes de professeurs différents, voire même de différents corps de métier, dans un même espace d'apprentissage : l'École. Anne Gombert précise ce que sont ces adaptations. « Élaborées spécifiquement pour un élève, ces adaptations conduisent bien à mettre en œuvre une individualisation, mais elles peuvent prendre un caractère plus ou moins individualisant selon le degré d'éloignement des objectifs d'apprentissage de l'élève par rapport à ceux du groupe classe. Ainsi, parvenir à ne plus opposer différenciation/ individualisation/ adaptation, mais envisager plutôt le continuum qui les lie, amène à repérer la complexité de la conception de

7. RASED : réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés ; CMP : centre médico-psychologique ; CMPP : centre médico-psychopédagogique.

8. Nous invitons les lecteurs à se référer à la Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation N° 63 – 2013/3 coordonné par Marie Héléne Jacques, Jacques Bouchand et Hervé Benoit (<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-3.htm>) et notamment l'article de Thierry Grégor (2013). Impact d'un dispositif Ulis pro sur la représentation de soi d'un groupe d'adolescents déficients intellectuels. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 63(3), 59-68. doi:10.3917/nras.063.0059.

l'adaptation des enseignements en contexte de classe ordinaire (Gombert et al., 2017). Même si Gombert considère les adaptations comme un continuum, il y a pourtant un risque de rupture selon le sens perçu de celles-ci par les élèves.

Mérini et Thomazet (2014) ont montré que ces élèves naviguent entre de multiples dispositifs d'aides ou de soutien pour répondre à ce qui est identifié comme des besoins éducatifs particuliers. Une grande prudence est de mise pour éviter l'inconfort du morcellement et plus de co-organisations, collaborations entre les professionnels. Ainsi précisent-ils « la mise en place des projets ou des parcours, si l'on se contente de changer les termes, peut conduire à penser le travail collectif comme juxtapositif ou mieux comme articulé, la où, en fait, il devrait être réticulé. Travailler ensemble c'est de notre point de vue, coagir et codécider dans un espace professionnel ancré dans des réseaux. Pour ne donner qu'un exemple, nous pouvons partir de la situation, on ne peut plus courante, d'un jeune qui, en plus de l'école, a besoin d'orthophonie, d'aide psychologique, d'accompagnement éducatif. Ces besoins multiples, médicaux, éducatifs et scolaires nécessitent à la fois plus d'École que les autres enfants, mais aussi plus de soins, plus d'accompagnement. Traditionnellement, les rencontres pluridisciplinaires sont l'occasion pour chaque professionnel d'opérer les renoncements face à des journées qui ne sont pas extensibles. Au final, ces jeunes qui ont besoin de plus... ont moins, du fait de la juxtaposition des activités des différents professionnels. ». Ainsi les élèves accompagnés par un dispositif Ulis sont régulièrement confrontés à des entrées/sorties de classe soit pour rejoindre le dispositif, soit pour une séance avec un psychologue ou un rééducateur pour retrouver la classe à l'issue. Le temps pédagogique s'est alors poursuivi en leur absence, les enseignants laissant pour la plupart du temps le soin aux élèves de s'y inscrire à nouveau à leur retour sans ac-

compagnement spécifique au-delà de quelques mots pour dire où les autres élèves sont arrivés.

QU'EN EST-IL DU PARCOURS SCOLAIRE ET DES TRANSITIONS CHEZ LES ÉLÈVES D'ULIS PRO ?

De façon à mieux développer cette réflexion, j'ai souhaité m'appuyer sur un dispositif appelé Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire de lycée professionnel (Ulis pro). Ces dispositifs (et non classes) ont été créés en 2001⁹ sous une première appellation d'UPI (Unité pédagogique d'intégration) puis régulièrement modifiés dans la législation pour être conçus aujourd'hui comme un pivot de la scolarisation en milieu ordinaire en vue d'une formation professionnelle. Il existe des Ulis Ecole (1er degré), des Ulis collège et des Ulis lycée (2nd degré). Les élèves, qui sont généralement affectés en Ulis pro, bénéficient d'une année dite de « sas » ou de détermination (au moins jusqu'en 2019), essentiellement sous forme d'un espace classe plus ou moins fermé, comme souvent dans la scolarité primaire, avec quelques incursions en classes ordinaires (notamment en atelier). Cette année doit permettre à l'issue de choisir une section de CAP dans laquelle l'élève va s'inscrire et se former vers une diplomation. Les deux années suivantes s'effectuent dans une classe ordinaire (section de CAP selon le choix de l'élève généralement) avec quelques incursions hebdomadaires, soit en petits groupes, soit en collectif avec le coordonnateur du dispositif Ulis, dans un local attribué à cet effet.

J'ai donc réalisé une enquête pour laquelle l'ensemble des coordonnateurs d'Ulis pro publiques et privées de l'académie de Nantes ont été sollicités à travers un questionnaire comportant majoritairement des questions fermées, concluant toutefois sur une question ouverte en fin d'enquête. Les résultats ci-après représentent 13 retours de questionnaire sur 35 coordonnateurs contactés, soit

9. 1995 pour les UPI collèges étendue aux lycées en 2001 ; les Ulis quant à elles ont été instaurées en 2010 succédant ainsi aux UPI.

37 %. Le nombre d'élèves accompagnés dans les dispositifs de l'enquête est de 56 élèves en année de détermination et 132 élèves en CAP, soit 188 élèves au total auxquels les coordonnateur.trice.s font référence pour répondre.

Des transitions multiples liées à la spécificité de l'accompagnement (contexte) des élèves à BEP

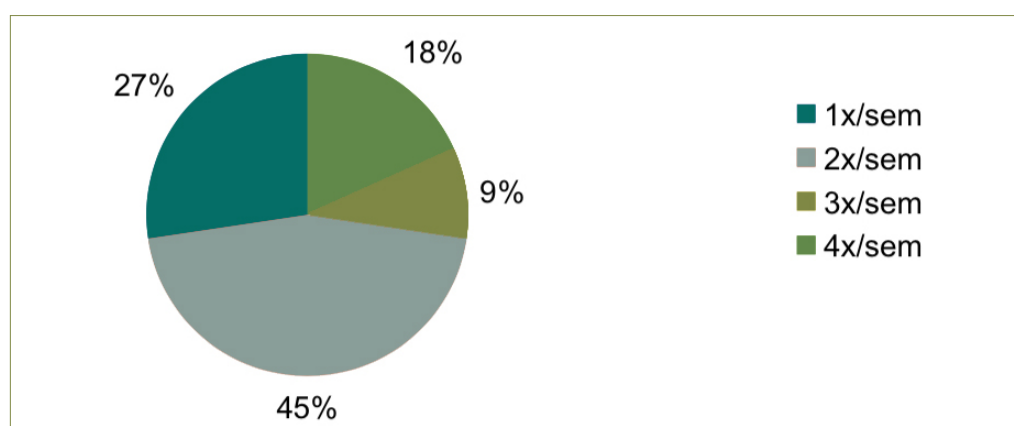
Une première analyse des résultats porte sur la répartition des élèves dans leurs différents espaces d'apprentissage - les classes ordinaires et les sections de CAP lors de la scolarisation en classe ordinaire. Ainsi les 56 élèves d'année de détermination indirectement concernés dans l'enquête sont répartis sur 24 sections (métiers différents) de CAP pour 34 classes. Ils ont en moyenne 4 à 5 séances d'une heure ½ hebdomadaire de scolarité en classe « ordinaire » de CAP, principalement en atelier, pour environ 17 heures au sein du dispositif Ulis. Un peu plus de la moitié d'entre eux, 30 exactement, bénéficie d'un accompagnement par un.e AESH (53,6 %) et 12 (21,4 %) de l'accompagnement du coordonnateur(trice) lors des temps de scolarisation en classe « ordinaire » de CAP. Les AESH ne sont pas toujours affecté.e.s auprès d'un seul élève mais interviennent de façon collective pour plusieurs d'entre eux. Si l'année de détermination a pour objectif la construction du par-

cours professionnel et l'orientation future en section CAP avec le choix d'une filière, l'enquête montre que les coordonnateur.trice.s, interagissent avec de nombreux partenaires. En plus des intervenants extérieurs (SESSAD¹⁰ ..), ce sont entre 4 et 36 professeurs différents avec lesquels ils travaillent (moyenne d'environ 12 professeurs/coordonnateur.trice). Le nombre de sections (filières CAP) varie de 2 à 6 classes différentes. Ces élèves découvrent donc, plusieurs fois dans l'année, des nouveaux lieux, disciplines et personnes, au gré des stages en entreprise, des immersions en atelier de façon à construire une orientation, avec l'aide de leur famille et du coordonnateur.trice Ulis.

Dans ce questionnaire, 132 élèves (70,2 % des dispositifs concernés par l'enquête) sont scolarisés en section CAP, dans une classe définie. Il s'agit donc de leur classe, au même titre que tous les lycéens. Parmi ces 132 élèves, 27,2 % se retrouvent toutefois 1 fois par semaine pour une séance variant de 45 minutes à une matinée sur le dispositif Ulis (c'est-à-dire hors de leur groupe classe habituel de CAP) ; 45 % 2 fois par semaine, 9 % 3 fois par semaine et 18,2 % 4 fois par semaine. Il peut s'agir de temps de régulation ou d'apprentissages pour renforcer et revoir certains points du programme.

10. « Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile » ; celui-ci étant entendu comme les lieux de vie ou d'activités des bénéficiaires.

FIGURE N°1
Régularité des présences élèves dans le dispositif lors d'une inscription en classe CAP



On voit donc que majoritairement les élèves bénéficient d'un ou deux accompagnements dans le dispositif chaque semaine. Par ailleurs, 43,18 % des élèves sont accompagnés au moins une fois/sem par le coordonnateur.trice d'Ulis en classe ordinaire et 78 % par un.e AESH.

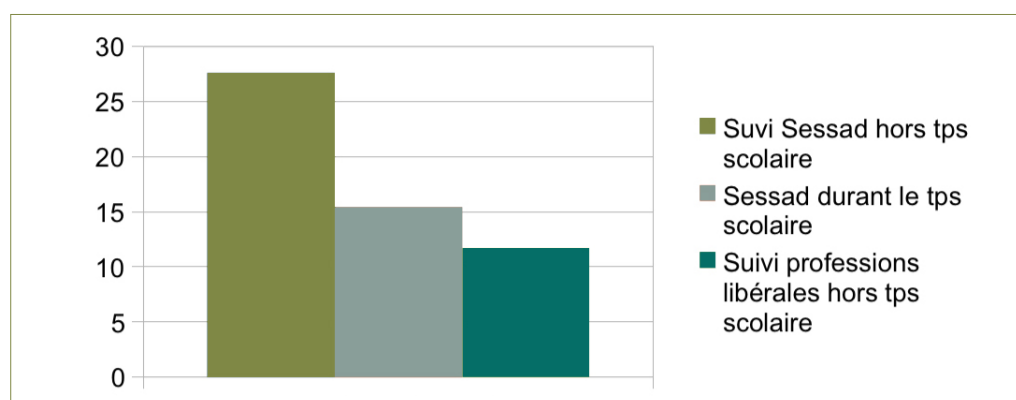
C'est pour les 13 coordonnateur.trice.s enquêtés que le morcellement d'activité et la régulation des différents partenaires sont plus conséquents. Ils sont, si l'on cumule les 13 professionnels en lien avec 256 professeurs, principalement en enseignement général (pour 167) ; ils gèrent donc des relations multiples avec en moyenne 20 collègues, dans 3 sections différentes (cela peut aller jusqu'à 6) et 5 classes de CAP (pouvant aller jusqu'à 7).

Les suivis et accompagnements « hors enseignement » sont de nature diverse et s'exercent dans différents lieux. Ils peuvent se dérouler soit

dans l'établissement scolaire (c'est ainsi souvent le cas des SESSAD), soit à l'extérieur par un professionnel libéral ou dans une structure médico-éducative (Ce sont ainsi des suivis de SESSAD, suivi éducatif, psychothérapeutes, psychologues, ergothérapeutes, kinésithérapeutes,...).

Selon les coordonnateur.trice.s, l'enquête révèle que 27,6 % des élèves bénéficient du suivi d'un SESSAD, en dehors du temps scolaire et hors établissement. 15,4 % de ces suivis se font au lycée pendant le temps scolaire ce qui entraîne donc régulièrement l'interruption d'un enseignement. 11,7 % bénéficient d'un accompagnement par un professionnel libéral. Au total 54,8 % des élèves bénéficient d'un suivi externe, en complément de l'enseignement pour une fréquence moyenne des prises en charge de une à deux fois par semaine.

FIGURE N°2
Suivi éducatif et soin



Enfin, pour comprendre les éventuels effets de rupture entre pairs liés aux modes de transport, l'hypothèse que ces élèves venaient majoritairement au lycée en taxi, ce qui pouvait les éloigner de relations régulières entre lycéens, ne s'avère pas effective. En effet, dans notre échantillon, seulement 12,5 % d'entre eux utilisent un taxi ; 71,4 % prennent le bus ou un transport en commun classique, comme tous les lycéens et 16,1 % sont accompagnés par les

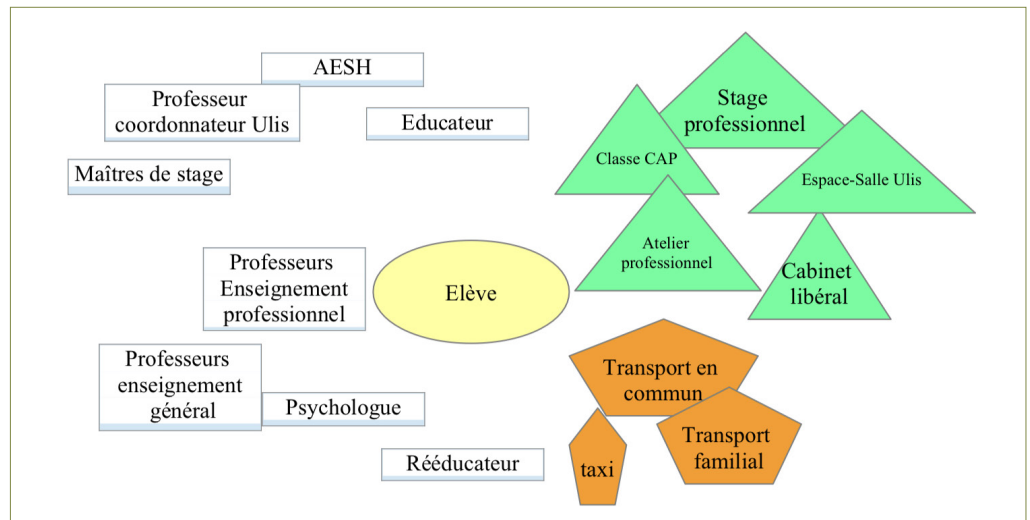
parents. 7,8 % d'entre eux utilisent plusieurs moyens de transport dans la semaine. Ces résultats attestent que très majoritairement ces élèves, accompagnés par un dispositif Ulis, utilisent les mêmes transports que leurs pairs lycéens. Cette tendance favoriserait ainsi une certaine vie inclusive, au moins à ce niveau, même si cela correspond à un réel besoin pour certains peu autonomes, du transport par taxi sanitaire.

Concernant le contexte de scolarisa-

tion, une modélisation de l'environnement scolaire et social des élèves d'Ulis pro montre l'éventail important

des milieux fonctionnels et locaux (au sens de wallon) qu'ils côtoient

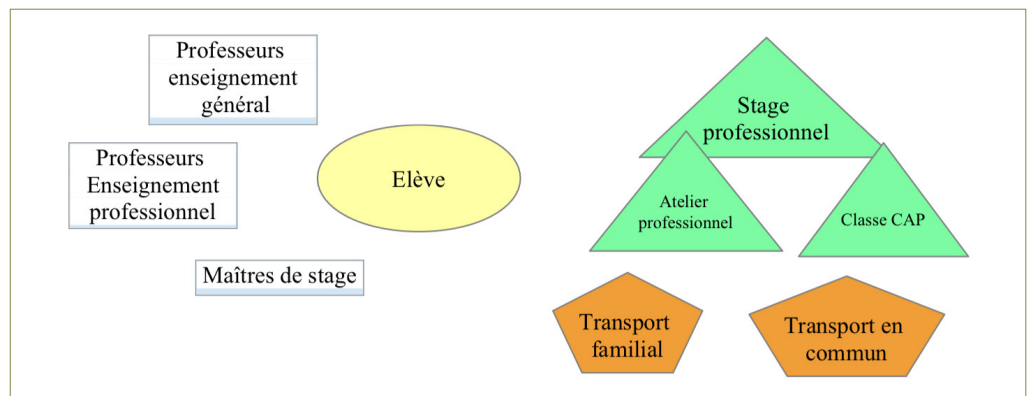
FIGURE N°3
Elève avec appui dispositif ULIS



Nous pouvons le comparer à celui plus réduit en termes d'intervenants

et d'espace des élèves « ordinaires ».

FIGURE N°4
Elève sans appui dispositif ULIS



Nous constatons donc que, plus que les autres élèves, ceux bénéficiant d'une orientation et d'un suivi en Ulis sont soumis à de nombreuses transitions, renforcées par un large éventail d'intervenants. Ils empruntent également de multiples moyens de transports même si pour ces lycéens, la tendance est à l'usage d'un transport scolaire collectif classique. Ils fréquentent aussi différents lieux d'ap-

prentissages, d'aides ou de soins. Certaines de ces pratiques sont communes à tous les lycéens, ce qui semble spécifique ici, c'est le nombre plus conséquent de micro-situations cumulatives, comme nous l'indiquions préalablement. C'est-à-dire que ces élèves ne peuvent anticiper, d'une année à l'autre, leur emploi du temps potentiel.

QUE DISENT LES COORDONNATEUR.TRICE.S D'ULIS DE LYCÉE PROFESSIONNEL DES POINTS CRITIQUES DE RUPTURE ET DE CONTINUITÉ DANS LE PARCOURS DES ÉLÈVES ?

« Le groupe change sans arrêt au rythme des inclusions et des stages » (coordonnateur Ulis).

Cet extrait de témoignage sur la question ouverte atteste d'une spécificité du dispositif qui fait problème. En effet, les élèves accompagnés par un dispositif Ulis aussi bien lors de l'année de détermination que par la suite, participent à des stages en entreprise. Ils sont également soumis à un emploi du temps qui oscille entre les différentes interventions dans l'espace-temps Ulis, classe ordinaire ou atelier, donc avec de multiples changements de professeurs, alors qu'ils avaient généralement connu une certaine stabilité avec un seul professeur-coordonnateur en Ulis collège¹¹. Le passage du collège au lycée est de ce fait généralement un marqueur de transitions fortes (choisies, anticipées ou subies selon les résultats de l'orientation). Il est néanmoins aussi repéré comme un facteur de continuité pour les élèves d'Ulis : le passage au lycée s'inscrit en effet dans une « continuité rassurante avec l'Ulis collège, mais avec l'idée d'une filiérisation sous-jacente (certains parlent de l'ULIS pro de secteur) alors que le lycée professionnel devrait être choisi selon un projet d'orientation en voie professionnelle. La continuité rassurante en est aussi la limite avec une difficulté à se projeter vers un autre établissement, choix par défaut d'un CAP de l'établissement, rupture des liens avec le lycée pro et angoisse d'aller vers un lycée plus grand, la grande ville », précise une coordonnatrice.

Le statut d'élève (lycéen versus handicapé) : un enjeu de construction identitaire dans le parcours scolaire

Une autre question concerne l'identité qu'elle soit celle de l'élève par rapport à son statut ou celle des contextes

scolaires variés qu'ils côtoient (dispositif Ulis vs classe ordinaire de CAP). C'est ce que certains auteurs nomment « marqueurs d'objectifs » qui s'inscrivent dans des cadres sociaux marqués par des normes, des contraintes, des règles ou des usages (Jacques, 2016, p.17). En effet, les élèves de lycée professionnel accompagnés par le dispositif Ulis ont parfois, souligne une coordonnatrice, des « difficultés à se situer – élève Ulis ou élève CAP. Ce qui amène à se confronter à leur statut d'élève handicapé. Ils cherchent à s'affranchir du support et de l'étiquette Ulis ». Bessin, Bidart et Grossetti (in Jacques, 2016, p.17) précisent que « pour le passage d'un statut à un autre, quelle que soit la force de l'épreuve individuellement ressentie, les expériences et leurs interprétations sont socialement structurées ». Les élèves peuvent rencontrer des difficultés à se situer dans leurs relations sociales aux pairs et leurs façons d'être élèves. Même si les questions posées aux coordonnateur.trice.s ne permettent pas explicitement d'accéder aux rapports aux savoirs des élèves, en référence à nos précédents travaux (Bourdon, 2005), nous pouvons toutefois dire que c'est potentiellement leur rapport aux savoirs et à l'École qui inscrit les élèves dans un paradoxe identitaire pour investir leur statut d'élève. Ainsi, ce que certains auteurs nomment des « transitions par événements » produit tout son effet en Ulis pro dans la mesure où les micro-situations liées aux contextes de classe, de stage, de temps institutionnalisé en dispositif Ulis produisent des événements auxquels ils doivent s'ajuster, mais dont certains perturbent. Une coordonnatrice indique que « les changements d'emploi du temps [sont] fréquents en lycée professionnel, liés aux périodes de stage et aux larges périodes de cours libérés pour les enseignants qui réorganisent leur emploi du temps ou si absence d'un enseignant du professionnel (= 4 ou 5 heures de TP libérées) ; changements qui perturbent l'organisation déjà fragile de certains jeunes (changements d'horaires, de

11. Même si ce fonctionnement tend à se réduire, beaucoup d'Ulis collège fonctionnent encore avec un système de type « classe Ulis » et des « inclusions » régulières en classe ordinaire ce qui n'est plus le cas au lycée après l'année de détermination.

salles, pas le matériel adapté...). Ces changements d'heures peuvent être pris sur un temps de soutien ULIS qui s'annule parfois sans préavis ». Pourtant, un autre coordonnateur indique que « la plupart des élèves ont bien compris que les PFMP¹² faisaient partie de la formation, et du processus pour accéder aux compétences du CAP. Pour les élèves qui ne peuvent accéder aux compétences du CAP, et pour qui cela a été annoncé, ils prennent les stages comme des expériences professionnelles, pour découvrir d'autres métiers ». La question du sens que chacun attribue au fait d'apprendre, d'aller à l'école, aux indices d'activités (stages, immersion en classe ordinaire, en atelier, retour sur le dispositif Ulis) permet de construire un parcours scolaire dans la continuité car « pour beaucoup d'élèves qui entrent en CAP après une ou 2 années d'Ulis, l'adaptation se fait vite grâce aux inclusions réalisées auparavant » précise une autre coordinatrice. « Sur les temps de retour à l'Ulis, les élèves ne font pas obligatoirement les activités réalisées dans la classe de CAP. Ils viennent se ressourcer, se reposer à l'Ulis », souligne une autre.

12. Période de formation en milieu professionnel (stages).

13. Il s'agit du Centre Scolaire Adapté (CSA) qui est un véritable dispositif ressources et de coordination au profit de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le dispositif Ulis considéré comme un espace, lieu de ressources

Il s'avère que l'identification d'une salle spécifique réservée au dispositif Ulis est empreint à des ajustements personnels (qu'ils soient physiques, symboliques, effectifs, vécus ou imaginés) qu'il semble intéressant d'examiner. L'expression « il va en inclusion » qui fait l'objet de discussions dans ce numéro de la revue Ressources, en est une caractéristique. En effet, il y a ce lieu qui est réservé aux élèves en situation de handicap pour lequel un enseignant, souvent spécialisé, est affecté et dont il porte la responsabilité de la coordination. Les élèves y sont scolarisés massivement lors de la première année au lycée et y retournent ponctuellement, nous l'avons vu. Il est intéressant d'analyser en quoi les va-et-vient entre l'Ulis et les autres

espaces scolaires favorisent ou non les transitions. Au regard des emplois du temps, notamment lors de l'année de détermination, l'espace réservé au dispositif Ulis (souvent appelée l'Ulis, la classe Ulis ou la salle Ulis) apparaît comme un espace important pour faire face aux ruptures. « Quand des élèves ont des changements d'EDT [emploi du temps] de dernière minute (prof absent, déplacement de cours...), ils viennent systématiquement dans la salle Ulis soit pour se détendre ou me solliciter pour des devoirs. La salle Ulis, pour la plupart est un lieu ressource » indique un coordonnateur. « Assez excentrée, elle permet d'être à l'abri des regards d'autres jeunes (début d'année surtout) et au calme et offre un sas que les élèves apprécient », indique une coordinatrice. Nous mesurons ici combien ce lieu est une interface, telle que nous avons pu la définir sur un autre dispositif au lycée des Bourdonnières à Nantes¹³ (Bourdon, Toullec-Théry, 2016), qui est à la jonction entre un accès potentiel à une continuité ou au contraire à des ruptures parce que des transitions sont difficiles. Par exemple, cette coordinatrice indique que d'un côté, « le passage Ulis/enseignements reste toutefois très intéressant pour questionner l'élève sur sa compréhension des travaux faits en CAP et surtout sur sa non-compréhension, ce qu'il n'en a pas compris. Cela aide à faire progresser le jeune » mais elle ajoute que d'un autre côté, « il est difficile de mener des projets « importants » (sur la durée notamment) au sein du dispositif Ulis SAS quand plusieurs élèves « partent régulièrement en inclusion ». En effet, lorsque ces élèves « reviennent », ils ont l'impression d'avoir perdu le fil, ou au contraire que les autres ont piétiné pendant qu'eux ont avancé sur des notions ». C'est alors ce passage, cette transition « dans et hors » qui est à penser particulièrement pour éviter les ruptures et favoriser la continuité du parcours scolaire.

CONCLUSION

Il est primordial de penser les transitions en contexte scolaire aussi bien du côté de la continuité pédago-didactique, que de celui de l'accompagnement par de multiples intervenants.

Nous avons montré combien les parcours scolaires des élèves en situation de handicap sont soumis à de multiples aléas, des changements, des contextes morcelés. Ces élèves bénéficient plus que d'autres d'une prise en compte de leurs besoins éducatifs particuliers, mais ceci a aussi pour effet de produire des ajustements multiples

et peu anticipés tant de leur scolarité que des prises en charge psycho-rééducationnelles. Fort de ces situations et contextes, il est alors primordial de penser les transitions en contexte scolaire aussi bien du côté de la continuité pédago-didactique, que de celui de l'accompagnement par de multiples intervenants. C'est très probablement à ce prix que ces élèves pourront bénéficier d'une scolarité qui s'appuie sur un parcours construit, anticipé et non subi ■

BIBLIOGRAPHIE

Bessin M., Bidart C et Grossetti, M. dir. (2009). *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*, Paris : La Découverte

Bourdon, P. (2018). School Career and Inclusive School between Breaks and Continuities in Children and Adolescents Suffering from a Disabling Disease. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10(4), 112-118. <https://doi.org/10.18662/rrem/67>

Bourdon, P. & Toullec-Théry, M. (2017). La scolarisation des enfants et adolescents avec une maladie grave : que disent de leurs pratiques les enseignants confrontés à ces élèves ?, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, éditions de l'INSHEA, N° 79-80, 7-28

Bourdon, P. & Toubert-Tuffort, D. M. (2017). Scolariser les enfants malades ou accidentés : Evolutions, enjeux et perspectives, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, éditions de l'INSHEA, N° 79-80, 215-226

Bourdon, P. & Toullec-Théry, M. (2016). Analyse du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent des Bourdonnières à Nantes, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation***, Suresnes : édition de l'INSHEA, 74, p. 181-200

Bourdon, P (2016). Parcours scolaire et scolarisation inclusive chez les élèves avec un trouble moteur, In Jacques, Marie Hélène. *Transitions en contexte scolaire*, Rennes : PUR, 379-390

Bourdon, P. (2005). « La scolarisation des élèves en situations de handicaps moteurs : rapport au savoir et mobiles d'apprendre », *La nouvelle revue de l'AI*S, N°29, avril, Edition du CNEFEI

Gombert, A. et al., (2017). Processus d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif : étude de cas pour un élève avec autisme, *Carrefours de l'éducation*, 2017/1 (n° 43), 11-25. DOI10.3917/cdle.043.0011

Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unités pédagogiques pour l'inclusion scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherche en éducation*, 23, Université de Nantes, 95-104. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no23.pdf>
cole inclusive. Les cahiers des PEP, 2, pp.25-31. <hal-01396323>. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01396323/document>

Parkès, C.M. (1971). Psycho-social transitions: a field for study, *Social sciences and médecine*, N° 5, p 101-115

Plaisance E. et al., (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat, *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, No 37, 159-164

Schlossberg, N.K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, N° 34, 85-101

Toullec-Théry, M. (2012). « Scolarisation de trois élèves autistes à l'école primaire : positionnements des enseignants et des Auxiliaires de vie scolaire », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2012/4 (N° 60), 129-142. DOI 10.3917/nras.060.0129

Toullec-Théry, M. et Pineau, V. (2015). Inclusion en cours d'histoire dans une classe de 5^e de collège : une étude de cas, *Education et didactique* [En ligne], 9-1 | mai 2015, mis en ligne le 22 septembre 2015. URL : <http://educationdidactique.revues.org/2149>

Toullec-Théry, M. (2017). Un dispositif de lutte contre les inégalités scolaires ? « Plus de maîtres que de classes ». *Diversité*, 190, 75-81.

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 107-119.



Aider les élèves dans leurs relations aux autres

Permettre à chacun d'occuper sa place d'élève, un défi pour l'école inclusive.

RÉSUMÉ

Quand la relation est marquée par une trop grande conflictualité au regard des attentes de l'école, les professeurs des écoles montrent des signes d'exaspération en raison d'un sentiment d'impuissance face aux enfants dits « agités ». Souvent c'est l'aide de l'enseignant spécialisé à dominante relationnelle qui est requise, avec parfois le risque de ne considérer que le seul registre de supposées causalités internes à l'élève. Si rien n'est modifié dans l'école, alors le risque sera de construire un projet individuel sur la base d'une impérieuse norme scolaire avec pour objectif principal qu'il puisse « aller en inclusion. » Or, pour tous les enfants, quelle que soit l'expression des besoins particuliers, il ne devrait plus s'agir d'aller en inclusion, mais tout simplement de permettre à chacun d'occuper sa place d'élève au sein de l'école inclusive. Le cas de Paul permettra d'envisager des pistes de réflexion.

Serge PITTIGLIO
Formateur Inspé
Académie de Nantes,
Docteur en psychologie
clinique, Chercheur associé,
CREN EA 261

MOTS CLÉS :

besoins particuliers de l'élève, école inclusive, comportements déviants en classe, projet d'aide

INTRODUCTION

On peut lire dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 16 février 2017 présentant les objectifs du CAPPEI¹ qu'une des compétences à maîtriser au terme de la formation consiste à « être capable d'aider les élèves à transformer leur relation aux autres – enseignants comme élèves² ». Comment faire quand la relation est marquée par une trop grande conflictualité au regard des attentes de l'école ? L'intervention de l'enseignant spécialisé, notamment lorsqu'il est chargé de l'aide à dominante relationnelle, est souvent sollicitée dans ce genre de situation. La loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », a réaffirmé la nécessité de mettre en forme le parcours de scolarité le plus adapté à la nature des obstacles venant entraver les processus d'apprentissages de chaque élève. Nous allons évoquer la situation spécifique des élèves dont les professeurs expriment leurs difficultés à comprendre les comportements en classe ou sur la cour. Nous y décrivons un exemple afin d'illustrer les questions qui se posent alors au regard des contraintes scolaires. Comment aider ces élèves à transformer leurs relations aux autres ? Comment réduire au maximum le recours aux solutions obligeant à l'externalisation ou à la médicalisation ? Quels enseignements est-il possible de tirer pour le fonctionnement des équipes pédagogiques ? Comment les enseignants peuvent-ils inscrire leurs actions dans le cercle plus large de l'équipe éducative pour rendre possible la collaboration entre des professionnels issus de différentes sphères ? Autant de questions qui sont révélatrices de la nécessité d'un changement de paradigme pour l'exercice du métier de professeur des écoles. L'ensemble des élèves a le droit de bénéficier des mêmes possibilités d'instruction et d'éducation. Les classes regroupent

les élèves en raison de leurs résultats scolaires similaires jugés trop faibles ne peuvent que produire des effets ségrégatifs (Pinell et Zafiropoulos, 1978). Dans une même classe, il s'agit aussi d'éliminer toutes les formes d'exclusions auxquelles conduisent des situations d'apprentissages aux objectifs réduits (Benoit, 2012). Le sens de la loi de 2005 s'oppose aux parcours de scolarité uniquement justifiés par des arguments reposant sur une naturalisation des difficultés ressenties, c'est-à-dire ne considérant que le registre de supposées causalités internes à l'élève. Sinon, le risque sera de construire un projet individuel sur la base d'une impérieuse norme scolaire avec pour objectif principal qu'il puisse : « aller en inclusion. » Or, pour tous les enfants, quelle que soit l'expression des besoins particuliers, il ne devrait plus s'agir d'aller en inclusion, mais tout simplement de permettre à chacun d'occuper sa place d'élève au sein de l'école inclusive.

DES DIFFICULTÉS RESSENTIES AUX BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Tout au long d'une quinzaine d'années d'une pratique de psychologue au sein des réseaux d'aides, j'ai souvent recueilli les signes de l'exaspération de professeurs des écoles en raison d'un sentiment d'impuissance face aux d'enfants dits « agités ». Aujourd'hui, de ma place de formateur à l'Insp³ et à l'occasion des entretiens menés régulièrement auprès d'équipes enseignantes, notamment lors de séances d'analyses des pratiques professionnelles, j'entends encore la même plainte. De quels élèves est-il question ici ? Je répondrai à partir de la description d'un enfant, que je nommerai Paul, et dont je vais dessiner les traits caractéristiques en faisant la somme des propos qui me sont régulièrement adressés ou en référence à mes propres observations⁴. Durant les temps de récréation ou à la cantine, durant tous les temps

1. Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive.

2. BO du 7/02/17, annexe 1, référentiel des compétences des enseignants spécialisés, p.43.

3. Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

4. J'exerce une activité de psychologue libéral et les motifs de consultations liés à l'école sont fréquents.

Permettre à chacun d'occuper sa place d'élève au sein de l'école inclusive.

péri-éducatifs, Paul se fait régulièrement remarquer. Il est systématiquement pris dans les conflits. Paul ne supporte pas les autres ni la frustration. Son enseignant a rencontré à de nombreuses reprises les parents qui montrent des signes d'agacement car ils sont invités, voire convoqués, pour des réunions de l'équipe éducative qui les placent dans la pénible situation d'être associés seulement pour les problèmes que suscite leur fils. Ils ont contacté la consultation médico-psychologique mais il y a encore plusieurs mois d'attente. Un bilan chez un pédopsychiatre a été suggéré avec comme perspective une éventuelle demande de pouvoir bénéficiaire de l'intervention d'un institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP). Cependant, les parents ne souhaitent pas déposer de dossier à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), ils objectent en effet que leur fils n'est pas en situation de handicap. Les enseignants ont mis en place différentes solutions. Paul est régulièrement reçu dans une autre classe que la sienne. Il va parfois aider les élèves des classes maternelles. Mais il lui arrive, malgré tout, de rentrer dans des terribles colères qui épuisent les enseignants. Ils trouvent Paul dangereux pour lui et parfois pour les autres. D'ailleurs, certains parents commencent à se plaindre au directeur. L'inspecteur.trice de l'éducation nationale de la circonscription est venu.e lors de la dernière réunion des membres de l'équipe éducative et une scolarisation à temps partiel a été évoquée. Pourtant Paul n'a pas de problème de compréhension et il obtient des résultats scolaires satisfaisants, dès lors que la relation aux autres ne le rend pas indisponible à la situation d'apprentissage mise en place par l'enseignant. L'équipe pédagogique est démunie, elle exprime sa fatigue et se sent impuissante pour scolariser Paul alors que d'autres situations réclament aussi une grande attention.

De nombreuses équipes pédagogiques déplorent d'être confrontées

à ce type de situations sans savoir comment y répondre, d'autant plus que le rapport à l'enfant a beaucoup évolué (Gauchet, 2002). Là où la famille constituait un rouage de l'état, elle est maintenant davantage en charge de protéger ses enfants de la dureté de la vie (Renaut, 2003). Cette forme de lien familial est congruente avec les sollicitations ambiantes portées par les principes du marché qui exacerbent plutôt l'expression illimitée de demande d'assouvissement des besoins. Les enseignants doivent donc fréquemment assumer, en plus de leurs missions classiques d'instruction, des responsabilités éducatives de plus en plus prégnantes (Fabre, 2011). En plus de ses dimensions d'instruction et d'éducation, le champ des compétences requises pour l'accueil des enfants en situation de handicap prend aujourd'hui un relief particulier. En effet, avec l'avènement de l'école inclusive, les professeurs des écoles doivent considérer la diversité du public comme l'expression «normale» des différences existant entre tous les enfants. On ne peut que se féliciter de cet objectif qui respecte le principe d'éducabilité pour tous. C'est ainsi que les classes d'intégration scolaire (CLIS) ont cédé la place aux unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). L'instauration de ces dispositifs souligne combien la posture de l'enseignant de la classe de référence a dû, elle aussi, inévitablement évoluer. Cependant, entre l'ambition affichée et les moyens d'y faire face, y a-t-il véritablement prise en compte des obstacles à surmonter ? Surtout quand il s'agit d'aider à transformer la relation aux autres comme c'est le cas pour Paul. C'est toute sa reconnaissance des règles organisant les liens sociaux qui prend chez lui valeur de besoin éducatif particulier. Paul est en prise avec l'insistance de son univers personnel qui ne calcule son intérêt propre qu'en référence à l'impératif de la satisfaction narcissique. Ce qui est souvent qualifié de toute-puissance infantile n'est en définitive qu'un terrible désarroi à ne pas savoir faire face à un débor-

dement pulsionnel non appareillé par les usages comportementaux attendus dans le lien aux autres. « Ainsi le sujet peut ne pas consentir à se séparer de cette bulle narcissique, car elle lui assure une certaine sécurité, et ainsi refuser l'ouverture dialectique à l'Autre. Pour se séparer de la valeur incluse dans la pensée de ce signifiant « tout seul », il faut consentir, non sans une certaine perte, à s'orienter vers l'Autre, à s'articuler à l'Autre, soit à en passer par son désir, ce qui, pour certains, est trop insécurisant » (Lacadée, 2013, p.124). Probablement que pour Paul, l'étape de son développement psychique qui met en jeu les conséquences du stade du miroir (Lacan, 1966, pp.93-100), a laissé des fragilités particulières. Cette étape a valeur de carrefour structural tant elle est cruciale pour conditionner la capacité à métaboliser les émotions (registre imaginaire) en inscriptions dans la chaîne langagière (registre symbolique). C'est toute l'importance de la fonction métaphorique du langage que d'opérer cette transformation qui assure un lien possible entre le corps et les mots... Chacun d'entre nous peut faire l'expérience sensible de la nécessité de ce réglage pour traiter nos affects sans être débordé : il suffit de se souvenir du chaos ressenti à l'annonce d'une mauvaise nouvelle nous concernant (deuil d'un proche, échec à un examen, annonce d'une maladie...) pour appréhender combien cette fonction de transformation est essentielle au bon fonctionnement cognitif. C'est encore toute la psychologie clinique relative aux chocs post-traumatiques qui peut permettre d'approcher les enjeux des mécanismes psychiques seulement esquissés ici. Paul présente-t-il un trouble envahissant du développement ? Souffre-t-il de trouble de l'hyper activité avec déficit attentionnel ? Ou alors peut-on repérer à partir du DSM-V⁵ un autre trouble qui correspondrait ? Relève-t-il de l'intervention d'une institution du secteur médico-social ? Dans un premier temps, l'essentiel est surtout de construire un projet de scolarisation qui soit

adapté. Paul a le droit d'être scolarisé dans l'école la plus proche de son lieu d'habitation. La logique induite par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, oblige à se poser différemment les questions le concernant. La loi d'orientation de 2013 lève définitivement toute ambiguïté : « le service public d'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Il s'agit de définir les besoins éducatifs particuliers pour être en mesure de mettre en place le parcours de scolarité le plus adapté à chacun. Dans le cas de Paul, l'école serait d'autant plus inclusive qu'elle lui permettrait de ne pas être toujours en présence des autres. Nous voici donc en présence d'un paradoxe ? Apparemment seulement...

5. *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (en anglais : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders).*

6. <https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-2eme-partie/le-triomphe-des-neurosciences-dalain-ehrenberg>

PASSER D'UNE LOGIQUE DE LA MAÎTRISE À CELLE DE L'ACCOMPAGNEMENT

Dans son dernier ouvrage, intitulé « La mécanique des passions, cerveau, comportement, société », le sociologue Alain Ehrenberg (2018) explique la montée en puissance des neurosciences dans le contexte scolaire par leur inscription dans un idéal social majeur : satisfaire aux exigences de l'individualisme contemporain par la capacité à réaliser « l'autonomie-condition ». « Il y a dans notre société un déplacement de la psychanalyse aux neurosciences. Alors que la psychanalyse confronte l'être humain à ses limites et à ses manques, les neurosciences cognitives l'invitent à les dépasser »⁶. Il propose alors de réfléchir à des solutions qui s'inscriraient dans un juste équilibre dialectique entre ces deux logiques distinctes. Dans le contexte scolaire, il nous faut pour cela interroger les conséquences des regards portés sur l'élève. Soit on considère qu'il est victime d'un écart à la norme qu'il convient de réduire progressivement par des techniques d'entraîne-

ment : il s'agit alors de limiter toutes les expressions de sa différence pour qu'il s'inscrive dans le groupe de ses pairs. Soit on considère qu'il possède un fonctionnement cognitif et psychique qui signe sa singularité : il s'agit alors de rendre possible l'accueil de toutes les expressions de sa différence afin de lui ouvrir une place dans le groupe de ses pairs. Pour une finalité commune, nous distinguons deux postures opposées. Dans la situation de Paul décrite plus haut, on vise à faire évo-

Pour scolariser au mieux la diversité du public, l'équipe pédagogique doit être en mesure d'offrir la plus large pluralité des dispositifs possibles.

luer ses relations aux autres afin qu'il puisse être véritablement élève. Mais que faire lorsque l'équipe pédagogique se trouve en échec après avoir mis en place divers projets d'aide ? Il nous semble qu'une question mérite d'être posée avant toute forme d'externalisation ou de médicalisation de la situation de Paul. Et si le rapport aux apprentissages scolaires affichés par Paul avait une fonction ? (Sauret, 2008). La fonction évoquée ici ne viserait-elle pas à le préserver d'un affect d'angoisse en projetant à l'extérieur de lui, de préférence sur ses camarades, son propre ressenti anxieux ? On voit ici se dessiner des causalités de type psycho-affectives. Est-ce à l'école de les prendre en compte ? La question est délicate car une réponse positive peut donner à penser que l'on conçoit l'école comme un lieu de soin. Sauf à considérer que ce genre de situation appelle simplement une reconnaissance des besoins particuliers de l'élève, en conformité avec les missions de l'institution scolaire. Pour scolariser au mieux la diversité du public, l'équipe pédagogique doit être en mesure d'offrir la plus large pluralité des dispositifs possibles. Il s'agit bien sûr d'être à l'écoute des recherches en science de l'éducation afin de pouvoir utiliser au mieux les stratégies pédagogiques disponibles. Cela permet de chercher les propositions didactiques les plus adaptées afin que l'accessibilité des situations d'apprentissages reste la priorité. Mais il arrive pourtant que certaines

situations demeurent dans l'impasse. Il est alors souhaitable de procéder à une analyse la plus complète possible quant à la nature précise des obstacles rencontrés. Les psychologues de l'éducation nationale et les enseignants chargés de l'aide relationnelle – quand les uns ne sont pas écrasés sous la charge évaluative et quand les autres ont les moyens d'être présents – devraient assumer cette part du travail au sein des équipes éducatives. Dans le cas d'un élève tel que Paul, un aspect de la réponse à apporter à l'expression de ses besoins éducatifs particuliers consiste à le protéger de la pression ressentie lorsqu'il se sent menacé par la trop grande présence de ses pairs. Cette réponse s'apparente dans un premier temps uniquement à une compensation individuelle et donc il est légitime de penser qu'elle a pour défaut de réduire les perspectives inclusives. Pourtant, il faut aussi envisager que dans un second temps, plus long il est vrai, cela concourt à structurer la mise en place d'un processus de reconnaissance des attentes de l'école. Cet objectif pourra être atteint par l'élaboration d'un projet de scolarité adapté à ses besoins éducatifs particuliers. Ce projet doit définir avec finesse les obstacles rencontrés et proposer des étayages garantissant une accessibilité graduelle des situations d'apprentissages au sein du groupe classe. C'est donc en articulant les deux dimensions de la compensation et de l'accessibilité dans la durée que l'on devra bâtir ce type de projet. L'objectif de la compensation est recherché par la possibilité d'un réglage de la pression ressentie en réaction à l'obstacle que constitue la trop grande présence subjective des autres. L'objectif de l'accessibilité est visé par un accompagnement attentif de l'adulte médiateur⁷ et une utilisation des moments d'apaisement pour se rapprocher des conditions d'apprentissages en classe entière sans étayage spécifique.

Pour les acteurs de l'école, pris dans l'inconscient collectif institutionnel, il s'agit d'opérer une véritable mu-

7. Qui pourra être l'AESH, un enseignant spécialisé, un membre d'un SESSAD, l'enseignant de la classe de référence ou du dispositif ULIS, et toute personne associée au projet de scolarisation...

tation professionnelle. En effet, les demandes scolaires sont plutôt du côté de l'évaluation et du contrôle. On attend de l'enseignant qu'il sache dire avec précision à quel endroit du programme est arrivé chaque élève et il lui faudra corriger, souvent par des activités pédagogiques supplémentaires, toutes ses lacunes. Le virage actuel amorcé avec l'avènement des neurosciences encourage ainsi à chercher des remédiations spécifiques en vue de restaurer les compétences cognitives jugées déficientes (mais dont on pourrait aussi penser qu'elles ne sont tout simplement pas adaptées aux attentes de l'école). Dans la situation d'élèves tels que Paul, ce type de réponse peut s'avérer contre-productif si on ne prend pas en compte la nature précise de ses besoins éducatifs particuliers. L'école inclusive doit donc trouver un juste équilibre entre les différents champs théoriques proposant une compréhension des multiples obstacles cognitifs et psycho-affectifs susceptibles d'entraver le rapport aux savoirs scolaires. Avec Paul, il serait désormais nécessaire d'associer tous les membres de l'équipe éducative concernés et d'élaborer un dispositif d'aide spécifique. Celui-ci pourrait envisager les conditions d'un accompagnement dans le cadre d'un parcours de scolarité pensé à plus long terme. L'avancée vers une école davantage inclusive passe, pour les élèves dont on souhaite faire progresser les relations aux autres, par une réflexion sur l'articulation concrète des principes de compensation et d'accessibilité.

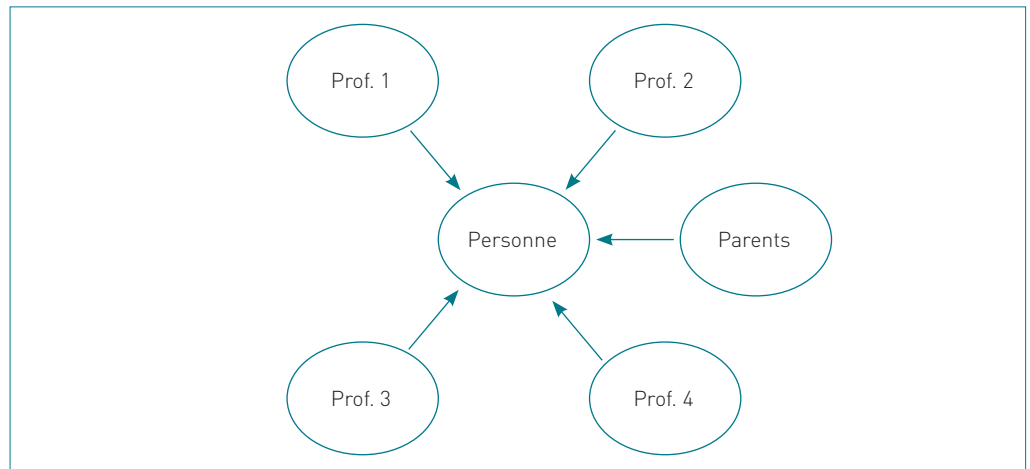
LA MISE EN FORME DU PROJET D'AIDE

La forme donnée au projet d'aide révèle sa structure symbolique. La place donnée à chacun des acteurs de l'équipe éducative, enfant y compris, a pour conséquence de mobiliser un ensemble de processus, conscients et inconscients, bien particuliers. C'est ainsi le système de représentations à

l'œuvre entre chacun des participants qui détermine la nature des réponses envisagées. Il s'agit de ne pas être dupe et de discerner le programme institutionnel (Dubet, 2002) inhérent au cadre déployé. Soit l'élève est implicitement désigné responsable de ses difficultés ; ce sont alors les causalités internes à son fonctionnement cognitif qui seront recherchées, et les réponses des spécialistes des remédiations instrumentales seront sollicitées (Garcia, 2013). Soit l'élève est considéré comme la somme de ses appartenances symboliques, qui inclut son inscription socio-culturelle ; les causalités externes seront alors privilégiées et une réflexion collective pourra plus aisément être évoquée. Cela renvoie aux théories socio-constructivistes impulsées par les travaux de Vygotski qui a montré combien les fonctions psychiques supérieures avaient pour caractéristiques principales d'être d'abord médiatisées. « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis, la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. » (Vygotski, cité par Vergnaud 2000, p. 22). On considère ici que toutes les fonctions psychiques supérieures, de la mémoire logique à la formation de concepts, ont leur origine dans les relations entre les êtres humains.

Il nous semble qu'aucune des manières d'envisager les difficultés s'exprimant à l'école ne peut prétendre être seule à détenir la solution sinon, la question de l'échec scolaire ne se poserait plus ! Un soin tout particulier devra être apporté pour bâtir un projet d'aide qui garantisse l'examen complet des hypothèses de travail. Ebersold et Detraux (2013) nous enseignent différentes façons de penser le projet d'aide. Il peut être conçu dans une logique égocentrée plaçant la personne au centre comme figuré dans le schéma ci-après (Ibid., p.110).

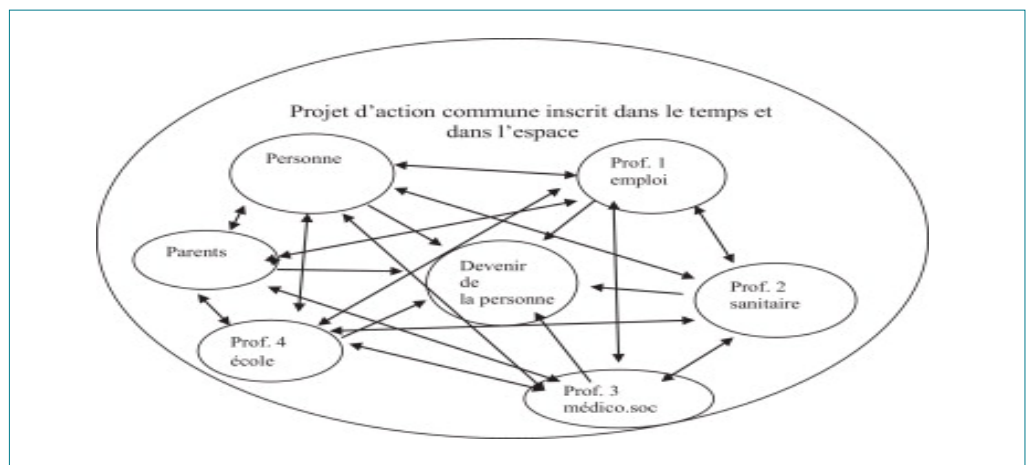
FIGURE N°1
Modèle de l'approche égocentrée du projet d'aide
selon Ebersold et Detraux



L'instauration de ce type de liens entre les participants suggère que l'enfant doit répondre aux attentes de chacun de ses interlocuteurs afin de satisfaire aux critères d'intégration à la norme scolaire. En cas d'échec à atteindre les objectifs fixés, sa place au sein du groupe classe risque d'être corrélée à la capacité d'acceptation de sa différence par le corps enseignant. Cela revient à adresser à l'élève l'injonction silencieuse de s'adapter à la demande scolaire. Cette façon de lier l'acceptation de l'élève au degré de tolérance à l'écart à la norme des enseignants élude

complètement les principes de compensation et d'accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage. « Cette acceptation en devient synonyme à elle seule, et a priori, d'appartenance et de reconnaissance au risque de réduire la scolarisation à un privilège régi par la résilience de l'enfant, des parents, mais aussi des professionnels avant d'être un droit dont découlent les missions de l'institution scolaire. ». Ebersold et Detraux (Ibid.) indiquent une autre façon de concevoir les liens à travers une approche polycentrée plaçant cette fois-ci le devenir de la personne au centre :

FIGURE N°2
Modèle de l'approche polycentrée du projet d'aide
selon Ebersold et Detraux



On voit nettement se déplier ici une tout autre logique, portée par un réseau de relations bien plus complexe. Dans ce type de configuration symbolique, il est envisageable de mener des actions simultanées sur l'individu et sur son environnement. Cette manière de penser le projet d'aide est alors davantage adaptée à l'exigence d'une école inclusive. Elle laisse apercevoir aussi tout l'écart actuel entre la volonté du législateur et les moyens réels dont disposent les enseignants pour accueillir la diversité du public scolaire. Les projets d'action ainsi définis nous semblent tout particulièrement en cohérence avec les besoins éducatifs des élèves s'inscrivant dans un lien relationnel trop conflictuel pour satisfaire aux attentes de l'école. Placer le devenir de la personne au centre du dispositif rend propice un passage de la seule demande faite à l'élève, logique de la maîtrise, à la possibilité d'inscrire le projet de scolarisation dans le temps long de l'accompagnement. Considérer le devenir de la personne ouvre la voie à une utilisation partagée de champs lexicaux, voire d'outils conceptuels, habituellement disjoints à cause de leur appartenance à une référence théorique précise. Ainsi, cette mise en lien autorise des articulations originales : « Elle revient à s'intéresser à 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. » (Ibid). Pour se donner les moyens d'atteindre l'ambition affichée de devenir réellement inclusive, l'école doit opérer l'équivalent d'une révolution dans sa capacité à mobiliser l'ensemble de l'équipe éducative autour de l'élaboration des projets d'action et des dispositifs de scolarisation.

CONCLUSION : LE NÉCESSAIRE SOUTIEN AUX ÉQUIPES

Nous sommes au terme d'un paradigme qui, avec la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, promulguée à l'initiative de Lionel Jospin, affirmait la place de l'enfant au cœur du système éducatif. On mesure à la fois l'importance de proposer à l'élève toutes les aides possibles, évidemment, mais aussi la forme d'impasse que cela produit. Ce mouvement a ouvert une spirale infinie de propositions pédagogiques au nom de l'intégration recherchée : aide individuelle, aide en petits groupes, stage durant les vacances scolaires, aide en séances de remédiation spécifique puis externalisation et médicalisation... finalement, la dynamique ainsi impulsée conduit à tout l'inverse d'une école inclusive. Les élèves présentant un comportement différent de celui attendu dans le cadre scolaire relèvent d'une analyse spécifique. Une lecture attentive de leurs besoins éducatifs particuliers amène à se poser la question des processus (imaginaires et symboliques) sollicités dans leurs relations à autrui. La psychologie clinique d'orientation psychanalytique nous a appris la genèse des mouvements défensifs projectifs qui conduisent certains enfants à localiser, dans une tentative d'apaisement, à l'extérieur de leur espace psychique leurs propres conflits internes. La logique post-moderne tend à imposer les idées managériales à l'ensemble des institutions éducatives (Gori, 2013). Les méthodes promues visent alors le plus souvent à l'entraînement et à la répétition afin de déclencher les attitudes adaptées. C'est sans doute prendre le risque d'une sur-responsabilisation précoce (Neyrand, 2013) et ignorer des mécanismes d'affiliations symboliques qui président aux enjeux de transmissions entre les générations (Arendt, 1972). De surcroît, pour les enfants pour lesquels on se donne pour objectifs de transformer les relations aux autres, c'est assurément amplifier leur res-

senti persécutif et parfois, réunir les conditions d'une décompensation ou, pour le moins, d'une aggravation des manifestations symptomatiques. Notre expérience de psychologue au sein de l'éducation nationale nous a appris tout le bénéfice à alléger les expressions concrètes de la forme de la demande scolaire. Afin de maintenir des objectifs ambitieux d'apprentissage pour l'élève concerné, il peut s'avérer souhaitable de mettre en

Ce sont les équipes pédagogiques qui ont désormais besoin d'être soutenues et guidées.

place différentes adaptations qui le protègent des obstacles rencontrés dans le lien aux autres. Ainsi, ce n'est pas un paradoxe que d'énoncer que pour rendre l'école inclusive, il faut parfois savoir mettre en œuvre les conditions d'une « mise à l'abri » de certains élèves. Le principe de compensation sera appliqué par un réglage sur-mesure de la distance à opérer avec les pairs ou les adultes. Il s'agit de répondre au besoin d'éprouver un sentiment de sécurité à opposer au débordement de l'affect anxieux. Parallèlement, il faut aussi garantir l'accessibilité en réduisant progressivement les étayages proposés à chaque moment de pacification observé dans les relations aux autres. Il est important de pouvoir compter sur l'intervention d'un psychologue de l'éducation nationale, ou d'un enseignant maîtrisant

les enjeux de l'aide relationnelle, qui ajoutera la possibilité de séances individuelles comme autant d'espaces potentiels supplémentaires à l'intérieur de l'école. De tels projets d'action excèdent largement les seules compétences de l'enseignant responsable de la classe de référence. C'est pourquoi, en guise de conclusion provisoire tant il y aurait nécessité à prolonger et préciser encore le débat simplement amorcé ici, nous affirmons que pour rendre l'école en capacité de scolariser la diversité du public, ce sont les équipes pédagogiques qui ont désormais besoin d'être soutenues et guidées. C'est par la proposition d'une réflexion à plusieurs, croisant les regards disciplinaires, que les enseignants pourront mieux faire face à l'hétérogénéité des compétences observée en classe. C'est ainsi qu'il leur sera possible de prendre toute la mesure de l'impasse sur laquelle débouche l'usage de la formule : « il ou elle va en inclusion » quand elle recouvre en réalité la mise en place de situations d'exclusion à l'intérieur des murs de l'institution scolaire. Mais il ne suffit pas seulement d'en dénoncer le vide de sens, il s'agit aussi de proposer des formules pédagogiques inédites. C'est sans doute par sa capacité de création que l'école pourra faire face au défi d'être authentiquement inclusive ■

BIBLIOGRAPHIE

Arendt, H. (1972). *Crise de la culture*. Paris : Gallimard.

Benoit, H. (2012). *Comment répondre au défi de la diversité des élèves*. Dans Une éducation pour la Suisse du futur – De la sélection à l'intégration. Académies suisses des sciences : Berne, p. 117-122.

Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Ebersold, S. et Detraux J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particuliers, enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Revue Européenne de recherche sur le handicap* : 7, 102-115.

Ehrenberg, A. (2018). *La mécanique des passions. Cerveau, comportement, société*. Paris : Odile Jacob.

- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- Garcia, S. (2013). *A l'école des dyslexiques*. Paris : La découverte.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- Gori, R. (2013). *La Fabrique des imposteurs*. Paris : Les liens qui libèrent.
- Lacadée, P. (2013). *La vraie vie à l'école*. Paris : Editions Michèle.
- Lacan J. (1966). *Écrits*. Paris : Seuil, Champ freudien.
- Neyrand, G. (2013). *Enfants... points de repères*. De l'enfant en cause à la cause des enfants. Les actes du 23^e congrès national AFPEN. Nice 2013.
- Pinell, P. et Zafirooulos, M. (1978). La médicalisation de l'échec scolaire [De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile]. *In: Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 24, Le déclassement. pp. 23-49, novembre 1978.
- Renaut, A. (2003). *La libération des enfants*. Paris : Hachette.
- Sauret, M-J. (2008). *L'Effet révolutionnaire du symptôme*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.



Conceptualisation, démarche critique et séquence forcée

L'enseignement d'un concept à l'épreuve d'une démarche critique. Une séquence forcée en histoire sur le totalitarisme.

RÉSUMÉ

L'article aborde les enjeux didactiques et notamment épistémologiques de la conceptualisation dans l'enseignement de l'histoire. L'hypothèse envisagée dans le cadre de l'apprentissage par problématisation explore, pour l'apprentissage, la pertinence du lien entre la lecture critique des sources et la manipulation des concepts et, pour le développement professionnel, la pertinence de lier épistémologie et mise en œuvre didactique. La recherche empirique sur une « séquence forcée » visant à pousser certains phénomènes didactiques a permis d'explorer certaines conditions didactiques à l'évolution des pratiques d'enseignement de l'histoire. Elle a permis d'identifier les limites mais aussi le type d'épistémologie nécessaire pour favoriser les compétences critiques des élèves.

Gaïd **ANDRO**

CREN, Université de Nantes

Sylvain **DOUSSOT**

CREN, Université de Nantes

Juliette **HÉRON**

Education Nationale

Anne **VÉZIER**

CREN, Université de Nantes

MOTS CLÉS :

histoire, concepts, problématisation, totalitarisme, critique

1. Nous préférons le terme concept, rarement employé par les acteurs de l'histoire scolaire. Dans notre cadre théorique – inspiré de Bachelard comme de Vygotski – le concept est envisagé comme un outil dont l'usage est rendu nécessaire par un problème de connaissance construit par un processus d'enquête.

L'histoire comme discipline scolaire est largement organisée et structurée autour de « notions », travaillées de manière spiralaire au sein des programmes. Ces « notions » qui recourent en majorité de véritables concepts¹ historiques, sont généralement envisagées comme prétexte à l'apprentissage d'une définition plus que comme moyen d'interroger le passé. La conceptualisation, ou « mise en concept » (Prost, 1996, p. 137) de l'histoire s'affirme pourtant comme un des objectifs de la discipline notamment lorsque le concept travaillé est un terme postérieur aux événements étudiés, créé à dessein comme une catégorie d'intelligibilité du réel. C'est notamment le cas du terme de totalitarisme.

Pour Arendt (2002), ce terme de totalitarisme désigne un type de régime politique inédit apparu à l'ère moderne, destiné à organiser la vie des masses ; à la fois vu comme un événement en rupture avec les régimes politiques possibles, c'est l'essence du totalitaire qui est questionné chez Arendt. Ce qui en rend l'usage problématique dans une perspective épistémologique et historiographique, lorsqu'on le confronte à des expériences historiques concrètes selon Traverso (1998) ou, pour Chapoutot (2012, p. 11), parce qu'il est « élaboré dans un contexte de guerre froide pour permettre des comparaisons politiquement opportunes entre nazisme et stalinisme, [il] a tendance à être délaissé par les historiens du nazisme ».

Ce terme impose, par sa nature même, de dissocier avec les élèves la réflexion menée sur les événements du passé d'une réflexion sur le récit que l'on en fait. Théoriquement, conceptualiser le totalitarisme en classe revient forcément à se questionner sur le concept lui-même, sous peine de favoriser chez les élèves une confusion entre le concept, sa définition et le passé qu'il interroge. Or, les pratiques ordinaires au sein de la classe d'histoire (Audigier, 1993) (Tutiaux-Guillon, 2008) réduisent souvent le totalitarisme

à une définition posée a priori pour laquelle les traces du passé (documents vus en classe) sont manipulées comme des preuves de validité. La démarche historique s'en trouve inversée (Moniot, 1993), voire même annihilée, car le concept n'est plus un moyen de questionner le passé mais bien la condition de sa réification.

La mise en œuvre d'un véritable travail de conceptualisation en classe suppose pour les élèves une capacité à intégrer l'épaisseur du temps et à considérer le contexte de production des documents étudiés afin d'associer l'usage critique du concept à l'analyse critique des traces du passé. Or les enseignants d'histoire s'accordent très largement à constater la difficulté des élèves face à ces démarches de contextualisation et ce, jusqu'en classe de Terminale. Le présent article se propose justement d'interroger la nature de cette difficulté. Qu'est-ce qui fait éventuellement obstacle chez les élèves à une approche critique des sources du passé ? En quoi lecture critique des sources et manipulation des concepts sont-elles liées en termes d'apprentissage ?

La recherche empirique menée sur ces questionnements dans l'étude de cas proposée ici est ainsi l'occasion de formuler une hypothèse d'évolution professionnelle qui articule les réflexions épistémologiques des sciences sociales aux mises en œuvre didactiques au sein de la classe. Il s'agit d'explorer certaines conditions didactiques à l'évolution des pratiques d'enseignement de l'histoire dans son articulation des contenus de connaissance et des compétences critiques des élèves.

LA SÉQUENCE FORCÉE : DÉROULEMENT ET VISÉES DIDACTIQUES

Contexte problématique

La séquence a été produite par une équipe constituée de l'enseignante de la classe et de trois enseignants-chercheurs en didactique de l'histoire. La

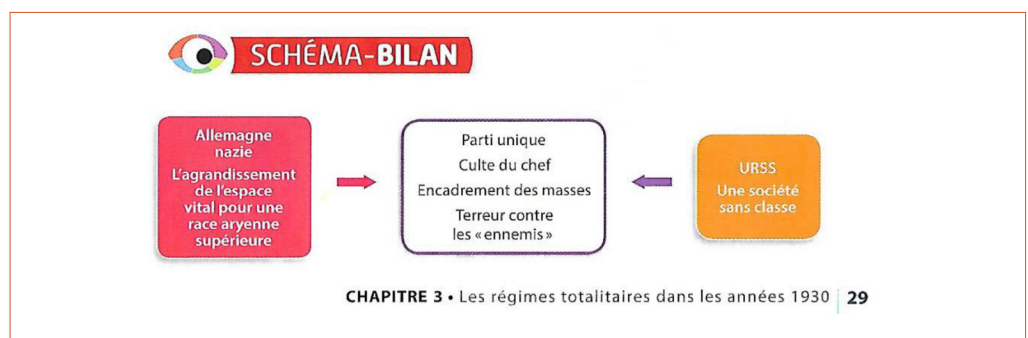
Une hypothèse d'évolution professionnelle qui articule les réflexions épistémologiques des sciences sociales aux mises en œuvre didactiques.

construction de la situation d'enseignement-apprentissage, l'observation et l'analyse font de cette situation un objet de recherche partagé. La séquence s'inscrit dans le cadre méthodologique de la « séquence forcée » (Orange, 2010) selon lequel il s'agit de construire une situation d'enseignement-apprentissage visant à produire des phénomènes didactiques intéressants pour la recherche. Dans le contexte du fonctionnement normal d'une classe (en fonction des habitudes et des objectifs pédagogiques de l'enseignante) la séquence est conçue collectivement a priori puis ajustée au fil de la mise en œuvre afin de prendre en charge l'incertitude de toute situation de pratique et ainsi de rendre raison des choix possibles de l'enseignante. Le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation (Fabre & Orange, 1997) (Le Marec et al., 2009) (Doussot, 2018) dans lequel l'étude s'inscrit postule qu'enseignement et apprentissage sont en constante interaction, notamment en fonction des conceptions des élèves qui sont mises en jeu volontairement

et qui rendent impossible la détermination préalable du dispositif complet.

Portant un regard réflexif sur l'enquête historique dans la classe, les chercheurs s'intéressent aux conditions de possibilité pour des élèves de lycée de conceptualiser le totalitarisme par le biais d'un processus de problématisation. Autrement dit, la séquence est construite dans l'idée que l'on peut modifier le processus habituel d'enseignement de cette partie du programme d'histoire en faisant construire par la classe un problème historique qui ne se réduit pas à l'illustration d'une série de caractéristiques de ce qu'auraient été les régimes totalitaires de la première moitié du XX^{ème} siècle européen. Cette problématisation permettrait aux élèves de conceptualiser cette notion historique, c'est-à-dire d'en faire un outil pour penser l'évènement dans sa spécificité. A contrario, la présentation scolaire de la notion se réduit souvent à une série définitoire de caractéristiques comme dans le document suivant :

FIGURE N°1
Extrait de manuel de préparation du diplôme national du brevet
(Magnard, 2016, p.29)



Bien souvent dans les propositions des enseignants, si l'on suit les constats de Tutiaux-Guillon (2008), il s'agit pour les élèves de retrouver dans les documents qui leur sont fournis des informations permettant de valider la présence, dans le régime concerné, de traces des différents items du cadre visible au milieu du schéma.

Nous faisons ici l'hypothèse, sur la base d'un certain nombre d'analyses du concept historiographique (notamment Traverso, 1998) et des travaux en problématisation en histoire scolaire, que la perspective définitoire dominante du concept ne fait que reporter la difficulté. En substance, cela ne permet pas de mettre en discus-

2. Voir notamment (Lautier, 1997).

sion ce que « parti unique », « culte du chef » ou encore « encadrement des masses » signifient notamment par comparaison avec des régimes différents mais proches² (dictature, régime autoritaire, monarchie...), ni les relations qui existent entre ces items dans les situations historiques étudiées. Au contraire, focaliser le travail scolaire sur la recherche d'informations illustrant ces items suppose qu'ils sont accessibles et maîtrisés par les élèves qui n'auraient plus qu'à les appliquer à la lecture de sources. La perspective alternative que nous visons est celle d'un système de concepts (totalitarisme, violence politique, culte du chef, encadrement des masses...) considérés comme des outils d'analyse historique d'une situation passée. La séquence à construire doit permettre aux élèves de manipuler ces outils non pas pour rapporter le réel des traces du passé à une norme extérieure (la liste des caractéristiques d'un régime totalitaire), mais pour mettre en question les discours que les élèves sont initialement capables de fournir sur l'évènement ou la période en s'appuyant sur leurs connaissances des sociétés (actuelles ou passées) issues de leur expérience

D'une attention aux évènements à une attention aux discours sur les évènements.

à travers des processus analogiques (Cariou, 2003) (Cariou, 2004). Il s'agit, dans le cadre théorique de la problématisation, de différencier radicalement le problème des acteurs du passé et le problème historique qui permet de l'étudier. Par cette distinction fondamentale, le travail scolaire passe d'une attention aux évènements à une attention aux discours sur les évènements, ceux des sources et ceux des élèves. Les concepts sont alors des outils théoriques pour penser le problème historique et ne sont pas des entités du monde passé : l'encadrement des masses n'est pas, dans cette approche, une réalité identifiable dans le réel du passé et des traces qu'il a laissées, mais un artéfact théorique pour discuter de la validité des explications de l'accès et du maintien au

pouvoir de Hitler ou de Staline ; ainsi, telle affiche de propagande utilisée par le régime nazi constitue une entité réelle de ce passé, mais la compréhension de son rôle dans l'encadrement des masses ne peut résulter que d'un travail d'interprétation dans lequel elle joue le rôle d'indice et qui s'appuie sur des concepts.

Or dans le fonctionnement ordinaire de l'histoire scolaire, les documents jouent le rôle d'illustration et de preuve (selon un raisonnement inductif simpliste, qui repose surtout sur l'autorité savante du professeur), non pas de sources d'indices (Cariou, 2016) : le travail se réduit à rapporter les documents proposés par le professeur à des idées explicatives, sans que ces dernières soient l'objet de discussions ou de recherches ; l'essentiel de ce que font les élèves se résume alors à sélectionner des informations dans des documents et à reproduire du savoir (Tutiaux-Guillon, 2008). Par exemple, un témoignage montre l'embrigadement des jeunes par la propagande nazie, ce qui illustre et confirme les caractéristiques 2 et 3 de la figure 1 (culte du chef, encadrement des masses), mais ces caractéristiques ne sont pas discutées, sinon de manière marginale dans la visée de production de la bonne réponse. Un moyen de rompre le mécanisme de ces habitudes scolaires, identifié par des recherches précédentes, réside dans la mise en jeu d'une critique des sources pour mettre en question l'absolu du raisonnement inductif. Par exemple, des élèves de 10-11 ans sont capables de remettre en question leur propre interprétation mécanique d'une lettre de soldat de la Première Guerre dès que l'enseignante pose la question de la relation entre l'auteur et les destinataires de la lettre (Doussot & Vézier, 2014) : puisque cette lettre peut être lue par des enfants du soldat, celui-ci ne disait pas tout de son expérience, affirment-ils, alors que jusqu'à ce moment-là ils prenaient sa description du front pour la réalité du front. L'écart entre ce que dit la source et ce qu'elle fait constitue une différencia-

tion épistémologique fondamentale de la discipline historique qui peut donc avoir des conséquences dans la classe qui nous intéressent dans notre questionnement (Wineburg, 2001) (Gomes, 2019). Ce processus incite les élèves à revenir sur l'interprétation initiale et donc sur les catégories et concepts, et sur les données sélectionnées sur lesquelles elle repose. C'est-à-dire que cela peut induire la manipulation des concepts en jeu. C'est sur cette base que nous faisons l'hypothèse qu'une situation de ce type peut provoquer la manipulation des concepts en jeu dans le totalitarisme, et que nous organisons la séquence forcée suivante.

Première phase (séances 1 et 2) : faire produire des explications comme d'habitude

Après une introduction par l'enseignante (1 heure) qui fixe la genèse des situations des pays concernés au lendemain de la Première Guerre mondiale, les élèves doivent travailler à une étude de documents qui les met dans une situation d'étude habituelle pour eux en histoire. Il s'agit dans cette première phase d'aboutir

à des textes qui exposent les interprétations et les explications que les élèves sont capables de fournir en appui sur des documents concernant ces régimes politiques (Allemagne nazie, URSS de Staline et

Italie de Mussolini). Ces textes sont destinés à être pris pour objet de discussion dans la deuxième phase.

L'étude de documents s'organise autour des caractéristiques du totalitarisme définies lors de l'introduction magistrale : cinq séries de documents (voir en annexe 1 le document préparatoire de l'enseignante) sont soumis à des groupes d'élèves différents (embrigadement de la jeunesse, forger un homme nouveau, encadrement de la société, gouverner par la terreur, culte de la personnalité). Ils doivent répondre à la double consigne suivante :

1- A partir des documents proposés

dans l'étude de cas (fiche et manuel), identifiez les points communs et les différences entre ces régimes totalitaires.

2- En groupe, choisissez un document qui vous semble le mieux symboliser votre thème. Justifiez votre choix en rédigeant un texte argumenté de 5 à 10 lignes.

La seconde question vise davantage que la première à « forcer » le trait des pratiques ordinaires en insistant sur l'inscription des explications des élèves dans les catégories habituelles qui définissent le concept de totalitarisme. Ce travail est engagé lors de la seconde heure de la séance 1 (qui dure deux heures) et présenté par chaque groupe lors la séance suivante (5 jours après). Un élève de chaque groupe vient alors présenter ses réponses à la première question et montre le document que son groupe a choisi en justifiant ce choix. Lors du dernier quart d'heure de la séance, l'enseignante demande aux élèves de répondre – par deux ou individuellement – à la consigne suivante, sur la base des exposés : « décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires ». Les écrits (annexe 2) sont ramassés en fin d'heure et analysés pour préparer la troisième séance qui initie la deuxième phase de la séquence forcée.

Seconde phase (séance 3) : retour sur les explications produites par un problème historique et de critique des sources

L'analyse rapide des écrits entre la séance 2 et la séance 3 du lendemain (pour l'analyse détaillée voir plus loin) montre que les élèves ont surtout écrit des listes d'explications à la mise en place et à la persistance des régimes totalitaires. Aucun écrit ne prend en compte les documents dans leur dimension contextuelle (les documents comme « action » dans le passé) pour mettre à distance ce qu'ils disent sur l'objet d'étude. En termes de contenu, le groupe de recherche identifie la domination d'une double explication des régimes totalitaires : pour la plupart des élèves, leur fonctionnement

D'aboutir à des textes qui exposent les interprétations et les explications que les élèves sont capables de fournir en appui sur des documents.

repose à la fois sur l'embrigadement par la propagande, et sur la coercition par la violence. Sur cette base, les chercheurs et l'enseignante prévoient l'organisation de la séance 3 sous la forme d'un retour sur les explications produites par la mise en relation des deux mécanismes principaux (comment expliquer le besoin de violence si la propagande était efficace ?) et par le biais de la critique des sources. Il s'agit de voir dans quelle mesure et par quels moyens les élèves mettent en discussion leurs propres interprétations lorsqu'on les incite à porter un regard nouveau sur les documents qui ont alimenté leurs écrits. Ce processus s'appuie en particulier sur un retour aux documents choisis après analyse des productions des élèves par les chercheurs et l'enseignante comme étant symboliques du thème traité (cf. consigne de l'étude de documents).

Cette séance s'organise en deux temps, mais seul le premier nous intéresse ici³. Pendant la première demi-heure l'enseignante mène un cours dialogué introduit par une synthèse rapide de la lecture qu'elle a faite des écrits des élèves, qu'elle propose de questionner en revenant sur les documents qui sont à la base de ces explications :

« ... je vous rends vos feuilles. Alors en fait je les ai utilisées pour faire une petite synthèse. (...) Alors à partir de ces travaux que nous avons regardés de près, eh bien j'ai fait un petit bilan. Un petit bilan de la classe sur ce qu'était le totalitarisme pour vous. D'accord. Donc ce que je vous propose c'est de coller cette fiche sur votre cahier, puis ensuite on va noter, vous allez noter, le bilan, revu par tous, le bilan collectif » (transcription séance 3, tour de parole 1).

Cette synthèse est pilotée par le problème historique potentiel identifié préalablement par le collectif de recherche sur la base du constat des deux explications dominantes (embrigadement et coercition). Il s'agit de mettre en jeu la liste des caractéristiques qui définissent le totalitarisme et qui structurent le travail sur docu-

ments de la séance 2, en mettant en rapport embrigadement et violence. Voici comment l'enseignante l'introduit dans la discussion :

« Ça [l'embrigadement] marchait bien, mais est-ce que ça marchait bien ? Si ça marchait si bien que ça, pourquoi est-ce que alors on a besoin d'être aussi violent et virulent ? » (S3, tdp 7).

Par la suite, cette question est reprise par l'enseignante par le biais d'un retour sur les documents utilisés. L'objectif est de faire venir la discussion du problème historique sur sa cohérence avec la démarche historique de critique des sources. Voici comment elle l'introduit après l'évocation par des élèves de quelques hypothèses de réponse :

« Par exemple si on regarde, je reviens sur les documents que vous avez choisis. Si on regarde cette image par exemple [projette l'affiche présentant Hitler], si on regarde ce poster. Donc l'analyse qui en a été faite [S2] c'est que on voit Hitler qui dirige le peuple, etc., Un leader charismatique auréolé de la gloire qui lui vient du ciel. Est-ce que, aujourd'hui, si vous voyiez cette affiche, vous seriez sensibles à cette propagande ? Qu'est-ce que, comment dire, qu'est-ce que ce document nous dit ? On sait qu'il y avait de la propagande, mais ça ne nous dit pas... » (S3, tdp19).

C'est sur cette base problématique élaborée entre les séances 2 et 3 que l'enseignante mène ce travail de retour sur les interprétations et sur les catégories de définition du totalitarisme. Cette demi-heure d'échanges est donc le lieu de la manipulation des concepts et des données que le dispositif soumet aux élèves. Il s'agit d'y voir comment s'opèrent ces manipulations en référence à l'activité de problématisation historique de référence que l'on peut modéliser comme la mise en tension de données et d'idées explicatives susceptibles de permettre une exploration du champ des possibles des acteurs de l'évènement.

3. La séquence se poursuit par un nouveau travail de groupe sur d'autres documents.

ANALYSE DIDACTIQUE : DES CAPACITÉS CRITIQUES PEU UTILISÉES, À QUI LA FAUTE ?

Une appréhension causale des évènements

L'examen du corpus de données correspondant à la séance 2 (écrits des élèves⁴ et enregistrement de leurs exposés et échanges) montre la manière dont les élèves appréhendent ordinairement le travail en histoire sur la base de l'étude de documents. Il manifeste notamment leur capacité à produire des explications argumentées en s'appuyant sur des informations portées par des documents. Mais il indique simultanément que le travail d'apprentissage critique qui est censé être à l'œuvre depuis qu'ils étudient la discipline en tant que telle (cycle 3 de l'école primaire, ou au moins le collège) ne les incite pas, lorsque cela n'est pas expressément demandé, à prendre en considération les intentions et le contexte des documents pour les interpréter.

En effet, l'examen de l'ensemble des écrits montre qu'aucun d'entre eux ne module ses réponses argumentées autour du concept en jeu dans la question posée – « décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires » – en fonction de ce que sont les documents étudiés. Ni pendant l'étude de document elle-même (deuxième heure de la première séance), ni pendant la séance 2, alors que tout le travail est fondé sur les 5 séries de documents étudiées, aucun élève n'évoque les éléments situationnels des documents pour interpréter ou discuter une interprétation. Ce constat est à rapprocher de l'habitude disciplinaire

des professeurs d'histoire et de géographie à faire situer, en général comme première question, un document en demandant rituellement de dire son

auteur, sa date, ses destinataires, et plus généralement le contexte de sa production. Activité qui n'est généralement pas réinvestie dans la suite du travail sur l'évènement lui-même. La dichotomie documents/passé est ain-

si fortement ancrée dans les habitudes disciplinaires des élèves.

Le second constat qui domine à la lecture des écrits réside dans l'uniformité des productions sous la forme de listes d'activités plus ou moins inscrites dans des textes construits. Parfois la liste est visible parce que l'écrit donne à voir des éléments de réponse successifs ou dans des schémas qui isolent des énoncés généralement courts (ex : Maxime) ; d'autres fois ces éléments schématisés sont reliés entre eux par d'autres mots et des flèches qui symbolisent les déterminismes et les pouvoirs et forment le type de relation (ex : Margaux) ; d'autre fois encore, ces éléments sont purement verbaux et insérés dans un texte rédigé (ex : Michelle). Dans tous les cas, la consigne qui demande la description d'un fonctionnement est traduite en mécanismes sociaux par les élèves, et les mécanismes en question sont juxtaposés mais non articulés entre eux, sauf exception. Parmi ces exceptions, un écrit présente une hiérarchisation sous forme de pyramide (Lorélia, Pauline, Morgane) qui sous-entend un système de fonctionnement, dont la logique est celle de la domination. Un autre écrit (Clémence) présente une sorte de « carte mentale » (dans le vocabulaire des élèves), c'est-à-dire un schéma présentant deux niveaux, qui ne fait que reprendre les catégories d'organisation du travail de la classe : les 5 titres des groupes de travail sont repris et entourent un encadré intitulé « régimes totalitaires » placé au centre de la page ; les flèches symbolisent les relations sans plus de précision.

Sur le plan des contenus, comme évoqué précédemment, deux mécanismes principaux dominent ce corpus qui rendent compte des types d'explication favorisés par les élèves : l'embrigadement et la coercition par la violence. Les élèves semblent y trouver les explications les plus fortes de leur point de vue pour décrire le fonctionnement de ces régimes. L'exemple du texte de Paul est intéressant dans la mesure où il montre

4. 26 feuilles recueillies ; les 9 citées sont reproduites en annexe 2.

La dichotomie documents/passé est ainsi fortement ancrée dans les habitudes disciplinaires des élèves.

bien comment les deux processus se superposent sans que leur relation soit interrogée. Voici un extrait de son texte qui manifeste cette juxtaposition :

« Ils utilisent énormément la propagande pour convaincre et manipuler les populations, et pour donner une image parfaite du régime. Ces régimes oppriment le peuple et leur imposent leur politique. »

Pour Paul il n'y a pas de contradiction à dire que le régime fonctionne à la fois par la conviction, la manipulation et l'oppression. Il produit des réponses raisonnées qui ne s'inscrivent pas à l'échelle des acteurs de l'évènement (ce qu'un Allemand des années 1930, par exemple, pourrait penser en recevant ces trois messages). Parfois cependant, ces relations sont envisagées notamment sur le plan temporel. C'est ce que précise Valentin :

« pour maintenir ce régime, l'embrigadement commence dès l'enfance avec des « stages » (jeunesse hitlérienne) ». Simon et Tessa sont les seuls à nuancer le fonctionnement mécanique en qualifiant par des verbes les relations entre les entités

en jeu (populations, relais du pouvoir imputé à la volonté du chef). Pour Simon, dans son schéma : la propagande « influence » le peuple, celui-ci « a pour modèle » le leader, et le régime « dirige » le peuple ; pour Tessa, dans son texte (qui mérite d'être cité parce qu'il est sans doute celui qui précise le plus les mécanismes identifiés) :

« Les régimes totalitaires portent une influence sur la population notamment chez les jeunes. L'embrigadement de la jeunesse permet alors des automatismes correspondant à leur façon d'être éduqués et traités qui sont ceux du régime totalitaire. De plus la population doit montrer la puissance du régime. »

Tous ces éléments indiquent, par ailleurs, que les élèves, sans exception, s'appuient sur des entités qui sont de pseudo-personnages (peuple, régime, leader, dirigeants, police, jeunes...) qui ne sont jamais

questionnés dans leur unité ou leur qualité d'acteurs. Au total, dans ces descriptions, ces personnages et ces groupes sont inscrits dans des relations déterminantes dans lesquelles on ne distingue pas de marge de manœuvre et donc de jeu avec le régime pour les populations. Plus généralement, on peut dire que ces descriptions ne sont pas celles de situations historiques par définition incertaines. Elles présentent les chefs de ces régimes comme parvenant à mettre en œuvre leurs intentions de domination totale qui sont ainsi envisagées comme les causes des événements et du fonctionnement de l'ensemble de la société. Dans cette perspective les populations n'ont pas de marge de manœuvre : elles apparaissent entièrement déterminées.

Inscrire les explications dans leur rapport au réel des traces par la critique des sources

La seconde étape de la séquence est organisée par la mise en question de ces explications (produites selon les modalités habituelles de la discipline scolaire) en s'appuyant sur deux opérations accessibles aux élèves mais peu utilisées : la mise en lumière de contradictions dans les réponses (si la propagande est efficace, pourquoi ont-ils besoin de la violence ?), et le retour critique aux documents, présentés explicitement comme des points de vue et non des informateurs neutres (dans une perspective réaliste). Il s'agit par-là de réintroduire de l'incertitude dans la situation des populations (Ricœur, 1983, p. 331) afin de considérer le passé comme un présent incertain et non déterminé pour les acteurs. Le corpus utilisé ici est la transcription (annexe 3) des échanges qui ont lieu pendant une demi-heure sous forme de dialogue entre les élèves et l'enseignante.

L'analyse linéaire de la transcription selon les critères de la modélisation de la problématisation historique montre que les élèves entrent assez directement dans la demande de formulation d'hypothèses à partir du moment où l'enseignante pose la

Considérer le passé comme un présent incertain et non déterminé pour les acteurs.

contradiction et la nécessité d'une prise en compte des points de vue portés par les documents. Dans les premiers échanges, les élèves proposent des réponses affirmatives qui se fondent sur des modèles explicatifs sans qu'ils soient associés à des données précises et référencées à des faits vus en classe. En 8, l'élève s'appuie sur le modèle « les jeunes sont plus influençables que les plus âgés » ; en 12, Maxime utilise le modèle du contrôle par l'exemple, ce que reprend Paul (18) pour résoudre la contradiction : la propagande montre le sort fait à ceux qui contestent,

Accéder à un niveau de contrôle des explications au-delà d'un contrôle par cohérence et illustration.

ce qui « calme » les autres. Ce n'est que lorsque la question des documents est mise en jeu en termes de point de vue par l'enseignante (à partir de 19) que les élèves commencent à discuter des données, et surtout qu'ils passent des affirmations à des réponses hypothétiques. On le voit à partir de 23 sur l'affiche de Hitler, puis à partir de 47 sur le cas du document qui est un témoignage d'un soutien d'Hitler repent. Au départ, lorsque l'enseignante évoque ce document (38), l'élève qui intervient prend d'emblée une position critique qui semble découler des échanges précédents sur la critique de l'affiche (on ne sait rien de son effet sur la population) : ce que dit ce texte n'est pas nécessairement ce qui s'est passé. Les formulations sont hypothétiques : « mais ça se trouve, en réalité, c'est pas le cas, enfin c'est pas comme ça » (39). Il en est de même lorsque la critique est renforcée par l'identification du statut de l'auteur du texte (un opposant : 45). L'élève qui poursuit l'analyse aboutit là aussi à une hypothèse : « et pour le peuple ça devait être pareil » (47). Dès lors les propositions se multiplient et manifestent un processus d'exploration d'interprétations possibles du document pour rendre raison de l'efficacité de la politique de ce régime totalitaire : sur les raisons que l'auteur aurait eues de devenir opposant (49), sur l'idée que d'autres ont dû avoir le même parcours (51), sur le fait que

comme opposant l'auteur a pu trahir les propos d'Hitler pour défendre son choix (53, 55, 57), sur la proportion des convaincus (69), sur les actions possibles dans la situation (71)

Ce passage d'un régime d'affirmations liant la volonté du chef et les institutions qui la relaient à un régime d'hypothèses sur les situations vécues est renforcé ensuite par l'intervention de l'enseignante qui questionne directement les élèves sur l'enquête (et non plus sur l'évènement du passé) : « alors, qu'est-ce qu'on peut savoir, qu'est-ce qu'on sait finalement de cette histoire-là ? » (58). Elle renvoie même explicitement à la critique du travail initial (62). Cette prise de position est suivie par les élèves qui interviennent et entrent alors dans le jeu de la réflexivité :

« parce que en fait c'est une image que nous on a de, du fait qu'il était idolâtré... » (67)

« peut-être que au final nous notre idéologie, enfin, pas l'idéologie mais nos appréhensions par rapport à tout ça c'est peut-être basé sur la propagande qu'on a reçue nous. C'est peut-être que finalement que sur la propagande qu'il y a eu durant toutes ces années que nous on se fait une idée. On n'y était pas en fait, c'est ça que je veux dire » (73).

Cet aboutissement réflexif est significatif du changement opéré entre les deux phases de la séquence analysées ici. Il indique que les élèves – en tout cas ceux qui sont actifs dans la discussion, mais on discerne aussi que cela n'apparaît sans doute pas anormal aux autres – sont en mesure, lorsque l'enseignante les aiguille dans ce sens, de porter un regard critique sur les documents et les interprétations qu'on peut en faire, qu'ils sont capables de penser les sources évoquées par l'enseignante comme des points de vue singuliers sur la situation étudiée. On constate en particulier que se développent des interventions qui visent à décrire les situations vécues par les acteurs des évènements, ce qui se distingue fortement de la première phase et les fait accéder à un niveau de contrôle des

explications au-delà d'un contrôle par cohérence et illustration. Ce contrôle distingue cette seconde phase de la première où les élèves n'avaient pas besoin de se préoccuper de la vérité car par principe le professeur ne ment pas lorsqu'il valide les propositions des élèves. Par contraste, cela signifie qu'ils ne font pas d'eux-mêmes ces opérations lorsqu'on leur demande de décrire une situation à partir d'un travail sur documents, alors même qu'ils en sont capables. Autrement dit, la séquence forcée fait faire quelque chose à ces élèves cités qu'ils sont capables de faire mais qu'ils ne font pas ordinairement (Bazin, 2008, p. 356). En termes de pratique d'enseignement on peut dire que les élèves ont des savoir-faire critiques mais pas de compétence : ils ne savent pas quand utiliser ces savoir-faire. Le singulier souligne ici qu'il apparaît épistémologiquement difficile de « découper » par transposition didactique la compétence critique,

Pour savoir dans quelle situation l'utiliser, il faut aussi être en mesure d'interpréter la situation.

bien qu'elle puisse s'appuyer sur des procédures multiples : c'est précisément parce qu'ils prennent ensemble critique externe, critique interne et phénomène historique problématique qu'ils avancent vers un savoir davantage problématisé.

La capacité critique annihilée par la situation scolaire

Comment expliquer leur incapacité à utiliser ce qu'ils savent pourtant faire ? Le faible développement de la compétence critique peut sans doute se comprendre si on la rapporte à la notion de situation comme le suggère Audigier (2011). Il ne suffit pas de maîtriser une technique critique – comme celle qui consiste à identifier auteur, date, nature, contexte d'un document – pour savoir dans quelle situation l'utiliser, il faut aussi être en mesure d'interpréter la situation. Comme le précise Audigier, les disciplines des sciences du monde social comme l'histoire mettent en jeu deux situations sociales : la situation étudiée (d'un Allemand dans l'Allemagne

nazie par exemple) et la situation d'étude. Or à l'école, la deuxième tend à subir le même sort que la première selon le point de vue des élèves : leurs propos montrent qu'ils se considèrent déterminés par les mécanismes scolaires voulus par l'enseignant, et donc sans capacité d'action sur le savoir. En effet, la situation scolaire est marquée par un déséquilibre radical entre les élèves et l'enseignant sur le plan de la maîtrise des savoirs. Elle l'est doublement puisque le professeur est celui qui sait et il est celui qui construit les questions (et les études de documents) soumises aux élèves, comme dans la première phase de la séquence présentée ici. En outre, dans le fonctionnement dominant de la discipline scolaire histoire, le professeur valide (ou invalide) les savoirs qui sont mis en jeu dans la classe. Dès lors, même si les élèves savent que la démonstration attendue en histoire repose sur les documents, celui qui en dernier ressort tranche est toujours le professeur (et non le document).

CONCLUSION

L'analyse précédente montre les conséquences d'un tel fonctionnement lorsqu'elle pointe la manière dont, dans cette situation inhabituelle de la séquence forcée (deuxième phase), des élèves expriment le fait qu'ils sont eux-mêmes, en tant qu'acteurs et agents de l'histoire humaine, susceptibles d'être les proies d'idéologies et de manipulations. On discerne même dans le tour de parole 73 cité précédemment ce qu'on qualifie aisément de complotisme. La situation ainsi créée est donc révélatrice d'un phénomène lié aux modalités de fonctionnement de l'histoire scolaire. D'un côté les élèves sont confrontés à des histoires qui montrent l'existence de complots et de propagandes, et d'un autre on ne met pas au cœur de leur apprentissage scolaire les modalités de la prise de distance d'avec ces modes. Notre étude montre que la sortie de cette impasse ne réside pas dans des dispositifs didactiques

5. *Ouvrage pédagogique (1898) ayant joué un rôle décisif dans la fixation des normes de la démarche historique désignée comme « la méthode historique » (l'archive commande le questionnaire, l'analyse des sources précède la synthèse des faits et la rédaction du récit).*

sophistiqués, mais plutôt dans un retour à l'épistémologie de la discipline. Elle montre également, du point de vue des savoirs dans le champ de la didactique de l'histoire, que l'analyse référée épistémologiquement mérite toute l'attention des didacticiens. Une approche épistémologique de manuel, inspirée notamment de Langlois et Seignobos⁵, pourrait em-

pêcher le chercheur comme l'enseignant de différencier les conditions même d'une enquête critique en histoire. L'épistémologie qui importe ici est une épistémologie de la pratique d'enquête fondée sur l'étude des pratiques de savoir des historiens : c'est la condition nécessaire pour imaginer l'inscription de la pensée historique dans les pratiques scolaires ■

BIBLIOGRAPHIE

Audigier, F. (1993). Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation]. Paris 7.

Audigier, F. (2011). Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de géographie et de l'éducation à la citoyenneté. *Recherches en éducation*, 12, 68-81.

Bazin, J. (2008). Des clous dans la Joconde : L'anthropologie autrement. Anacharsis.

Cariou, D. (2003). Le raisonnement par analogie : Un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves [Thèse doctorat]. Université de Picardie.

Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : Une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57-67.

Cariou, D. (2016). Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 197, 63-78.

Chapoutot, J. (2012). Le nazisme. Une idéologie en acte. *Documentation photographique*, 8085, 1-64.

Doussot, S. (2018). L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques. Peter Lang.

Doussot, S., & Vézier, A. (2014). Des savoirs comme pratiques de problématisation : Une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire. *Éducation et didactique*, 8(3), 111-139.

Fabre, M., & Orange, C. (1997). Construction de problèmes et franchissement d'obstacles. *Aster*, 24, 37-57.

Gomes, L. (2019). Le développement des compétences critiques des élèves : Une étude didactique sur l'enseignement de l'histoire au lycée [Thèse de doctorat]. de Nantes.

- Langlois, C. V., & Seignobos, C. (2014). *Introduction aux études historiques*. ENS éditions.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Presses universitaires du Septentrion.
- Le Marec, Y., Doussot, S., & Vezier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Éducation et didactique*, 3(3), 7-27.
- Moniot, H. (1993). L'usage du document face à ses rationalisations savantes, en histoire. In *Documents : Des moyens pour quelles fins ? Actes du 7ème colloque* (F. Audigier (ed.), p. 25-27). INRP.
- Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation*, HS(2), 73-85.
- Prost, A. (1996). *Douze Leçons sur l'histoire*. Seuil.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique* (Vol. 1). Seuil.
- Traverso, E. (1998). Le totalitarisme. Histoire et apories d'un concept. *L'Homme et la société*, 129, 97-111. <https://doi.org/10.3406/homso.1998.2963>
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Chapitre 6. Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : L'histoire-géographie dans le secondaire français. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus* (p. 117-146). De Boeck Supérieur.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts : Charting the future of teaching the past* (Vol. 1-1). Temple University Press.

ANNEXES

ANNEXE N°1

Tableau de préparation étude de documents (enseignante)

		Documents à votre disposition	Points communs entre les régimes totalitaires	Différences	Choix d'un document qui exprime le mieux ce phénomène
1	Embrigadement de la jeunesse	Fiche + Doc 4 & 6 p 213 : les organisations de la jeunesse	Des organisations sportives et paramilitaires pour encadrer la jeunesse. On utilise les jeunes pour toucher toute la population, « qu'ils deviennent des agents de propagande »	Dès 6 ans en Italie, 10 ans en All. Objectif de préparation militaire en Allemagne : une éducation physique très dure pour une jeunesse « violente, intrépide, cruelle ».	
2	Forger un homme nouveau	Fiche + doc 5 et 6 p 215	« produire une version améliorée, nouvelle de l'homme, telle est la tâche du communisme » Les régimes totalitaires glorifient les hommes forts, jeunes, en bonne santé, pour le travail, la famille, l'armée...	Le régime s'adresse à toute la population en URSS, l'homme modèle est un ouvrier très productif (comme Stakhanov), qui permet de redresser l'économie de son pays. En Allemagne et en Italie, notion raciale : on invente une origine supposée « pure » (« en Italie, la composition raciale d'aujourd'hui est la même qu'il y a mille ans »), on la définit (race aryenne, le « bon sang »). Cela permet d'isoler les individus qui n'y appartiennent pas.	
3	Encadrement de la société	1 et 2 p 210 5 p 211 et 2 p 225	Utilisation de la propagande par tous les moyens : cinéma, objets publicitaires, manifestations sportives... Les masses sont réunies dans d'immenses rassemblements orchestrés à la gloire du chef. On s'adresse à la société par des slogans courts, efficaces et répétés sous toutes les formes « formules stéréotypées répétées autant de fois qu'il le faudra » Hitler.	Hitler cherche à fanatiser les foules, à les rendre hystériques (mein kampf p 210), pour gagner « les portes de son cœur » et les mettre au service de son idéologie. Le PCUS, au pouvoir depuis plus longtemps va moins chercher l'adhésion populaire que l'ordre et l'exemplarité.	
4	Gouverner par la terreur	Fiche + doc 2 p 227 et 1 p 226	Le recours à la violence est systématique, et assumé. Il est présenté comme étant au service de l'idéologie pour écarter les indésirables (Koulak, opposants, juifs). Il se veut rassurant, légitime pour la population. Ces régimes disposent de polices politiques aux méthodes très violentes pour mettre leur politique en œuvre.	Les populations violentées ne sont pas les mêmes (stigmatisation raciale, socio-économique, politique). Le degré de violence et le nombre de victimes sont d'échelles différentes. Les camps de concentration ont tué des millions de personnes en URSS. Pas de système concentrationnaire en Italie.	

		Documents à votre disposition	Points communs entre les régimes totalitaires	Différences	Choix d'un document qui exprime le mieux ce phénomène
5	Culte de la personnalité	5 p 213	Les chefs sont présentés comme dévoués à leur peuple (affiche Staline qui travaille tard dans la nuit pour « prendre soin de chacun d'entre nous » ; Mussolini « n'a aucune ambition personnelle. Il souhaite juste rendre grand et libre le peuple italien). Ils se posent en leaders incontestés, omnipotents, qui savent ce qui est juste, assumant l'absence de démocratie.		

ANNEXE N°2

Écrits en fin de séance 2 (« décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires »)

Maxime

A partir de ce qui vient d'être présenté, décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires

Un régime totalitaire : → enrégimentement de la jeunesse, lavage de cerveau

- idéalisation de l'homme : étiocontaine
- leaders
- modèle (Stakhanov)

Objectif : montrer la puissance des régimes

- uniformité
- parti unique avec plusieurs police politiques mais au service d'idéologie se différentes.
- enrégimentement, par la terreur différent en Italie car pas de camp de concentration

Fin

Margaux

Prénom : ESSEUL Margaux

A partir de ce qui vient d'être présenté, décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires

DIRIGEANT GOUVERNE → Gouvernement par le bureau

↓

1 seul parti + police politiques

La jeunesse est la seule société visée

↓

Lavage de cerveau à partir de 3 ans même 4 ans.

Propagande → mobilisation de la foule

↓

Le dirigeant est l'homme à suivre "Dieu"

Apprends ce qui est l'homme parfait

↓

Idéalisation. Exemple de Stakhanov 16x + que les autres

PAS FINIS

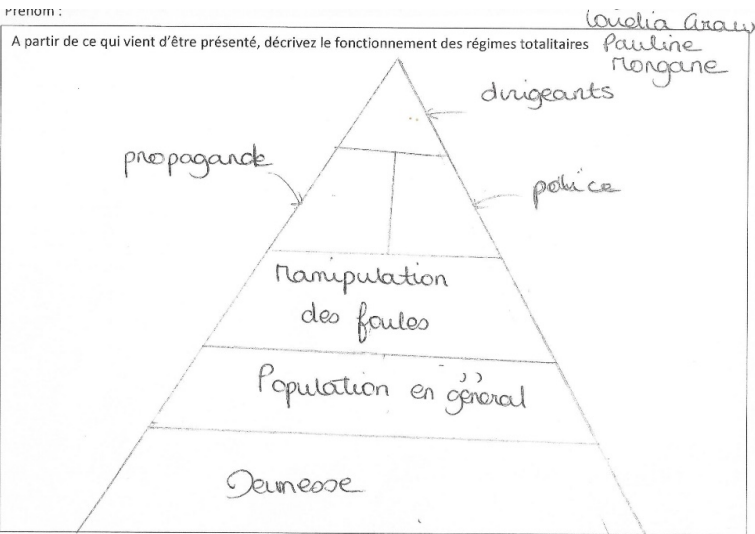
Michelle

A partir de ce qui vient d'être présenté, décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires

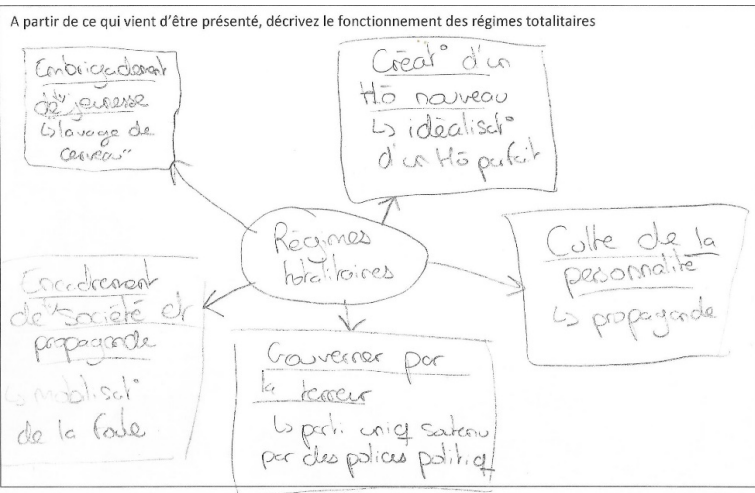
La première chose que je dirais, c'est que les régimes totalitaires fonctionnent principalement par le terreur. Il y a une idée omniprésente de répression, prouver que le peuple n'est rien face à la toute puissance. On veut tout de "former" la population et surtout les enfants, dès leur plus jeune âge (le plus jeune étant Benito en Italie)
 Le peuple ne doit à tout prix être mis en valeur, l'homme doit être parfait. Utilisation de la propagande.

(Pas fini)

Lorélia



Clémence



Paul

A partir de ce qui vient d'être présenté, décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires

Les régimes totalitaires ~~forment~~ forment la jeunesse car ils sont l'avenir du pays. Ils les forment à leur façon de voir les choses, les manipulent pour en faire des machines à tirer et à défendre le pays. on peut parler d'endoctrinement de la jeunesse.

Les régimes élimine toutes les menaces (dissidents) et toutes les personnes hostile au régime.

Ils utilisent énormément la propagande pour convaincre et manipuler les populations, et pour donner une image parfaite au régime.

Ces régimes oppriment le peuple et leur impose leur politique, d'ailleurs, chaque régime est doté d'un signe distinctif : croix gammée, le marteau et la faucille, par exemple

Valentin

Prénom : Mandel Valentin

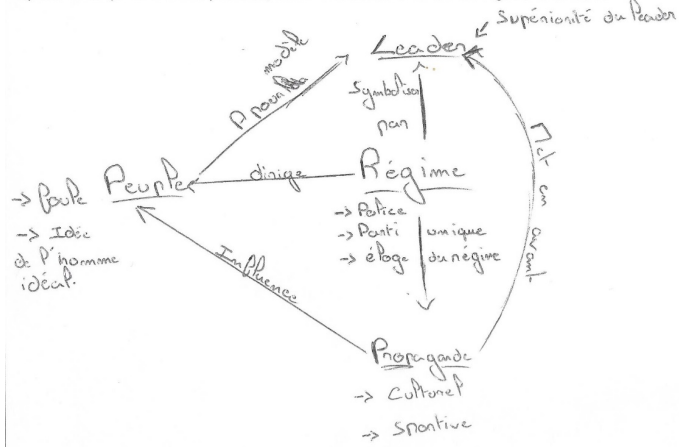
A partir de ce qui vient d'être présenté, décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires

Chaque régime possède 1 dirigeant, idéaliste et adulte, possédant la figure d'un héros. Celui-ci gouverne par la terreur grâce à une police politique obéissant au parti unique du leader. Pour maintenir ce régime, l'embrigadement commence dès l'enfance avec des "stages" (jeunesse hitlérienne). L'utilisation massive de propagande permet d'imposer un but, un objectif qui est l'homme parfait (qui diffère selon les régimes) et qui montre la puissance du régime.

Simon

Prénom : Simon Durand

A partir de ce qui vient d'être présenté, décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires



Tessa

A partir de ce qui vient d'être présenté, décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires

En effet, les régimes totalitaires portent une influence sur la population notamment chez les jeunes. L'embrigadement de la jeunesse permet alors des automatisés correspondant à leur façon d'être éduquer et traité qui sont ceux du régime totalitaire. De plus la population doit montrer la puissance du régime. les hommes doivent correspondre à l'homme nouveau, à un idéal souvent fort au très grande

pas fini.

ANNEXE N°3

Transcription de la première partie de la séance 3 (retour critique sur les écrits)

		Choix d'un document qui exprime le mieux ce phénomène
1	J	Bon alors... je vous rends vos feuilles. Alors en fait je les ai utilisées pour faire une petite synthèse. Je tiens à préciser... qui est-ce qui prend la feuille de Yann ?... Donc... Alors à partir de ces travaux que nous avons regardés de près, eh bien j'ai fait un petit bilan. Un petit bilan de la classe sur heu ce qu'était le totalitarisme pour vous. D'accord. Donc ce que je vous propose c'est de coller cette fiche sur votre cahier, puis ensuite on va noter, vous allez noter, le bilan, revu par tous, le bilan collectif... Donc vous collez cette petite fiche. Certains ont eu le temps de finir le travail, d'autres ont moins abouti, c'est pas grave on va revenir dessus. La question c'était : comment à votre avis fonctionnent les régimes totalitaires ? Donc un premier aspect que vous avez souligné, c'est le chef... alors je vais retraduire ce que vous avez mis, un leader charismatique, un chef demi-dieu, alors j'ai pris un peu ce que vous avez écrit, mais beaucoup de choses qui allaient dans ce sens-là. C'est-à-dire que c'est un chef suprême qui dirige pour tous, qui est adulé, c'est des termes, adoré, vous avez mis dans vos fiches hein
2	E	Idolâtré
3		Idolâtré, oui j'ai vu ça aussi. A la tête d'un parti unique qui impose une idéologie très forte. Alors j'ai pas précisé ici parce que l'idéologie peut être variable. Vous êtes d'accord, enfin, tout le monde est d'accord avec cet aspect-là ? Collez bien votre trace écrite personnelle. C'est important que celle-ci vienne confirmer votre propos... Alors, un premier aspect sur le chef, le parti unique et l'idéologie. Ensuite une deuxième dimension, sur la propagande, alors là c'est toute l'organisation du régime totalitaire. Donc une idéologie qui se diffuse par la propagande, la construction d'un homme nouveau, d'un homme idéal, et parle également de la jeunesse à travers de grands rassemblements... Voilà et puis une dernière... qu'est-ce qui manque là ?
4	E	L'embrigadement ?... La terreur.
5	J	La terreur. On a un spécialiste de la question qui se réveille... Voilà effectivement, la terreur et la violence. Mais la terreur et la violence sont également utilisés pour gouverner, contre les opposants... Voilà donc là on a construit ensemble, ce qui nous semblait être les bases du fonctionnement d'un régime totalitaire. Pourtant il y a quand même quelques questions qui continuent à se poser. Par exemple quand on voit cette liste-là, on constate que l'idéologie se diffuse par la propagande, la construction d'un homme nouveau, etc. Vous avez dit que les enfants étaient pris au berceau, que tout était organisé pour que la société aille dans le même sens, et malgré tout on constate que il y a besoin d'avoir recours à la terreur et à la violence. Donc déjà on peut se poser la question, est-ce que tout ce système totalitaire-là, est-ce que tout ce système d'embrigadement était si efficace que ça... Pardon ?
6	E	[?]
7	J	Ça marchait bien, mais est-ce que ça marchait bien ? Si ça marchait si bien que ça, pourquoi est-ce que alors on a besoin d'être aussi violent et virulent ? [prénom en a]
8	A	Ben pour les jeunes générations c'était facile de les manipuler, mais pour les adultes, pour ceux qui ont connu autre chose, de plus démocratique c'était pas si facile que ça.
9	J	D'accord.
10	E	Ils ne voyaient pas l'intérêt d'un régime totalitaire.
11	J	D'accord, d'accord. Il manque des générations, toutes les générations ne sont pas prises en compte. Maxime ?
12	M	Ils font des exemples. En gros pour dire qu'il faut être nationaliste, il y a des exemples qui sont faits.
13	J	D'accord. Donc on va choisir... c'est un système de régime de terreur, donc on va mettre sur la place publique, des exemple de quoi par exemple ?
14	E	Je sais pas... ceux qui cachaient des Juifs.
15	J	Oui alors comme on est encore dans les années 30, voilà le fait d'interdire, tu te souviens les lois de Nuremberg, le fait d'interdire aux Juifs de pratiquer un commerce ou tel ou tel métier, donc ça pour toi on utilise la violence pour faire un exemple pour qu'après ce soit plus facile d'embrigader la population ?
16	E	Ben non justement pour qu'ils aient peur en fait. Du coup ils vont pas le faire, et ils vont se taire.
17	J	D'accord. Donc c'est bien « installation du régime de terreur » qui est une des bases aussi donc du... du système. Donc les gens doivent avoir peur à la base. On va quand même revenir sur les documents que vous avez choisis. Paul ?
18	Paul	Mais ils vont punir, enfin tous les mouvements, enfin les actions dissidentes, tous les dissidents, enfin tous ceux qui sont contre le système. Donc effectivement ils vont les punir sévèrement pour faire en sorte que le peuple voit et que ça, ben pour les retenir quoi.

		Choix d'un document qui exprime le mieux ce phénomène
19	J	Donc tout, on essaie de former un modèle et puis sur les côtés, tout ce qui dépasse on essaie par la terreur et la violence, de canaliser la population. Bon je voudrais... quand même, une autre chose qui est apparue dans vos travaux, c'est la notion de régime, c'est la notion de « le régime voulait, donc les gens faisaient », mais est-ce qu'on ne peut pas se poser la question de qui est derrière le régime ? Qui fait fonctionner ça ? On a vu qu'il y avait des chefs, c'est vrai. Mais est-ce qu'un chef suffit pour que ça marche ? Par exemple si on regarde, je reviens sur les documents que vous avez choisis. Si on regarde cette image par exemple [projetée l'affiche présentant Hitler], si on regarde ce poster. Donc l'analyse qui en a été faite c'est que on voit Hitler qui dirige le peuple, etc., Un leader charismatique auréolé de la gloire qui lui vient du ciel. Est-ce que, aujourd'hui, si vous voyiez cette affiche, vous seriez sensibles à cette propagande ? Qu'est-ce que, comment dire, qu'est-ce que ce document nous dit ? On sait qu'il y avait de la propagande, mais ça ne nous dit pas... Qu'est-ce que c'est cette affiche-là. Si on reprend le document en lui-même, reprenons la source. Qu'est-ce que c'est ?
20	E	Ça donne de l'espoir au peuple.
21	J	Ça donne de l'espoir au peuple, mais regardons simplement le document, le document lui-même, qu'est-ce que c'est ? Valentin.
22	V	Ben ouais, c'est un homme fort qui est déterminé, qui est prêt à faire face en fait.
23		Oui, oui oui, sur ce qu'on voit sur le document, mais là je vous parle du document lui-même.
24	E	Ben c'est une éloge.
25	J	Oui, oui, oui (impatiente), mais qu'est-ce que c'est comme doc ?
26	E	C'est une affiche.
27	J	C'est une affiche. C'est une affiche, qu'est-ce qu'on sait sur cette affiche ?
28	E	C'est une affiche de propagande.
29	J	C'est une affiche de propagande. On ne sait rien de plus que ça. C'est un document que je vous ai donné à travailler, on voit juste que c'est une affiche de propagande. On ne sait pas sur quels murs elle a été placardée, on ne sait pas comment elle a été accueillie, on peut imaginer qu'elle a été commandée par quelqu'un, ou elle a été faite par quelqu'un qui était un admirateur d'Hitler, mais on ne sait pas plus que ça. On a juste ce document brut. C'est pas parce qu'on voit derrière des gens qui suivent Hitler que dans la vraie vie, des gens ont forcément suivi Hitler. Vous voyez où je veux vous amener ? C'est une affiche de propagande. Vous avez très bien analysé en montrant l'iconographie, les images etc. Mais qu'est-ce que ça nous dit sur la réalité du moment ?
30	E	Ben rien.
31	E	Ben qu'il a besoin d'être adulé, il a besoin qu'il y ait des personnes qui le suivent.
32	J	Alors effectivement, ça peut nous parler d'Hitler. Il a besoin et il a envie que des gens soient derrière lui.
33	E	Ben déjà en 35, c'est une année, enfin deux avant il était Chancelier donc il est pas encore dans la période 39-45 où il est idolâtré par tout le peuple, enfin vraiment où, enfin il commence à l'être, mais il est pas.
34	J	Le pays n'est pas en guerre, là.
35	E	Oui c'est ça.
36	J	... mais si tu veux, malgré tout il est à la tête de son, de son Reich, c'est quand même des années où il est au maximum de son pouvoir.
37	E	Ben c'est pas parce que dans l'affiche le peuple suit Hitler que forcément dans la vraie vie c'est la même chose. Les gens sont peut-être pas aussi aveuglés par ça, ils ne sont pas tant que ça impliqués.
38	J	Ben oui, c'est ça que je voulais mettre un petit peu en exergue. Il y a ce document, parce que bon il est assez parlant, et puis il y en a un autre que vous avez choisi [cherchant sur l'ordinateur] Hop, hop, hop. Sur celui-ci, l'éducation selon Hitler. Alors qu'est-ce qu'on, qu'est-ce que vous y avez lu, les filles ? Vous avez expliqué, oui ?
39	E	Ben en gros, ben c'est pour dire que finalement enfin ça doit être comme ça, mais ça l'est pas forcément. C'est ce que lui veut. Enfin il veut que les gens soient comme ça, c'est pour les influencer. Mais ça se trouve, en réalité, c'est pas le cas, enfin c'est pas comme ça.
40	J	Oui. Qui est-ce qui a écrit ce texte ? Vous avez, les filles qui ont travaillé dessus, alors sinon je peux peut-être agrandir... Est-ce que c'est un texte d'Hitler ?
41	EE	Non.
42	J	Non, c'est pas un texte d'Hitler. C'est intéressant ça. Alors qui est-ce qui l'a écrit, on a une petite, on a une petite heu...
43	E	C'est un ancien membre du parti Nazi.
44		C'est un ancien membre du parti Nazi. Donc ça c'est intéressant, [lisant] maire de Danzig, qui devient un opposant au régime nazi – donc il était membre du régime nazi, et puis hop, il devient opposant – au milieu des années 30, donc au moment où Hitler est au maximum de son pouvoir. En exil, donc il a été obligé de fuir l'Allemagne, il a écrit plusieurs ouvrages pour dénoncer le nazisme. Dans Hitler m'a dit – donc c'est un extrait de, ce texte est un extrait de Hitler m'a dit – il relate des conversations qu'il aurait eu avec Hitler. Donc qui a écrit ce texte ?

		Choix d'un document qui exprime le mieux ce phénomène
45	E	Un opposant.
46	J	Un opposant. Qu'est-ce que ça peut nous dire le fait que, alors effectivement les filles vous avez relevé le fait que c'était des termes extrêmement violents, qu'est-ce que ça peut nous dire ?
47	E	Ben au début que le parti a été créé, il y a des gens qui étaient pour et au final en fait que l'idéologie s'est développée et que c'est devenu de plus en plus violent, il y a des gens qui ont renoncé en fait à ce régime-là et du coup ils se sont rendu compte que c'était pas forcément la bonne solution et pour le peuple ça devait être pareil.
48	J	Alors effectivement ça nous dit pour Herman là, pour Herman R ça nous dit que il y a des gens qui ont pu y adhérer à un moment donné, et se détourner à un autre moment. Mélanie.
49	M	Et aussi il a pu se dire que c'était devenu tellement absurde qu'il fallait qu'il dise tout ça pour se moquer de lui.
50	J	Oui
51	M	Et je pense qu'une partie du peuple, avec toutes les propagandes et tout, heu, il ne pouvait pas prendre Hitler au sérieux, avec tout ce qu'ils affichaient en fait.
52	J	Alors effectivement, ils ne pouvaient pas prendre Hitler au sérieux. Là il faut peut-être qu'on revienne sur le fond.
53	E	Le fait de dire que au final c'était un opposant, que en fait il a peut-être démenti sur beaucoup de chose en plus.
54	J	Tu veux dire que peut-être il a, il a démenti dans quel sens ?
55	E	Ben peut-être, je veux pas dire parodier parce que c'est pas le bon mot, mais il a peut-être été un peu plus loin que ce qu'a vraiment dit Hitler. Il a peut-être changé des choses.
56	J	Il a un regard biaisé, il est opposant donc... c'est ce que tu voulais dire Morgan ?
57	M	Il avait exagéré.
58	J	Il avait exagéré. Peut-être empiré la situation pour montrer à son lectorat que Hitler était vraiment, ben que le nazisme était un régime à proscrire. Voilà. Alors qu'est-ce qu'on peut savoir, qu'est-ce qu'on sait finalement de cette histoire-là. Il y a ce que vous avez dit, il y a ce que vous avez vu, les documents que je vous ai donnés, et puis quand on commence à regarder précisément les documents, quelles questions on peut se poser ?
59	E	Ben que il y avait beaucoup, enfin beaucoup on sait pas, mais qu'il y avait un nombre de personnes qui suivaient pas forcément son idéologie...
60	J	Il y avait des gens comme Herman, M. Herman, qui suivaient pas ses idées. Est-ce que, un grand nombre de personnes, est-ce qu'on sait si c'est un grand nombre de personnes ?
61	E	On ne sait pas.
62	J	On sait qu'au moins lui. Mais donc je vous demande de creuser encore davantage. Qu'est-ce que ça nous dit cette, le fait d'étudier les sources-là, sur le travail que vous avez fait avant ? Qu'est-ce que vous pouvez vous poser comme questions ? Aller.
63	E	Ben si quand on regarde les documents on voit que souvent c'est pas vraiment justifié, on peut se dire, est-ce que nous on a écrit ce qui s'est vraiment vrai en plus. Enfin... Est-ce qu'on peut pas remettre en... il y a des choses certes qui sont vraies ... mais est-ce que il n'y a pas des choses qu'il faut remettre en cause.
64	J	Qu'est-ce que vous pourriez remettre en cause par rapport à ce que je viens de vous montrer dans ces docs ?
65	E	Ben le fait que, le fait que le chef il était adulé. Ben enfin... oui voilà parce que on a dit Hitler il était, il y a un moment donné où il était au sommet de son pouvoir, mais est-ce que les gens l'aimaient vraiment, est-ce qu'il était vraiment, il y avait des gens pour mais il y avait aussi des gens contre comme les opposant, donc il était pas vraiment adulé par tout le monde. Il y avait des gens qui le suivaient comme il y avait des gens contre.
66	J	Donc, tout à fait, donc on se rend compte que là on est un peu obligé de nuancer nos propos.
67		Oui parce que en fait c'est une image que nous on a de, du fait qu'il était idolâtré, et que les gens le faisaient parce que justement ils savaient que ils pouvaient, ils pouvaient avoir des problèmes avec la police par exemple. Du coup ils étaient pas forcément d'accord mais ils disaient rien, ils laissaient passer les choses.
68	J	D'accord.
69	E	Peut-être qu'il y avait un grand nombre de personnes qui n'étaient pas d'accord mais ils le disaient pas.
70	J	D'accord donc là par rapport à nous, à notre démarche d'historien, là ?
71	E	Par rapport à la situation politique à ce moment-là, ils avaient soit deux solutions je pense. C'était soit partir parce qu'ils voyaient que ça allait pas, soit se soumettre aux idéaux, même s'ils en menaient pas large par rapport à leurs idéaux à eux, donc...
72	J	D'accord. Alors on voit que c'était pas aussi facile que, enfin, Abel tu veux rajouter quelque chose ?

Choix d'un document qui exprime le mieux ce phénomène		
73	A	Peut-être que au final nous notre idéologie, enfin, pas l'idéologie mais nos appréhensions par rapport à tout ça c'est peut-être basées sur la propagande qu'on reçue nous. C'est peut-être que finalement que sur la propagande qu'il y a eu durant toutes ces années que nous on se fait une idée. On n'y était pas en fait, c'est ça que je veux dire.
74	J	D'accord, donc en fait on a, c'est ça le drame de l'historien, c'est que nous on a des traces, on récupère des traces du passé, qu'est-ce qui fait l'historien, il récupère ces traces-là, il essaie de les faire parler, de toute façon il n'y était pas, de toute façon les gens sont tous morts, à peu de chose près. Donc il faut qu'on fasse parler ces traces et il faut qu'on essaie de trouver quelque chose, la vérité, enfin ce qui nous semble coller le plus à la vérité. Mais c'est sûr, par rapport aux documents que je vous ai donné à travailler, ou les documents du manuel tout simplement, eh ben on n'est pas, c'est pas complet. Hein on voit que c'est peut-être une idée un petit peu limité de la réalité historique. Doriane ?
75	D	Et puis, enfin, de toute façon si ils faisaient ce qu'ils pensaient, ceux qui étaient pour ils pouvaient toujours les dénoncer, donc heu, il y avait toujours cette idée de...
76	J	Oui, il fallait vivre caché. Donc sur la question du travail de l'historien, je voudrais maintenant, donc suite à cette prise de conscience, je vais vous demander de réaliser un, un... peut-être qu'on peut faire une petite trace écrite de ça quand même. En regardant les documents et en étudiant les sources, on constate que, heu... notre avis est peut-être lacunaire, ou parcellaire. Vous pouvez noter ça, oui. Donc [dictant] en regardant les documents précisément en étudiant les sources, ou en tout cas en s'attachant plus aux sources... on constate que notre avis sur les régimes totalitaires est peut-être un peu... quoi ?
77	E	Biaisé.
78	J	Biaisé. Biaisé par quoi ?
79	E	Par l'image qu'on avait des sources ?
80	J	Par... oui. Mais en même temps si vous les aviez bien regardées dès le début vous auriez pu déjà vous poser cette question. Qu'est-ce qui vous a encouragé à regarder seulement une chose ?
81	E	Ben cette image qu'on s'est faite.
82	J	Ben c'est ça, c'est par rapport à vos représentations. C'est pas la première fois que vous étudiez ça, donc vous saviez un petit peu quoi chercher, quoi trouver, finalement. C'est ça non ?
83	E	Ouais.
84	J	Donc notre avis sur les régimes totalitaires... était... biaisé par l'idée qu'on en avait déjà [circule dans les rangs et poursuit la dictée] par l'idée de ce qu'on en sait déjà, hein, c'est ce que nous dit Clémence. Mais on se rend compte à la lecture de ces documents que, c'est peut-être plus subtil que ça. Alors, deuxième étape de cette heure de cours, je vais vous donner... bon on a regardé votre manuel précisément pour justement réinterroger ça, essayer de trouver d'autres éléments qui pourraient nous apporter des connaissances sur la société de l'époque. Nous expliquer par exemple pourquoi une affiche de propagande telle que celle qu'on vient de voir, a eu un impact, peut-être, ou en tout cas a été suivie par la population. Je vais donc vous distribuer ce document, enfin cette fiche que vous me rendrai parce que, toujours pour la même chose, qu'on puisse ensuite regarder ce que vous avez pu produire. Vous allez en fait identifier, essayer de comprendre, avec les documents que je vais vous donner, parce que le manuel n'est pas aussi précis qu'on aurait aimé. Vous allez essayer d'identifier la situation d'un citoyen moyen, allemand, italien, soviétique enfin russe, pour qu'il soit sensible à la propagande et à l'embrigadement, dans les années 30. Donc reprenons ensemble ces consignes. Je vais vous donner des documents qui sont tirés d'un autre manuel hein je m'excuse de... qui sont tirés du manuel Hatier, et qui a le mérite de ne pas prendre le sujet de la façon, de la même façon que le nôtre. C'est-à-dire il ne prend pas l'embrigadement, voilà... il prend les choses différemment, mais peut-être qu'on trouvera d'autres pistes. Et donc la question qu'on va se poser, que vous allez vous poser c'est : « quelle était la situation du citoyen moyen, de l'allemand moyen, de l'italien moyen, de l'allemand moyen, pour qu'il adhère à ce régime, pour que cette propagande marche sur lui. Puisque aujourd'hui, vous êtes d'accord, on voit cette affiche-là, ça vous donne pas forcément envie de suivre Hitler. Ou ça vous donne, ou même vous mettez un homme politique aujourd'hui, voilà ça vous ferait probablement plus sourire que, qu'autre chose. Oui ?... Pardon [inaudible pour elle aussi]. Qu'est-ce qui fait que dans les années 30 on suit Hitler effectivement. Donc ça c'est la première question de l'enquête. Qu'est-ce qui fait qu'ils sont motivés pour suivre ce régime. Deuxième question : « comment on peut expliquer qu'ils n'ont quasiment pas protestés ? », qu'ils n'ont quasiment pas résistés. Alors vous avez déjà des pistes de réponses, on va voir si vous trouvez d'autres éléments de réponse heu... dans les documents que je vous distribue. Alors heu, Maxime et Paul vous écoutez bien, je vous distribue les documents, on a trois feuilles A3 donc c'est un peu large... Vous allez d'abord commencer par mettre en fluo ce qui vous intéresse. C'est-à-dire essayer de comprendre pourquoi les gens ont suivi ce leader-là. Vous comprenez là la question que je pose ? Heu... et ensuite vous écrivez les idées clefs dans une première partie, vous pouvez faire ça à deux. Et puis par contre après, individuellement, vous écrivez une synthèse rédigée pour répondre à ces questions. Alors on va travailler peut-être... vous êtes combien aujourd'hui ? Vous êtes 24, heu huit donc... deux, quatre, six, huit, il y a peut-être quelqu'un qui va aller avec Lovelia. Vous vous allez travailler sur l'Allemagne [organisation des groupes]. Est-ce que vous pouvez reformuler la question qui est posée là ? Vous menez une enquête, qu'est-ce que vous voulez savoir ? Paul ?

Choix d'un document qui exprime le mieux ce phénomène		
85	P	Ben dans quelle situation le citoyen moyen il est pour qu'il puisse adhérer à la propagande... enfin, pour qu'il puisse adhérer à la propagande de Hitler, de Mussolini ou...
86	J	Voilà, pour qu'il puisse adhérer au régime en question. Qu'est-ce qui le motive, qu'est-ce qui fait que dans son, dans sa tête, ça lui parle, d'accord ? Alors je vous distribue, je vous distribue les fiches... [organisation de la distribution]... ça aurait été mieux que ce soit dans votre manuel, mais il n'apporte pas de nouveau... Donc la première étape c'est une étape de lecture avec cette question : pourquoi les gens ont adhéré au régime ?

Appel à contribution

Revue Ressources

Interculturalité

Présentation du numéro

Le numéro de la revue Ressources pour lequel nous invitons à publication a pour objectif d'aborder le sujet de l'interculturalité dans la formation des enseignants comme dans les pratiques enseignantes.

Le terme interculturalité a suscité enthousiasme (Abdallah-Preteille, 2017), réserves (Blanchet, Coste, & Hoteit, 2010) et revient dans la description de pratiques et de situations d'enseignement, à la faveur d'une approche dynamique et inclusive de la notion de culture, amenée par les dialogues entre différentes disciplines scientifiques sur le sujet. L'objectif est désormais de décloisonner, d'intégrer les pratiques et les représentations, de questionner l'interculturalité pour mieux aborder la prise en compte de tous et élargir l'horizon de tous en classe ou en formation. Un moyen de faire cela est de ne pas limiter la question de la culture du contexte unique et privilégié des enseignements linguistiques, pour envisager plus globalement la culture dans les mécanismes d'apprentissages, les expériences et les parcours, avec ou sans centration linguistique.

Dans ce numéro, nous nous proposons donc d'explorer des exemples paradigmatiques de cette prise en

compte permettant de faire avec les situations d'interculturalité, en discutant la forme et la symétrie de ce rapport inter-disciplines et inter-cultures, de tenir compte du déjà-là chez les apprenants comme chez les enseignants et formateurs

- Un volet sera consacré aux pratiques de l'interculturel, avec la question du comment faire avec, dans différents contextes disciplinaires et avec le regard de différents champs scientifiques.
- Un volet sera consacré à l'expérience vécue, le domaine non-verbal et l'ancrage corporel de l'apprentissage interculturel, qu'il s'agisse de mise en scène des corps ou de pratiques et d'éducation physique.
- Un dernier volet sera consacré aux dispositifs de formation, articulant présentiel et distanciel, inclusion et objectifs de transformation dans le but d'aborder les innovations et re négociations didactiques par et grâce au questionnement interculturel.

Calendrier prévisionnel

Envoi des propositions (500 mots maximum) :

Avant le 16 novembre 2020

Examen des propositions :

Avant le 9 décembre 2020

Publication :

Automne 2021

Coordination du numéro

Dora FRANÇOIS

Université de Nantes, Inspé Académie de Nantes
Maître de conférences en Didactique
des Langues
dora.francois@univ-nantes.fr

Tanguy PHILIPPE

Université de Nantes, Inspé Académie de Nantes
Maître de conférences en Sciences du Sport et de
l'Éducation
tanguy.philippe@univ-nantes.fr

Le comité de lecture scientifique et professionnel

Tous les formateurs et universitaires intervenants dans les différents masters MEEF de l'Inspé de l'académie de Nantes sont membres du comité de lecture scientifique et professionnel. D'autres collègues extérieurs à l'Inspé ont accepté de participer à ce comité de lecture.

BARROCA Marco - Département des Sciences de l'Éducation, Université du Québec en Outaoais, Gatineau.

BOUCHAIR Bouba - Ecole normale supérieure des Lettres et Sciences humaines de Constantine (LANADIF) Algeria

BOULC'H Laëtitia - Département des Sciences de l'Education - Université Paris V - EDA

BRAU-ANTHONY Stéphane - Inspé Académie de Reims - Université de Reims - CEREP

BRIÈRE Fabienne - Inspé - Académie de Marseille

BULF Caroline - Inspé Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

BUZNICK Pablo - Inspé Académie de Caen - Université de Caen - CERSE

CARETTE Marie-Aude - Equipe de Circonscription Angers-Nord-Loire 49 - Académie de Nantes

CARIOU Didier - Inspé Académie de Bretagne - Université de Rennes - CREAD

CHAMPAGNE Martine - Inspé Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - Lab-E3D

DUTERCQ Yves - Département des Sciences de l'éducation Nantes - Université de Nantes - CREN

FABRE Michel - Université de Nantes - CREN

FERRIERE Séverine - Inspé Académie de Nouvelle-Calédonie - Université de Nouméa - LIRE

GALLUZEAU-DAFFLON Rosine - Université de Nantes - CREN

GAUX Christine - Département de Psychologie - Université d'Angers - LPPL

GEORGET Jean-Philippe - Didactique des mathématiques, Inspé de l'Académie de Caen

GROMY Olivier - Inspection départementale de l'éducation nationale - Adjoint au DASEN DSDEN 49 - Académie de Nantes

GROSSTÉPHAN Vincent - Inspé Académie de Reims - Université de Reims - CEREP

JAUBERT Martine - Inspé Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - Lab-E3D

JOHANET Bertrand - Lycée La Colinière - CREN

JOURDET Sarah - RASED Ponts-de-Cé Sud Loire Vignoble - Académie de Nantes

JUNG Véronique - Equipe ASH DSDEN 49 - Académie de Nantes

LACE Marie-Brogden - Directrice département formation des enseignants - Université de Laurentienne - Canada

LALAGÜE-DULAC Sylvie - Inspé Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - Lab-E3D

LENOIR Pascal - Université d'Angers - 3L.AM

LE ROYER Laurence - Didactique- Inspé de l'Académie de Caen

LEZIART Yvon - UFR STAPS Rennes - Université Rennes 2 - CREAD

LHOSTE Yann - Inspé Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

MAGALHAES Gloria - Littérature Française - Université de Brasilia

MAGENDIE Elisabeth - Inspé Académie d'Aquitaine - Université de Bordeaux - LACES

MALEYROT Eric - Directeur d'école - CREN

MARQUER Sylvie - CARDIE - Rectorat Académie de Nantes

ORANGE Christian - Université Libre de Bruxelles - CREN

ORANGE Denise - Département des Sciences de l'éducation - Université de Lille 3 - Théodile CIREL

OTTOGALLI-MAZZACAVALLO Cécile - UFR STAPS - Université de Lyon1 - CRIS

QUITRE Florian - Inspé Académie de Caen - Université de Caen - CERSE

PEREZ-ROUX Thérèse - Université de Montpellier - LIRDEF

PERRIER Patricia - Inspection départementale de l'éducation nationale - Béziers Centre DSDEN 34 - Académie de Montpellier

PERRIN Véronique - Equipe de Circonscription Durtal-Les trois rivières 49 - Académie de Nantes

PULIDO Loïc - Département des Sciences de l'Education - Université du Québec à Chicoutimi - CREN, CRIRES

RENIER-AMY Laurence - Inspection départementale de l'éducation nationale - Equipe ASH DSDEN 44 - Académie de Nantes

ROGER Anne - UFR STAPS - Université de Lyon1 - CRIS

TOLAN John - Université de Nantes - Co-Directeur de l'IPRA - CRHIA

TUDAL Gilles - Inspection départementale de l'éducation nationale - Mission maternelle DSDEN 44 Académie de Nantes

VEJUX Marine - Equipe départementale DSDEN 49 - CREN

VERSCHEURE Ingrid - STAPS- Université de Toulouse

WEIL-BARAIS Annick - Université d'Angers - LPPL

ressources

Pour la formation, l'École et les apprentissages scolaires

Inspé Académie de Nantes
23 rue du Recteur-Schmitt
BP 92235
44322 Nantes Cedex 3
02 53 59 23 00
www.inspe.univ-nantes.fr