



# **RAPPORT**

Projet financé par la CNSA, DREES, MIRE

Convention n°2011-2200405721

Juin 2013

Ce rapport a été écrit par

*Teresa Assude, professeur des universités, Université d'Aix-Marseille*

en collaboration avec les membres suivants du réseau

*Michel Calmet, PRAG Docteur, Université de Montpellier 2*

*Anne Gombert, maître de conférences, Université d'Aix-Marseille*

*Sylviane Feuilladiou, maître de conférences, Université d'Aix-Marseille*

*Jean-Michel Perez, maître de conférences, Université de Lorraine*

*Géraldine Suau, doctorante*

*Jeannette Tambone, docteur, Université d'Aix-Marseille*

*Aliette Vérillon, ingénieur de recherche, IFE-ENS Lyon*

Nous remercions les membres du réseau OPHRIS par leur participation active aux actions et aux travaux :

Hervé Benoît (INSHEA), Jean-Philippe Drouhard (Université de Nice & Université de Buenos Aires), Catherine Houdement (Université de Rouen), Philippe Garnier (INSHEA), Delphine Guedj (UQAM, Montréal), Jeanne-Marie Laurent (INSHEA), Eric Mangeant (Université d'Aix-Marseille), Isabelle Nédelec-Trohel (Université de Picardie), Greta Pelgrims (Université de Genève), Eric Plaisance (Université Paris 5), Gérard Servant (docteur, principal de collège), Marie Théry (Université de Nantes), Marie-Paule Vannier (Université de Nantes)

Nous remercions tous les autres collègues qui sont venus une ou deux fois à nos rencontres.

Nous remercions aussi toutes les institutions qui nous ont aidés, notamment en nous finançant les colloques. Un remerciement spécial à la CNSA, DREES, MIRE qui nous a permis d'avancer dans la constitution de notre réseau.

## SOMMAIRE

I.	INTRODUCTION.....	8
1 –	Contextes historique et international.....	8
2 –	État de la question en France .....	9
3 –	La loi de février 2005 .....	11
II.	OBJETS D’ETUDE, AXES DE TRAVAIL, THEMATIQUES .....	13
1 –	Objets d’étude et axes de travail .....	13
2 –	Thématiques des différents projets.....	15
III.	METHODOLOGIE ET DISPOSITIFS D’ETUDE .....	16
1 –	Niveau 1 : le réseau.....	16
2 –	Niveau 2 : les projets.....	17
2.1 –	Le projet PIMS .....	17
2.2 –	Le projet « gestes professionnels d’aide et d’adaptation » .....	19
2.3 –	Dispositif de formation « handicaps simulés » .....	22
IV.	RESULTATS .....	25
1 –	Conditions d’accessibilité des savoirs.....	25
1.1 –	L’exigence du savoir.....	25
1.2 –	Dialectique entre analyse de besoins et analyse de situations .....	27
1.3 –	Un contrat différentiel où chacun peut prendre position et avoir un rôle.....	29
2 –	Obstacles matériels et culturels .....	32
3 –	Gestes d’aide et/ou d’adaptation : spécifiques ou génériques ? .....	37
3.1 –	Typologie des gestes et adaptation d’un problème.....	37
3.2 –	Des gestes d’aide génériques « spécifiés » ? .....	40
4 –	Formation et changement de représentations .....	44
4.1 –	Fréquence des mots dans le discours des étudiants .....	44
4.2 –	Rapport aux autres : la confiance .....	45
V.	ACTIONS DU RESEAU OPHRIS .....	50
1 –	Les journées d’étude nationales .....	50
1.1 –	Calendrier des journées.....	50
1.2 –	La journée d’étude du 23 novembre 2011 .....	51
2 –	Les colloques.....	54
2.1 –	Premier colloque « Ecole et Handicap » .....	55
2.2 –	Deuxième colloque « Ecole et Handicap » .....	55

2.3 – Troisième colloque « Ecole et Handicap ».....	57
2.4 – Quatrième colloque « Ecole et Handicap ».....	57
2.5 – Cinquième colloque « Ecole et Handicap » .....	58
3 – Les publications et site .....	58
VI. CONCLUSION.....	60
VII. BIBLIOGRAPHIE .....	62
VIII. Annexe 1 - Bilan Financier .....	65

## SYNTHESE

Notre questionnement porte à la fois sur l’hiatus de l’inclusion, sur les contradictions, sur les tensions, mais également sur les petits pas du quotidien menés par les acteurs impliqués dans la scolarisation des élèves en situation de handicap. Le réseau OPHRIS (Observatoire des pratiques sur le handicap : recherche et intervention scolaire) constitué par un ensemble de chercheurs s’intéresse à ce problème du point de vue des pratiques scolaires. Plusieurs projets sont menés dans ce cadre, et nous indiquons ici quelques résultats concernant les conditions d’accessibilité des savoirs (accessibilité didactique).

### *1 – Un réseau qui diffuse et mutualise*

Par le biais des journées d’étude nationales, et par l’organisation du colloque annuel « Ecole et handicap », le réseau remplit ses fonctions de diffusion des résultats de recherche et de mutualisation de ces travaux. Le colloque « Ecole et handicap » est un rendez-vous annuel qui se déroule dans des lieux différents pour pouvoir diffuser les travaux de recherche non seulement auprès des chercheurs mais aussi auprès d’autres acteurs.

### *2 - L’exigence du savoir*

La question que l’on peut se poser, concernant les conditions les plus favorables à la mise en œuvre d’une éducation inclusive, semble être moins celle de la spécificité des activités à proposer à des élèves en difficulté dans les apprentissages, que celle du choix des situations didactiques et des modalités de gestion de la classe. Il semble que certains enseignants choisissent a priori des situations en les simplifiant et en considérant que les élèves ne sont pas capables d’y rentrer. Or l’exigence du savoir apparaît comme une condition pour que l’élève handicapé puisse assumer pleinement son statut d’élève.

### *3 – Dialectique entre les analyses de besoins et les analyses de situations*

Certains enseignants, pour adapter les situations, se sont focalisés sur des difficultés liées aux troubles et moins sur des difficultés conceptuelles associées au problème mathématique<sup>1</sup>. Or l’analyse des difficultés conceptuelles nous paraît aussi importante que celle liées aux troubles : une articulation entre les deux est par conséquent nécessaire. Ainsi il nous semble important de penser une dialectique entre les analyses de besoins et de situations (définies par des enjeux de

---

<sup>1</sup> Il s’agissait ici que les enseignants enquêtés disent quelles adaptations feraient en fonction de quelle difficulté (en considérant la dyslexie et l’autisme), et ceci par rapport à un problème mathématique : des personnes montent et descendent d’un bus en deux arrêts et il faut trouver le nombre de passagers au terminus.

savoirs forts). Le fait d'identifier des besoins peut permettre de choisir des situations mais ce n'est pas forcément suffisant ; dans d'autres cas en partant d'une analyse de situations et de savoirs, les besoins sont alors identifiés, non a priori mais en situation. C'est cette dialectique qui est important et non l'analyse a priori de besoins qui peut avoir des effets néfastes, comme nous avons pu observer, effets du genre : « c'est trop difficile pour lui/elle » donc on abaisse les exigences sans avoir même essayé.

#### *4 – Elargissement conjoint des topos des acteurs (enseignants, élèves ou autres)*

Le topos de l'enseignant s'est élargi en allant rechercher des ressources considérées inaccessibles aux élèves de CLIS, et par là le topos de l'élève de CLIS (au moins des CLIS observées) s'est aussi agrandi. **L'élargissement conjoint des topos** est une condition permettant de prendre en compte le fait qu'on peut faciliter l'accès aux savoirs par des élèves en situation de handicap en leur proposant des situations existantes alors que souvent les enseignants pensent à priori qu'elles sont trop difficiles pour eux. Par ce biais, la professionnalité de l'enseignant se développe aussi car l'empan des expériences est plus grand.

#### *5 – Prise de position par rapport au savoir*

Une condition d'accessibilité didactique – la **prise de position par rapport au savoir** - est celle de la possibilité pour l'élève de « prendre position » relativement au savoir dans une situation donnée. Cette prise de position peut se faire par l'attribution institutionnelle de rôles (notamment par l'enseignant) par exemple dans le cadre d'un travail de groupe. Mais cela ne suffit pas. Les analyses des observations du travail des élèves montrent, que tout en étant important, l'efficacité du travail en groupe ne va pas de soi. Elle suppose un apprentissage social par les élèves de ce qu'implique un travail collectif. Cette efficacité dépend des potentialités génériques de cette forme d'étude mais aussi de la possibilité pour les élèves d'occuper une position reconnue par les autres et d'avoir un rôle dans l'avancement du savoir du groupe et de chacun.

#### *6 – Prise en compte des obstacles pour les dépasser*

Un certain nombre d'obstacles peuvent apparaître lorsqu'on veut s'adapter trop aux troubles de l'élève, à la vie courante, à la culture. C'est ce que nous avons observé à propos des usages des jeux pour les apprentissages. Les contraintes culturelles propres aux usages des jeux dans la société (par exemple avoir un gagnant ou utiliser le déplacement des pions tout le temps) peuvent se transformer en obstacles didactiques.

### 7 – Gestes d'aide spécifiques ou génériques

Pour les deux natures de gestes d'aide, consigne et guidance, les enseignants des classes qui accueillent un élève « handicap » s'occupent davantage d'entrainer et de contenir leurs élèves dans l'activité, qu'ils ne leur demandent de verbaliser ce qu'ils ont compris ou ce qu'ils font concrètement pour l'effectuer. Au regard de la première partie de notre hypothèse, à savoir que « *les gestes d'aide seront d'autant plus considérés comme « spécifiques » qu'ils sont plus souvent actionnés dans les classes scolarisant un élève « en situation de handicap » que dans les classes ne scolarisant pas un élève « en situation de handicap »* », ce premier résultat indique deux choses :

- certains gestes sont effectivement plus souvent actionnés dans les classes « inclusives » que dans les autres ;
- les gestes plus souvent actionnés dans les classes « inclusives » ne sont pas totalement « spécifiques » dans le sens où ils sont aussi régulièrement actionnés dans les autres classes ; ils ne sont pas non plus seulement « génériques » puisque les écarts de pratiques sont statistiquement significatifs.

L'expression « degré de généralité-spécificité » pour caractériser les différents types de gestes d'aide actionnés par les enseignants, utilisée comme indicateur d'enquête, se révèle également une catégorie d'analyse intéressante pour désigner où se situe le curseur entre ces deux pôles de généralité-spécificité.

Pour les deux natures de gestes d'aide, consigne et guidance, les enseignants actionnent plus souvent les gestes d'aide individualisés envers les élèves « désignés » qu'envers les autres élèves, et ceci d'autant qu'il s'agit des élèves « en situation de handicap ». Au regard de la deuxième partie de notre hypothèse, à savoir que « *les gestes d'aide seront d'autant plus considérés comme « spécifiques » qu'ils sont plus souvent actionnés dans la classe envers les élèves « désignés en situation de handicap » qu'envers les autres élèves* », ce deuxième résultat confirme la pratique spécifique de gestes génériques, dans l'action in situ des enseignants mis en contexte inclusif, relevée plus haut.

## I. INTRODUCTION

Dans un premier temps, nous allons présenter rapidement les contextes historique et international des travaux sur la scolarisation des élèves en situation de handicap. Et nous décrirons rapidement un état de ces questions en France, pour montrer le besoin d'un certain nombre d'acteurs (dont les chercheurs) pour mener des recherches, pour trouver des lieux pour diffuser et mutualiser ces travaux. C'est ainsi qu'a été créé OPHRIS (Observatoire des Pratiques sur le Handicap : recherche et Intervention Scolaire). Pour œuvrer à son développement, nous avons été financés par la CNSA, la DREES et la MIRE. Nous présenterons, dans un deuxième temps, les objets d'étude et la méthodologie de travail d'OPHRIS, et dans un troisième temps, nous exposerons les actions et les résultats menés dans ce réseau.

### *1 – Contextes historique et international*

Si, en France, l'engagement d'une politique visant à promouvoir la scolarisation des élèves en situation de handicap n'est pas nouveau, le système éducatif paraît actuellement en pleine mutation concernant la prise en charge de ces enfants et jeunes. La loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » atteste d'une nette progression des aspirations sociétales dans la perspective de la déclaration de Salamanque qui soutient le principe « d'une même école pour tous » (UNESCO, 1994). Dans cette loi, une définition de handicap est donnée : « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant ». Elle affirme une volonté d'améliorer l'accessibilité aux savoirs scolaires, en précisant en des termes nouveaux les missions du service public d'éducation « qui assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents ou aux adultes présentant un handicap ou un trouble de santé envahissant. » (art.19 Loi 05). Cette ambition est énoncée non seulement pour ceux qui fréquentent des écoles ordinaires, mais aussi pour ceux qui, sur la base d'un Projet Personnalisé de Scolarisation, sont pris en charge par un établissement spécialisé. Ce texte législatif signe une avancée certaine par rapport à la loi « en faveur des personnes handicapées » de 1975 qui se limitait à défendre, pour tous, le droit à une éducation.

Quand on se réfère aux débuts de l'éducation spéciale, on voit que cette première loi d'orientation constituait elle-même, dans la période des années 70, un évènement marquant dans l'évolution des idées. Tenant compte des progrès dans le domaine de la médecine et de la



pédagogie, la loi de 1975 repose sur un postulat de l'éducabilité de tous les enfants. Une vingtaine d'années plus tard, le travail de réflexion et de concertation qui préside à l'élaboration de la loi de 2005 est suscité :

- d'une part, par le constat des faibles résultats de la politique d'« intégration » au regard des attentes sociales (Ravaud, 1995) et une remise en cause du dispositif institutionnel censé soutenir sa mise en œuvre (Gossot 1999, Fardeau 2000) ;
- d'autre part, par l'influence des débats menés, au niveau international, qui vont modifier les représentations sur le handicap et faire émerger d'autres concepts : notamment ceux d'« éducation inclusive » et de « besoin éducatif particulier ».

Au niveau international dans le champ de l'éducation, le caractère relatif du handicap conduit à penser que les difficultés d'apprentissage d'un élève présentant une déficience ou une maladie, ne sont pas liées à ses seules caractéristiques individuelles. Elles tiennent également aux conditions d'apprentissage qui peuvent être plus ou moins favorables. C'est dans ce contexte que s'inscrit le débat théorique opposant « l'éducation inclusive » à « l'intégration ». L'éducation inclusive est présentée comme une position radicale qui réclame « *une transformation des écoles elles-mêmes pour que tous les apprenants soient accueillis sur la base d'un droit égal* » (Armstrong F., Armstrong D., Barton L. 2000). L'éducation inclusive implique une évolution du système éducatif et des pratiques scolaires. Elle repose sur une critique des pratiques intégratives qui sont vues comme focalisant leurs interventions sur les enfants intégrés pour qu'ils s'adaptent à l'école, plutôt que d'adapter l'environnement scolaire à leurs besoins.

La notion de « *besoin éducatif particulier* » (special educational needs) a été proposée par un rapport ministériel, le rapport Warnock (1978) en Grande Bretagne. Considérant que le repérage d'un handicap (problème de santé ou déficience) est peu opérant lorsqu'il s'agit de rechercher comment faciliter les démarches de développement et d'apprentissage d'un élève, et que de plus, une partie des enfants en situation de handicap ne rencontrent pas de difficultés scolaires particulières, ce rapport propose de se dégager du modèle médical et de se focaliser sur la dimension éducative. Il renvoie également à la préoccupation de porter un regard positif sur les enfants à partir de leurs potentialités plutôt que de les considérer sous le seul angle de leurs difficultés et déficiences.

## **2 - État de la question en France**

La politique éducative, en France, a progressé dans le sens des idées développées au niveau international. La notion d'accessibilité qui figure notamment dans la loi de février 2005 renvoie à l'idée que c'est à l'École de s'adapter pour que tous les enfants puissent bénéficier de son enseignement.

En reprenant la notion de « besoin particulier », ou de « besoin » dans différents textes officiels (par exemples : décret du 30 décembre 2005, article 2- référentiel de compétences pour la préparation au CAPASH<sup>2</sup>), la France manifeste son adhésion aux principes proposés par la CIF. Cependant, le dispositif actuel est encore source d'ambiguïtés. On peut noter, par exemple, que les CLIS, « classe d'intégration scolaire », ne sont devenues des « classes pour l'inclusion scolaire » qu'en 2009 (circulaire n° 2009-087 du 17-7-2009). Pourtant, elles reçoivent toujours des élèves sélectionnés par types de handicaps (troubles des fonctions cognitives ou mentales, situation de handicap auditif, visuel, moteur) et les conditions permettant à ces élèves de participer à des activités dans des classes ordinaires sont difficiles à mettre en œuvre.

Par ailleurs, dans les discours et les textes, l'expression « besoins éducatifs particuliers » est souvent encore associée à la notion de handicap. Cette pratique peut laisser penser que l'expression désigne globalement une population d'enfants fragiles ou dépendants, alors que le besoin, de même que le handicap, est relatif au sens où il n'est pas préalable à la situation d'enseignement : « *Un élève rencontre un obstacle en situation d'apprentissage...il en résulte un besoin d'aide* ». (Benoit, Plaisance, 2009).

Dans ce paysage en mouvement, on rencontre encore des réticences fortes de la part des enseignants des classes ordinaires, à l'accueil d'élèves en situation de handicap. Ils disent fréquemment ne pas être préparés pour cela et ne pas savoir comment faire. Une enquête réalisée en 2004<sup>3</sup>, montre que dans la quasi-totalité des cas, les enseignants se montrent favorables au principe d'accueillir des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire, mais que de nombreuses réserves sont énoncées quant à la mise en pratique de ce principe. Souvent, ils ne sont pas prêts à recevoir des élèves ayant des difficultés intellectuelles importantes ou des troubles du comportement. Ils souhaitent également que les enfants accueillis soient de la même classe d'âge que les autres élèves et qu'ils aient « des capacités suffisantes ». Ces résultats mettent en évidence le poids du modèle idéal de la classe homogène. Scolariser un enfant différent dans son rapport aux apprentissages nécessite d'innover par rapport aux pratiques habituelles, et donc de prendre un risque qu'ils ne se sentent pas en condition d'assumer :

*« L'inclusion d'un élève en situation de handicap n'interroge pas seulement le métier d'enseignant en termes de connaissances et de compétences (...). Elle*

---

<sup>2</sup> - décret du 30 décembre 2005, article 2 « Un projet personnalisé de scolarisation définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives...répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap »

Référentiel de compétences pour la préparation au CAPASH - Annexe 1- « ... Ce n'est pas en soi le diagnostic qui détermine le choix de l'aide mais la nature des besoins de l'élève. .... » B .O spécial n° 4 de 26 février 2004. M.J.E.N.R

<sup>3</sup> Commission du débat national sur l'avenir de l'école, *les français et leur école. Le miroir du débat*, Paris , dunod, 2004.

*interroge aussi l'identité professionnelle de l'enseignant (sa conception du métier, ses représentations de l'élève, des savoirs). L'inclusion interroge donc à la fois les aspects pratiques et symboliques de la profession.* » (Feuilladiou, Faure-Brac, Gombert, 2008).

De plus, les enseignants ne sont pas les seuls acteurs à être impliqués dans l'accueil à l'école des élèves en situation de handicap. Ils doivent être aidés par les enseignants référents qui sont notoirement en nombre insuffisant. Ils peuvent également faire appel aux Auxiliaires de Vie Scolaires. Mais le problème de la professionnalisation de ces personnels n'est toujours pas résolu (Belmont et al.2009). Enfin, le cloisonnement qui subsiste entre l'école et le milieu de l'éducation spécialisée, prive les enseignants d'expertises qui leur sont parfois indispensables.

Un regard porté sur l'expérience de pays engagés de longue date dans une politique d'éducation inclusive met également en évidence, l'étendue et la complexité du problème. On peut notamment mentionner la Suède : *« Il n'y a pas de voie facile...en tous les cas pas d'inclusion donnée une fois pour toutes (...) mais, au contraire des stratégies diverses, tributaires des contextes locaux »* (Görenssohn, 2009). On peut encore évoquer un bilan de l'Italie montrant qu'il ne suffit pas de promulguer des lois et transformer les dispositifs institutionnels pour que l'école change du jour au lendemain. C'est la culture qui doit changer pour permettre la pérennité de l'intégration. *« Nous en sommes encore à changer la culture »* (De Anna, 2009). Des analyses concernant la situation française conforte cette idée (Gardou, 2009).

### **3 – La loi de février 2005**

La loi de février de 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » porte en elle beaucoup d'espoir. Cette politique permet des « avancées réelles », comme le note le rapport Blanc (2011) tout comme celui de C.-L. Campion et I. Debré (2012). Deux piliers de cette loi sont les droits à l'accessibilité et le droit à la compensation :

- « l'accès de l'enfant et de l'adolescent handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité » font partie du droit à la solidarité (art 2 loi 05) ;
- « la scolarité, l'enseignement, l'éducation, l'insertion professionnelle » font partie du droit à la compensation du handicap (art 11 loi 05).

Mais ces différents rapports et surtout celui réalisé au nom de la commission pour le contrôle de l'application des lois (2012) reconnaissent également une extrême diversité des situations vécues par les enfants « en situation de handicap » et leurs familles ainsi que les professionnels, selon les départements. Cette extrême diversité concerne le premier degré mais également le second degré, l'enseignement supérieur et le monde associatif.

Ainsi, le constat général, dressé sur la politique menée localement par les services de l'Education nationale dépend de plusieurs facteurs dont : l'importance accordée à la scolarisation en milieu ordinaire par l'inspecteur d'académie dans son département ; le rôle plus ou moins important dévolu à l'inspecteur ASH (adaptation et scolarisation des élèves handicapés) ; les moyens mis en œuvre (nombre d'enseignants référents et d'enseignants spécialisés, nombre de CLIS (Classes pour l'inclusion scolaire) et d'ULIS (Unités localisés pour l'inclusion scolaire)... ) tout comme le degré de formation des enseignants.

Un point singulier permet de mettre en exergue l'utilisation aléatoire du projet personnalisé de scolarisation (PPS), outil institutionnel de la scolarisation d'un élève en situation de handicap (ESH). Mais cet outil reste flou et peu renseigné. Il est d'ailleurs signalé comme peu et mal utilisé (30 % des enfants handicapés en bénéficieraient), tant dans son mode d'élaboration, son contenu que sa mise en œuvre. D'ailleurs, dans le cadre du rapport du mois de juillet 2012, ce PPS est plutôt préparé par l'équipe pédagogique de l'établissement de référence - et non par l'équipe de la MDPH - qui, au lieu d'évaluer les besoins de l'enfant, formule directement des solutions de prise en charge, sans description du projet individuel. De même le suivi et l'évaluation de ce PPS sont pratiquement inexistantes.

Ces inégalités premières repérées vont se renforcer dans la difficulté à poursuivre une scolarité en milieu ordinaire dans le second degré au niveau du collège et du lycée, liées à la persistance de stéréotypes (notamment, la supposée incapacité des enfants handicapés à poursuivre des études en milieu ordinaire au-delà de l'école primaire). Dès lors, et malgré les actions volontaristes locales, l'accès aux études supérieures reste limité et les freins identifiés sont nombreux : manque de synergie entre les enseignants référents du secondaire et ceux du supérieur ; complexité du dispositif d'accueil dans les établissements d'enseignement supérieur, etc.

Ces différents constats marquent bien la difficulté pour de nombreuses familles et élèves en situation de handicap de suivre un parcours de scolarisation dans des conditions acceptables. Ces parcours de scolarisation heurtés sont d'ailleurs « révélateurs de failles du système actuel et signent encore l'échec de l'accompagnement en milieu ordinaire » (C-L. Champion & I. Debré 2012).

Dans ces conditions, il se comprend aisément que la loi de 2005 peut être une source de malentendus d'autant plus forte qu'elle a pu susciter autant d'espoir. Car même lorsqu'il y a de la « bonne volonté », les obstacles sont loin d'être négligeables et les contributions des chercheurs aux problèmes posés par la scolarisation en milieu ordinaire sont de ce fait essentielles. Actuellement, un intérêt émerge, dans le milieu de la recherche pour des questions ayant trait à la scolarisation des jeunes en situation de handicap. Il se traduit par une multiplication de travaux récents sur ce thème, menés en différents points du territoire. C'est dans ce contexte que le réseau OPHRIS a vu le jour.

## II. OBJETS D'ETUDE, AXES DE TRAVAIL, THEMATIQUES

Le réseau OPHRIS s'inscrit dans le contexte de cette politique éducative visant à renforcer le droit à la scolarisation pour les élèves handicapés. Il est important de faire le point sur l'inclusion scolaire en tant que visée et en tant que réalisation. Effectivement, les pratiques scolaires ne vont pas de soi, en raison notamment du rapport ambiguë du système éducatif ordinaire et du handicap, culturellement construit sous un mode de la séparation. Les risques de glissements (notamment celui d'une sur-individualisation) sont donc récurrents pour les acteurs. Le défi est de passer d'un contrat social d'assistance individuelle à celui de l'enseignement et de l'apprentissage : véritable contrat de « l'accessibilité didactique » pour tous.

### *1 – Objets d'étude et axes de travail*

Le questionnement à mener porte à la fois sur l'hiatus de l'inclusion, sur les contradictions, sur les tensions, mais également sur les petits pas du quotidien. Ces derniers retiennent notre attention, car ils permettent, malgré les obstacles, de faire avancer cette idée d'une école émancipatrice par la voie de ses éducateurs : enseignants, enseignants de la filière adaptée, enseignants des institutions spécialisées, éducateurs, assistant de service social, auxiliaires de vie scolaire ; et somme toute, de tout adulte exerçant une responsabilité d'agir dans un environnement de circulation des savoirs (Perez & Assude, 2013).

Ce questionnement est central chez les chercheurs du réseau OPHRIS qui, depuis le premier colloque fondateur (INRP-Lyon, 2009) cherchent à mieux définir les conditions du « travailler ensemble ». Ainsi en témoigne d'ailleurs les différentes synthèses des travaux dans les précédents colloques sur les pratiques inclusives et les savoirs scolaires autour des paradoxes, des contradictions et des perspectives ainsi que du partenariat et des représentations.

L'un des piliers de la loi de février 2005 est celui de l'accessibilité qui rend possible « l'accès à tout pour tous ». Or dans le cadre de l'Education nationale, c'est l'accessibilité aux savoirs et à la connaissance qui est visée. Si l'accent a souvent été mis sur l'accès de n'importe quel enfant ou jeune à l'établissement scolaire le plus proche de son domicile, il ne faut pas oublier que l'accès au savoir est aussi celui des situations d'enseignement et d'apprentissage proposées. Nous considérons que *l'accessibilité didactique est l'ensemble des conditions qui permettent aux élèves d'accéder à l'étude des savoirs* : formes d'étude, situations d'enseignement et d'apprentissage, ressources, accompagnements...

Ainsi le réseau OPHRIS est constitué par des chercheurs qui s'intéressent à la scolarisation des élèves en situation de handicap du point de vue des savoirs, des pratiques et des disciplines scolaires. L'un de nos objets d'étude principal est bien celui de l'accessibilité

didactique, non seulement par le biais des situations mais aussi par l'étude des contrats associés à ces situations et institutions. Par ailleurs, notre hypothèse est que la scolarisation des élèves en situation de handicap ne va pas de soi pour les enseignants, qu'il s'agisse de ceux qui exercent en milieu ordinaire ou de ceux qui travaillent dans des dispositifs spécifiques. Quelles sont leurs pratiques ? Comment adaptent-ils leurs pratiques pour tenir compte des besoins éducatifs particuliers des élèves ? Quelles sont les situations d'enseignement et d'apprentissage pertinentes ? Quels sont les effets de ces pratiques sur les apprentissages des élèves ? Quelles sont les ressources existantes ? Comment concevoir des ressources adaptées et adaptables à des contextes différents ? Voilà quelques-unes des questions de recherche abordées dans les travaux.

Plus généralement, le réseau OPHRIS se place dans une approche multidimensionnelle et pluridisciplinaire pour aborder ces questions vives, et développe trois axes de travail :

- l'axe de l'élève : analyse des projets personnels de scolarisation, conception d'outils d'aide au diagnostic, évaluation d'outils existants ;
- l'axe des pratiques des acteurs (et notamment des enseignants) : observation et l'analyse des pratiques existantes, élaboration conjointe de situations d'enseignement et d'apprentissage, mise en œuvre, analyse et développement des situations ;
- l'axe de la formation : diffusion des éléments de recherche dans la formation (et notamment celle des enseignants), identification des savoirs professionnels comme problème de la profession.

Le but du réseau OPHRIS consiste à mettre en synergie des équipes de recherche travaillant sur cette thématique et ces axes. Par une approche interdisciplinaire, OPHRIS associe différents types de compétences : didacticiens, linguistes, psychologues, sociologues, chercheurs en science de l'éducation, professionnels de l'enseignement, du secteur médico-social, de la santé et des associations de parents. Le choix de développer un réseau tient notamment à la complexité de l'objet de recherche qui conduit à s'intéresser, entre autres, à la fois à l'identification des difficultés d'apprentissage de ces élèves, à leurs besoins éducatifs particuliers, et aux pratiques de scolarisation existant ou à construire sur le plan didactique, pédagogique et institutionnel. En organisant des lieux et des temps d'échanges, OPHRIS vise à stimuler la réflexion par la mise en regard d'approches diverses sur le plan conceptuel et méthodologique, ainsi qu'à coordonner des travaux menés sur notre thématique.

L'organisation de journées d'étude et d'un colloque international annuel « Ecole et handicap » vise à mettre en synergie les résultats obtenus dans les différentes recherches, à les mutualiser et à les diffuser. Certains de ces travaux sont des études cliniques dont les résultats ne sont pas généralisables. Cependant, la convergence des résultats issus d'un nombre important

de ces travaux, qui nous permettra d'envisager leur pertinence pour la compréhension d'une réalité plus large que celle qui est effectivement observée.

## *2 – Thématiques des différents projets*

L'équipe de recherche EA 4671 ADEF<sup>4</sup> (Aix-Marseille Université, IFÉ-ENS Lyon<sup>5</sup>) qui est à l'initiative de ce réseau a sollicité des partenariats avec des chercheurs de : l'équipe Psychée d'**Aix-Marseille Université**, l'IUFM d'Aix-Marseille, l'IREM<sup>6</sup> de l'université de Nice, l'équipe Santé Éducation et Situation de Handicap de la Faculté des sciences du sport de l'Université de Montpellier, l'INSHEA<sup>7</sup> à Suresnes qui travaillent sur cette problématique. D'autres équipes se sont engagées dans le réseau, comme l'équipe du LISEC (Université de Lorraine) et l'équipe du CREN (Université de Nantes). Les thématiques traitées par ces différentes équipes de recherche sont les suivantes :

Thème 1 : Étude des « gestes professionnels » visant à aider des élèves en situation de handicap (autisme, troubles « dys ») dans leurs apprentissages et répercussions de ces gestes sur les pratiques des enseignants ;

Thème 2 : La pertinence didactique, pour des élèves de CLIS, de situations mathématiques conçues dans le cadre de l'enseignement ordinaire et leurs possibilités d'ouvrir à des adaptations pour répondre à des besoins éducatifs particuliers. Les pratiques d'enseignants de CLIS en mathématique et leurs représentations sur leurs élèves confrontés à ce domaine d'apprentissages. L'évolution de ces pratiques et représentations dans un contexte de formation ;

Thème 3 : Un dispositif de formation professionnelle en Éducation physique et sportive visant une sensibilisation à la participation de personnes handicapée dans le cadre d'un enseignement de sports de combat ;

Thème 4 : Prise en compte des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans un établissement fonctionnant selon les principes d'une pédagogie alternative (Freinet).

D'autres thématiques sont apparues avec l'élargissement du réseau, comme par exemple le partenariat entre les enseignants et les Auxiliaires de vie Scolaire étudié par les membres de l'équipe du CREN (Université de Nantes). Nous n'en rendons pas compte ici car restons sur celles présentes au départ. A l'inverse, certaines thématiques ont « disparues » car elles étaient

---

<sup>4</sup> « Apprentissage, didactique, éducation, formation »

<sup>5</sup> Institut Français d'Éducation de l'École Normale Supérieure de Lyon

<sup>6</sup> Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques

<sup>7</sup> Institut national supérieur de formation et de recherche pour les jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

portées par des chercheurs qui n'ont pas continué à participer au réseau (notamment suite à des départs à la retraite).

### III. METHODOLOGIE ET DISPOSITIFS D'ETUDE

Dans le travail du réseau, deux niveaux sont à prendre en compte : le niveau 1, celui du fonctionnement du réseau, le niveau 2, celui du fonctionnement de chaque projet. Nous allons indiquer la méthodologie générale pour le niveau 1, et celle de certains projets pour le niveau 2. Dans ce cas, nous précisons les dispositifs d'étude de ces projets.

#### *1 - Niveau 1 : le réseau*

Les buts du réseau sont de deux types : le premier de développer de travaux de recherche autour de la scolarisation des élèves en situation de handicap du point de vue des conditions d'accessibilité au savoir ; le deuxième de diffuser et de mutualiser ces travaux, non pas seulement auprès des chercheurs mais aussi auprès des acteurs divers (décideurs politiques, acteurs des différentes institutions impliquées, parents, etc.). Nous sommes dans une approche multidimensionnelle, inter et transdisciplinaire. **Multidimensionnelle** car nous voulons aborder une réalité à partir de plusieurs dimensions qui tiennent compte de la complexité de cette réalité : dimension des acteurs, dimension institutionnelle, dimension des savoirs, dimension sociale et culturelle. **Interdisciplinaire** car nous sommes des chercheurs de domaines différents qui ont des cadres théoriques et des abordages différents concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap : ils mettent ainsi en évidence des points particuliers. Par exemple, tel travail va mettre l'accent sur les troubles de l'élève en situation de handicap, tandis que tel autre va mettre l'accent sur le savoir et la situation. La mise en regard critique nous permet d'aborder ces positions de manière transdisciplinaire en mettant en évidence une genericité des pratiques qui va au-delà des troubles ou des situations. Nous sommes dans une approche qualitative et notre méthodologie se fonde sur des études de cas. Ce sont les micro-événements qui nous permettent de construire « des intelligibilités générales ou transposables » (Passeron & Revel, 2005). Il s'agit de « *prendre en compte une situation, en reconstruire les circonstances – les contextes – et les réinsérer dans une histoire, celle qui est appelée à rendre raison de l'agencement particulier qui d'une singularité fait cas* » (id.) Nous avons organisé le travail en plusieurs moments.

#### *Premier temps*

Ainsi, il s'agit dans un premier temps pour chacune des recherches engagées, de s'informer mutuellement sur l'état d'avancement des travaux. Au-delà de chaque projet, les échanges



permettront de dégager des points communs à partir des premiers résultats, de leurs spécificités, voire de leurs contradictions, en référence aux trois axes de recherche définis pour OPHRIS. Il s'agit de clarifier et préciser les différentes approches conceptuelles, ainsi que les points complémentaires, les recherches concernant différentes disciplines scolaires, types de handicap et dispositifs scolaires. Ces résultats sont diffusés dans le cadre des journées d'étude, de séminaires et au cours de colloques internationaux.

#### *Deuxième temps*

Il s'agit de mettre en place des enquêtes communes avec des classes, des élèves ou des enseignants de plusieurs lieux différents. Cela nous permettra de mettre à l'épreuve les résultats selon différents types de besoins particuliers des élèves, selon différents contextes sociaux et institutionnels. De nouveaux axes de recherches pourront être dégagés pour approfondir des questions, sur la base d'une collaboration entre équipes.

#### *Troisième temps*

Les données recueillies par chaque équipe pourront faire l'objet d'analyses croisées en vue d'en tirer des connaissances concernant le problème de la scolarisation des élèves en situation de handicap, de façon plus générale.

## **2 – Niveau 2 : les projets**

Dans le réseau, comme nous l'avons dit précédemment, il y a plusieurs thématiques de travail qui correspondent à des projets différents. Nous allons présenter ici la méthodologie et le dispositif d'étude de certains d'entre eux. Deux critères ont été retenus : les projets présents dès le départ du réseau et ceux ayant déjà donné lieu à des publications.

### **2.1 – Le projet PIMS**

Le projet PIMS (Pratiques Inclusives dans les Mathématiques Scolaires) est l'un de ces projets. Dans cette recherche, notre objet d'étude est double. Il s'agit d'étudier les pratiques des enseignants dans des CLIS (Classes pour l'Inclusion Scolaire) et les effets de ces pratiques sur les actions et apprentissages mathématiques des élèves en situation de handicap ; ainsi que les changements opérés, dans le cadre d'un dispositif de formation, sur les représentations et les pratiques des enseignants concernant l'enseignement des mathématiques. Nous faisons l'hypothèse que des situations d'enseignement mathématiques efficaces dans des classes ordinaires favorisent l'engagement des élèves en situation de handicap dans un processus d'acquisition à condition qu'elles soient organisées de façon à permettre des ajustements individuels sans pour autant être dénaturées du point de vue de leurs enjeux de savoir.

Pour étudier ces pratiques, nous avons mis en place un dispositif recherche et formation qui alterne des séquences d'analyse de besoins en savoirs, de présentation ou conception de

situations d'enseignement, des mises en œuvre et observations dans les classes et des analyses de pratiques à partir des vidéos.

Ce dispositif s'inscrit dans le temps de formation continue des enseignants. Il comprend sept séquences qui permettent d'analyser les besoins exprimés par les enseignants<sup>8</sup> (séquence 1), de préparer et de concevoir des séances d'enseignement (séquences 2 et 5), séances qui seront filmées dans les classes (séquences 3 et 6), d'analyser ces séances à partir des séances filmées. Ces séquences sont réparties sur deux phases A et B. La phase A a permis d'installer un travail permettant de répondre aux demandes de formation des enseignants en mathématiques La phase B a permis de poursuivre ou de réorienter les séances réalisées par les enseignants dans les classes avec les élèves. Chaque séance a été complétée par un entretien ante et post séance. Huit séances et seize entretiens ont été ainsi filmés et transcrits.

Phase A				Phase B		
Séquence1	Séquence2	Séquence 3	Séquence 4	Séquence 5	Séquence 6	Séquence 7
Représentations et analyse de besoins	Conception de situations	Séances filmées dans les classes	Analyse des pratiques	Conception de situations	Séances filmées dans les classes	Analyse des pratiques

*Tableau 1 : Etapes du dispositif*

Ce dispositif concerne quatre enseignantes de quatre classes CLIS et un travail conjoint (chercheurs-enseignants) a été fait depuis l'année 2009/2010. Le recueil de données a été fait dans toutes les étapes du dispositif. Il y a des films des séances des sept séquences (classe, séances de formation). Des enregistrements ont été faits des entretiens avec les enseignants avant et après les séances filmées ainsi que des entretiens avec certains élèves après une séance filmée en classe. Enfin il y a aussi des fiches de préparations des enseignantes et des productions d'élèves.

Pour étudier les pratiques dans ces classes, nous allons nous placer dans le cadre de la théorie de l'action conjointe professeur-élèves (Sensevy, Schubauer-Leoni & Mercier 2000). Il s'agira de préciser le jeu effectivement joué en classe en précisant les enjeux de savoir qui

---

<sup>8</sup> Pour rappel, nous précisons que l'analyse de besoins réalisée a fait apparaître, d'une part, la nécessité de travailler dans les classes en mathématique, d'autre part la nécessité de mettre en place une formation, pour les enseignants.

déterminent le système didactique en classe. Nous nous placerons ici à deux niveaux de description de l'action tels qu'ils ont été définis par Sensevy (2007) : le niveau du jeu effectif en classe et le niveau de la construction du jeu par l'enseignant. Du fait qu'il n'existe pas un programme officiel pour ce type de classe, il nous semble important de partir d'une analyse de besoins mathématiques telle qu'elle est faite par les acteurs (notamment les quatre enseignants) en tenant compte des besoins particuliers des élèves qui sont très divers dans les classes en question. Cette analyse de besoins nous permettra de préciser certaines des contraintes qui pèsent sur l'action en classe. En outre, l'analyse des situations réellement mises en œuvre à partir de situations proposées par les chercheurs nous permettra de comparer les différentes manières de prendre en compte ces contraintes dans l'action *in situ*.

Pour préciser le jeu effectivement joué en classe, nous utiliserons le système de descripteurs qui est le triplet des genèses. Ainsi l'action en classe sera décrite du point de vue :

- de la construction de la référence du jeu (mesogenèse) en classe (quels sont les enjeux de savoir pour les élèves ?) ;
- des différentes temporalités dans la classe (chronogenèse) en mettant en évidence le temps didactique mais aussi le rythme dans la classe et les temps d'apprentissage ;
- des différentes positions occupées par les acteurs (topogenèse), non seulement les positions d'enseignant ou d'élève mais aussi des autres acteurs qui sont souvent présents dans ces classes (notamment les AVS, Auxiliaire de la Vie Scolaire).

Comme il a été dit plus haut, l'hypothèse à tester est que les conditions favorables à l'engagement de ces élèves dans un processus d'acquisition suppose que les situations didactiques soient choisies en tenant compte des enjeux de savoir mathématique et permettent des ajustements individuels, sans pour autant perdre leur efficacité didactique.

## **2.2 - Le projet « gestes professionnels d'aide et d'adaptation »**

Dans ce projet, on s'intéresse aux gestes professionnels d'aide ou d'adaptation des enseignants (premier et second degré) lorsqu'ils sont confrontés à des élèves en situation de handicap (dyslexie ou spectre des troubles autistiques). Il s'agit d'étudier conjointement les adaptations pédagogiques et didactiques que des enseignants mettent en œuvre pour rendre accessible un problème mathématique destinée à des élèves présentant soit des troubles spécifiques du langage écrit (dyslexie/dysorthographique) soit des troubles du spectre de l'autisme. Précisément, deux questions sont posées :

- 1) La première question concerne, tout simplement, la nature des adaptations effectuées par les enseignants, selon le handicap de l'élève. Il s'agit alors de se demander quelles sont les types d'adaptations pédagogiques et didactiques que les enseignants mettent en œuvre pour adapter un

certain problème. L'approche comparative met en scène deux publics différents censés résoudre le problème (exercice destiné à des élèves dyslexiques versus autistes). Cela permet d'approcher, d'une certaine manière, la question de la spécificité des adaptations en fonction de la nature du handicap des élèves.

2) Une deuxième question concerne le degré de généralité-spécificité des aides proposées aux élèves en « situation de handicap », les gestes d'aide des enseignants envers ces élèves étant aussi utilisés envers les élèves en difficulté scolaire, non handicapés. Une des hypothèses formulée est la suivante : les gestes d'aide seront d'autant plus considérés comme « spécifiques » qu'ils sont plus souvent actionnés dans les classes scolarisant un élève « en situation de handicap » que dans les classes ne scolarisant pas un élève « en situation de handicap » d'une part, et qu'ils sont plus souvent actionnés dans la classe envers les élèves « désignés en situation de handicap » qu'envers les autres élèves, d'autre part.

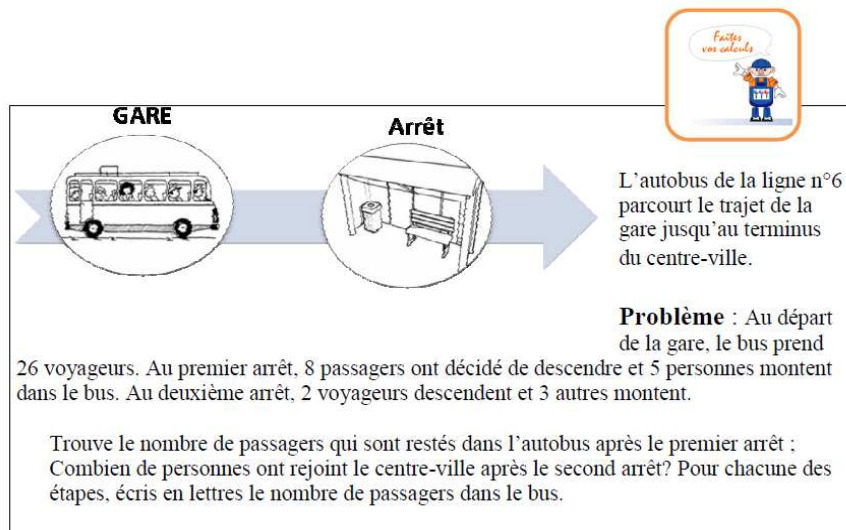
Deux dispositifs d'étude ont ainsi été mis en œuvre.

#### *Dispositif 1*

Il a été demandé à vingt-deux enseignants stagiaires en formation CAPA-SH<sup>9</sup> option D à l'IUFM d'Aix-Marseille Université, d'adapter un problème mathématique censé être proposé, par la suite, à des élèves dyslexiques sévères ou présentant des troubles du spectre autistique. Ces enseignants disposaient de consignes précises (cf. encart n°1) et avaient trois heures pour réaliser ce travail. Ils avaient tous bénéficié au préalable d'un cours de 3 heures respectivement sur la dyslexie (pour une revue voir : Delahaie, 2010) et les troubles du spectre de l'autisme (pour une revue voir : Tardif & Gepner, 2007).

---

<sup>9</sup> CAPA-SH option D : <sup>9</sup> (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives) (Décret n° 2004-13 du 5-1-2004. JO du 7-1-2004)



**GARE** **Arrêt**

L'autobus de la ligne n°6 parcourt le trajet de la gare jusqu'au terminus du centre-ville.

**Problème** : Au départ de la gare, le bus prend 26 voyageurs. Au premier arrêt, 8 passagers ont décidé de descendre et 5 personnes montent dans le bus. Au deuxième arrêt, 2 voyageurs descendent et 3 autres montent.

Trouve le nombre de passagers qui sont restés dans l'autobus après le premier arrêt :  
Combien de personnes ont rejoint le centre-ville après le second arrêt? Pour chacune des étapes, écris en lettres le nombre de passagers dans le bus.

- 1) Repérer et lister les éléments pouvant faire obstacle à la réalisation de l'exercice de mathématique pour des élèves présentant une dyslexie sévère ou un trouble du spectre de l'autisme.
- 2) Pour chacune des difficultés, proposer des adaptations pédagogiques et didactiques permettant de compenser certaines difficultés des élèves.
- 3) Adapter le support pédagogique (rendre un document opérant directement exploitable en classe)
- 4) Justifier par écrit, sur une page annexe, chacune des adaptations proposées

Encart n°1 : Problème mathématique et consigne de travail pour les enseignants

Au total, quinze productions ont été recueillies (certains enseignants ayant choisis de travailler en dyade) : 7 pour l'exercice destiné aux élèves autistes et 8 pour les élèves dyslexiques. Toutes les traces écrites (y compris les justifications écrites des choix opérés) avaient pour but de repérer chez ces enseignants en formation un début de construction de gestes pédagogiques adaptés aux situations didactiques et aux supports en fonction des besoins particuliers des élèves.

### Dispositif 2

L'enquête présentée porte sur l'observation de 96 séances de travail en école élémentaire, 48 en français et 48 en mathématiques, dans 12 classes de cycle 2 et cycle 3 (soit 4 séances de français et 4 séances de mathématiques dans chaque classe)<sup>10</sup>. Pour chaque séance, une grille d'observation a permis d'identifier 6 types de gestes d'aide à la compréhension de la consigne, et 6 types de gestes d'aide à la réalisation de l'exercice. La mise en œuvre de ces deux natures de gestes, consigne et guidance, est comparée selon le type de classe (8 classes scolarisant des élèves désignés « en grande difficulté scolaire », 4 classes scolarisant des élèves désignés « en situation de handicap »), et selon le type d'élèves auxquels s'adressent ces gestes (l'élève

<sup>10</sup> L'enquête de terrain a été menée par Caillaud Laurie, Cronenberger Laure, Dunand Charline, Fraticelli Laetitia, Veziano Lauriane.

« désigné », un autre élève, le groupe classe). Ont donc été observés 96 « temps » de mise en œuvre des gestes d'aide à la compréhension de la consigne (consigne) ET à la réalisation de l'exercice (guidance) : 48 « temps » en français, 48 « temps » en mathématiques ; 64 « temps » dans des classes scolarisant des élèves désignés « en grande difficulté scolaire », 32 « temps » dans des classes scolarisant des élèves désignés « en situation de handicap ». Les gestes identifiés ont fait l'objet d'une étude quantitative, les comparaisons selon le type de classe et le type d'élèves ont été soumises au test statistique du Khi2. En tout, 10 589 gestes d'aide ont été comptabilisés.

### **2.3 – Dispositif de formation « handicaps simulés »**

Ce projet concerne la formation des étudiants universitaires et un dispositif qui s'est mis en place qui répond aux questions suivantes : comment faire en sorte que le regard porté aux personnes en situation de handicap change d'une manière substantielle et durable ? Quels sont la place et le rôle de la formation (universitaire et/ou professionnelle) dans ce changement ? Le dispositif mis en place est fondé sur la notion de "handicap simulé".

Nous entendons par « *handicap simulé* » la simulation d'une situation réelle de handicap. La simulation est un modèle qui apparaît comme « une situation symbolique de la situation de référence et de la représentation que se construisent les concepteurs et les opérateurs » (Beguïn & Weill-Fassina 1997, p.24). Dans notre cas, il s'agit d'un outil pour la formation qui consiste à proposer à des étudiants ou personnes en formation (non handicapés) une *situation qui induit une limitation d'une activité en raison d'une altération ponctuelle d'une fonction physique, sensorielle, matérielle ou cognitive*. Il est question ainsi de proposer un dispositif qui est fondé sur un certain nombre de contraintes – les handicaps simulés – qui permettent aux acteurs en formation de se rendre disponibles à une situation non usuelle et de résoudre les problèmes induits par ces contraintes. Un exemple de situation de « handicap simulé » consiste à bander les yeux lors d'une activité physique, l'enjeu étant pour les acteurs de résoudre les problèmes de la situation comportant cette contrainte. Précisons qu'il ne s'agit pas de mettre les étudiants ou enseignants dans la situation de personnes handicapées qui le sont d'une manière permanente, mais de créer une distance, un dépaysement, un « estrangement » en vue de faire évoluer certaines conceptions ou positionnements face au handicap. Ce dispositif a été mis en place par rapport aux sports de combat et notamment le judo.

Les sports de combat et arts martiaux (SCAM) sont peu pratiqués en milieu scolaire (2% au baccalauréat 2010). La conception classique des SCAM est souvent dépendante des médias qui privilégient, en présentant des championnats, les résultats (gagner ou perdre) et un côté technique dont seule la haute maîtrise permet l'enseignement. Une autre conception éducative des SCAM, fondée sur une analyse épistémologique, est celle qui repose sur des buts

d'habiletés et de développements personnels en soulignant les activités relationnelles qui permettent une confrontation éducative adaptée au niveau des élèves (Calmet 2005). Mais les évaluations officielles restent centrées sur l'opposition et une connaissance technique concernant l'ensemble de l'activité ce qui renforce les conceptions véhiculées par les médias. Les enseignants d'EPS utilisent peu les SCAM comme moyen d'éducation, les élèves en font peu, les choisissent peu et les enseignants les programment peu. A leur entrée à l'université les étudiants connaissent donc peu les SCAM.

Le dispositif judo est basé sur un cours « *Activités Physiques Adaptées et Handicaps Simulés : un exemple en sports de combat.* » qui se déroule à la Faculté des Sciences du Sport à l'Université de Montpellier 1 depuis six ans au sein de la filière Activités Physiques Adaptées et Santé (APAS). L'objectif de cette formation est pluriel et complémentaire : la pratique avec des handicaps simulés doit permettre aux étudiants (non handicapés) de comprendre qu'une pratique physique adaptée pour personnes handicapées est possible et doit permettre de changer le regard des étudiants face au handicap. Il est donc nécessaire de faire un traitement didactique approprié de l'activité sportive et non pas d'ajuster simplement des variables comme l'intensité, la durée, l'espace ou les exigences lors des exercices. Dans ce dispositif, les étudiants sont censés apprendre les bases d'un judo éducatif (qu'ils ne connaissent peu ou pas) et cet apprentissage se fera principalement au travers d'une pratique avec trois handicaps simulés (motricité, cécité, surdité). Ce dispositif comporte trois étapes.

#### *Première étape :  chauffements et chutes*

Les échauffements comprennent des déplacements avec « handicaps simulés » (cécité, surdité ou limitation de la motricité comme par exemple avec un bras attaché) et permettent une approche du contact corporel. L'alternance des rôles guide/passager et le changement de partenaire de travail rythment ces premiers exercices. Les chutes sont variées, c'est-à-dire qu'elles comprennent des situations à deux, des situations individuelles dans lesquelles l'objectif est d'apprendre à se réceptionner au sol sans se faire mal. De nombreux exercices d'acrobatie gymniques (roulades) et de portés type acrosport sont réalisés toujours avec et ou sans handicaps simulés.

#### *Deuxième étape : combats*

Les combats se font en permettant une approche du contact corps à corps et sont organisés autour du concept de « combat à mémoire » (Calmet, 2005). Chaque réussite interrompt l'opposition, les deux combattants refont à tour de rôle dans le contexte la projection réussie puis le combat reprend. L'objet du combat est de présenter au groupe ce qui a été réussi pendant le combat. Il y a donc échanges des solutions entre les combattants et le groupe entier (Bandura, 1995). A partir de ces réussites, les différentes projections sont ordonnées et classées en

fonction de la direction de chute, de la partie du corps utilisée comme barrage, de la saisie et si le partenaire a été décollé ou non du sol. Des règles d'actions sont dégagées de ces réussites puis généralisés en principes d'actions. Les combattants utilisent leurs sens, leurs perceptions, leurs expériences faites pendant les exercices et les combats pour « reconstruire » les connaissances et les compétences nécessaires à la pratique de l'activité. On arrive progressivement en alternant rôles et tâches à combattre debout en tant que « non-voyants » sous la responsabilité d'un arbitre. Les combats au sol sont plus l'occasion de mettre en place des handicaps simulés concernant la motricité (par exemple, un membre supérieur paralysé ou à motricité très réduite, main attachée à la ceinture). L'évaluation repose sur les compétences acquises dans les combats et dans la présentation de solutions, sur l'engagement dans la démarche du cours.

### *Troisième étape: analyse réflexive*

Dans cette étape, les étudiants doivent revenir sur les différentes étapes du dispositif et faire une analyse réflexive par écrit de ce qu'ils ont vécu.

Nous avons recueilli les travaux de 58 étudiants en deuxième ou troisième année d'études à la Faculté des sciences du sport de Montpellier. Ces travaux consistent en un dossier de 3 à 4 pages qu'ils doivent rendre à la fin de la troisième étape du dispositif où ils développent : une idée à caractère professionnel ou ce qu'ils ont ressenti et ce qui a amené des changements dans leurs attitudes et/ou dans leurs conceptions concernant la filière et les apprentissages en général. Nous analysons ces travaux, non pas du point de vue de chaque étudiant, mais dans l'ensemble car nous voulons mettre en évidence des tendances dans les expériences individuelles qui nous permettent d'attraper quelques effets de notre dispositif sur les conceptions des étudiants. Deux temps d'analyse sont conduits par deux chercheurs : l'un est spécialiste du judo et acteur dans le dispositif décrit et l'autre non. Dans un premier temps, les analyses ont été faites par chaque chercheur indépendamment. Chaque chercheur a utilisé des moyens différents en ce qui concerne les systèmes conceptuels et les méthodes. L'un des chercheurs a analysé les discours des étudiants en utilisant un cadre théorique basé sur la prise en compte des interactions individu/environnement à travers les enseignements, les ressentis, les compétences transversales, leurs questionnements pour la professionnalisation et leurs questionnements sur l'institution. L'autre chercheur a mis en œuvre d'autres catégories conceptuelles en utilisant un logiciel d'analyse du discours, notamment le logiciel « Tropes » d'analyse sémantique de textes<sup>11</sup>. Comme le disent leurs auteurs, Tropes « s'appuie sur une analyse morphosyntaxique, un lexique et un réseau sémantique pour catégoriser des textes. Les

---

<sup>11</sup> "Tropes est un logiciel développé par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione (<http://www.tropes.fr/>)"



résultats sont présentés sous la forme de rapports ou de représentations graphiques hypertextes ». Ce logiciel a permis de faire un relevé du nombre d'occurrences de mots (ou de groupes de mots sous une même appellation nommés par les auteurs comme classe d'équivalents) et d'établir des relations entre ces mots (cooccurrences). A la suite de cet inventaire, nous avons interprété certaines de ces relations en fonction d'un certain nombre de catégories conceptuelles identifiées à partir de cette analyse sémantique et non a priori. Dans un deuxième temps, les deux chercheurs ont confronté leurs analyses. La démarche est interprétative et se place au plus près des discours des étudiants concernant leur expérience vécue dans ce dispositif.

#### **IV. RESULTATS**

Dans cette partie, nous allons présenter certains résultats issus des projets de recherche (nous sommes ici au niveau 2 de notre méthodologie) en les regroupant en réponse à trois grandes questions qui traversent ces travaux :

- les conditions et obstacles d'accessibilité aux savoirs
- les gestes professionnels d'aide et/ou adaptation
- les conditions de changement de représentation sur le handicap

Comme nous l'avons dit plus haut, notre approche est essentiellement qualitative mais certaines enquêtes, par le nombre de réponses, ont permis certains traitements statistiques que nous présenterons. Rappelons que ces « résultats », issus de nos observations et/ou analyses, ne sont pas généralisables pour le moment tant que nous ne les avons pas mis à l'épreuve dans des contextes variés.

##### ***1 – Conditions d'accessibilité des savoirs***

###### **1.1 - L'exigence du savoir**

L'enseignement des élèves en situation de handicap, ou plus généralement des élèves à besoins éducatifs particuliers soulève souvent, notamment en formation, le problème de la spécificité des situations à leur proposer. Les pratiques de classe observées nous ont permis d'analyser les actions des élèves de CLIS confrontés à une situation mathématique inspirée de la situation « garages et voitures » (SVG)<sup>12</sup>, qui a été validée dans un contexte de recherche, sur le plan de son efficacité didactique auprès d'élèves de classes « ordinaires ». Cette situation a été proposée

---

<sup>12</sup> Il s'agit d'une situation où les élèves doivent aller chercher autant de voitures qu'il y a des garages au départ, en sachant que chaque garage peut contenir une seule voiture. Il y a plusieurs étapes de manière à faire évoluer les techniques des élèves vers le dénombrement.

aux élèves de CLIS avec quelques aménagements pour prendre en compte leur faible niveau d'acquisition en mathématique ainsi que leurs difficultés diverses à s'engager dans des activités d'apprentissage. Ces adaptations ont conduit à proposer cette situation avec un moindre degré d'adidacticité, sans pour autant altérer son enjeu de savoir.

Nos analyses mettent en évidence les évolutions des apprentissages de ces élèves en situation de handicap par le biais des techniques de dénombrement utilisées. Ces évolutions sont plus ou moins importantes et sur des plans différents selon les élèves, mais il s'avère que cette situation permet la rencontre des élèves avec le nombre et le dénombrement.

Sur plusieurs plans, les modes d'intervention de l'enseignante, pour aider les élèves de la CLIS à dépasser des difficultés dans leur démarche d'apprentissage, sont tout à fait comparables à celles mises en œuvre par d'autres enseignants avec d'autres élèves confrontés à ces mêmes difficultés. Tantôt en posture d'observation, tantôt en posture d'accompagnement, elle veille à faciliter leur participation, parfois en modulant momentanément les règles du jeu, elle aide les élèves à s'approprier des techniques de dénombrement de plus en plus efficaces, les rappelle à l'ordre en cas d'agitation, de dispersion en sollicitant leur contribution par rapport à des problèmes qui se posent dans le groupe.

La situation SVG n'a pas été créée pour prendre en compte les besoins spécifiques des élèves. Cette SVG a été conçue à partir d'une analyse épistémologique du savoir (qu'est-ce que le nombre ? qu'est-ce que dénombrer ?) et de façon que le milieu permette aux élèves de valider leurs réponses. Cette situation est « robuste » au sens qu'elle a été conçue à partir de trois éléments essentiels :

- une analyse épistémologique consistante, permettant d'avoir une perception claire des enjeux de savoirs qu'il s'agit de ne pas perdre de vue ;
- une analyse en termes de variables didactiques, de façon à pouvoir moduler les activités des élèves en fonction de leurs différents niveaux d'acquisition ;
- un milieu qui permet la validation, pour favoriser une démarche de réflexion autonome par rapport à l'enseignant, passant par l'expérimentation et laissant place à la possibilité d'interactions entre élèves.

Nous avons voulu dans cette recherche tester l'hypothèse selon laquelle l'inclusion scolaire de ces élèves passe, non seulement par des pratiques de socialisation, mais aussi par les pratiques des disciplines scolaires à travers un ensemble de situations qui tiennent compte à la fois des enjeux de savoir et des besoins particuliers des élèves. Nous avons montré que la situation « voitures et garages » est une situation qui tient compte de ces deux contraintes car les adaptations faites dans la situation permettent de garder les enjeux de savoir (mettre l'accent sur le dénombrement comme moyen de quantification) tout en tenant compte des besoins mathématiques des élèves (ils ne reconnaissent pas des petites quantités donc le choix de « petits » nombres est pertinent).

Cette situation « robuste » est adaptable aux élèves à besoins éducatifs particuliers car elle permet, tout en gardant sa richesse conceptuelle, de jouer sur les variables didactiques pour que les élèves puissent y rentrer (notamment par le fait que les règles constitutives du jeu sont accessibles).

La question que l'on peut se poser, concernant les conditions les plus favorables à la mise en œuvre d'une éducation inclusive, semble être moins celle de la spécificité des activités à proposer à des élèves en difficulté dans les apprentissages, que celle du choix des situations didactiques et des modalités de gestion de la classe.

## 1.2 – Dialectique entre analyse de besoins et analyse de situations

Tout un champ de recherche concernant justement la mise en œuvre par les enseignants d'adaptations pédagogiques dans le cas d'inclusion scolaire s'est développé ses cinq dernières années. Leurs résultats convergent en plusieurs points :

- a) Enseigner à un élève en situation de handicap fait évoluer les pratiques professionnelles vers plus d'adaptations pédagogiques (Gombert & Guedj, 2011) ;
- b) Remettant radicalement en cause l'idée même l'idée de gestes spécifiques, l'inclusion agirait plutôt comme un révélateur de pratiques déjà en place dans le genre professionnel mais, de fait, peu mobilisées habituellement par les enseignants : il s'agirait plutôt de pratiques ordinaires de conduite de classe que l'enseignant réactualiserait et affinerait (ex : adaptation des consignes et des supports d'apprentissage, guidance... (Mazereau, 2011 ; Grimaud & Saujat, 2011) ;
- c) Ces pratiques apparemment ordinaires, ne seraient pas pour autant faciles à mettre en œuvre et demanderaient, dans un même temps, un changement important dans la professionnalité des enseignants (Faure-Brac, Gombert, Roussey, 2012).

Si ces recherches ont fait évoluer le corpus de savoir sur la prise en compte des élèves en situation de handicap en classe, elles restent largement focalisées sur la dimension pédagogique, laissant de côté celle des savoirs en jeu. Pourtant, adapter un support pédagogique (par exemple, le rendre plus clair et lisible) ou encore les consignes (par exemple, les simplifier ou les indexer) peut induire des modifications sur la nature des savoirs enseignés. Nous avons interrogé l'impact que pourrait avoir l'adaptation pédagogique sur le savoir en jeu. Dans le cadre du projet PIMS, nous avons analysé des situations en considérant que la consigne a trois fonctions distinctes : celle de *définir* le jeu (ce à quoi on joue et comment on joue, notamment en présentant les règles constitutives du jeu) ; celle de *dévoluer* le jeu (faire en sorte que l'élève prenne la responsabilité de jouer à la première personne) ; celle de faire *travailler la langue* en jeu. Si on considère ces trois fonctions de la consigne – définir, dévoluer, travailler la langue -, il nous semble que certains gestes d'adaptation n'affectent pas exactement de la même manière

ces fonctions. Prenons le cas de la simplification. Elle n'aura pas le même impact si elle concerne la définition ou la dévolution du jeu. L'enseignant peut simplifier une consigne en mettant l'accent sur ce qui est essentiel, sur les règles constitutives du jeu. Mais la simplification peut aussi faire en sorte que les règles constitutives du jeu soient formulées de telle manière que le jeu n'est plus le même et qu'on perd de vue les enjeux de savoirs visés. Ainsi, le geste consistant à simplifier des consignes nous paraît assez ambivalent dans la définition du jeu.

Donnons un exemple. L'enseignante de CLIS donne la consigne « *mettre autant de voitures que de garages* » en même temps qu'elle la met en acte sous forme déictique. Un des élèves, lors du premier tour, prend une à une les voitures et les dépose sur chaque garage. Il utilise ainsi la correspondance terme à terme et n'a pas besoin du nombre (qui est pourtant l'enjeu de savoir). Au deuxième tour de cet élève, l'enseignante l'empêche de faire la même chose en introduisant dans la consigne : « *il faut que tu prennes toutes les voitures avant de les poser* ». En empêchant la correspondance terme à terme, l'enseignante veut que l'élève dénombre les garages pour ensuite aller chercher le même nombre de voitures. L'enseignante donne une consigne permettant à l'élève de se mettre au travail mais elle ne pourrait pas, au deuxième tour, laisser l'élève sur la même technique car sinon il y aurait perte de l'enjeu de savoir. Elle est ainsi revenue aux règles constitutives du jeu. Dans cet exemple, la simplification permet certes la dévolution du jeu à l'élève, mais elle ne permet pas forcément de le définir complètement. Il nous semble important de préciser que les gestes d'adaptation des consignes ne sont pas en soi une aide pour les élèves car ils peuvent amener à jouer un autre jeu que celui qui était prévu. Or c'est bien ce critère - l'enjeu de savoir - qui nous paraît essentiel à retenir.

Pourquoi les discours des enseignants ne mettent-ils pas plus l'accent sur des gestes concernant les règles constitutives du jeu ? Nous faisons l'hypothèse - qui serait à vérifier - que les enseignants formulent peu d'énoncés concernant ces règles estimant peut être que la simplification ne change pas le jeu. Or cela n'est pas si évident comme nous venons de le montrer.

Nos travaux montrent que le schéma « analyse de besoins implique choix d'une situation » est très restrictif. Certes, le repérage des difficultés possibles des élèves en fonction des troubles donne un certain nombre d'éléments pour que les enseignants puissent mettre en place des adaptations des situations. Ce repérage peut conduire à un éventail de possibilités d'adaptation pédagogique. Les mêmes difficultés repérées dans les deux troubles (dyslexie et autisme) ont conduit soit à des adaptations identiques pour les deux troubles, soit à des adaptations différentes. Des difficultés différentes aux deux troubles ont conduit soit à des adaptations identiques pour les deux troubles soit à des adaptations différentes. Tout ce passe comme si les adaptations pédagogiques s'inscrivaient plutôt dans une dimension *générique*. Les adaptations plus « spécifiques » répondraient quant à elles à des particularités de l'élève et

s'inscriraient alors dans une dimension *de la singularité*. Ainsi, plus qu'une distinction entre générique et spécifique, il serait intéressant de penser une distinction générique/singulier.

Les enseignants, pour adapter le support se sont focalisés sur des difficultés liées aux troubles et moins sur des difficultés conceptuelles associées au problème mathématique<sup>13</sup>. Deux productions seulement parlent des aides à apporter aux élèves pour qu'ils puissent faire le lien entre les actions « monter » et descendre » et les relations mathématiques, et une seule met l'accent sur la difficulté de schématiser pour modéliser le problème. Or l'analyse des difficultés conceptuelles nous paraît aussi importante que celle liées aux troubles : une articulation entre les deux est par conséquent nécessaire.

Ainsi il nous semble important de penser une dialectique entre les analyses de besoins et de situations (définies par des enjeux de savoirs forts). Le fait d'identifier des besoins peut permettre de choisir des situations mais ce n'est pas forcément suffisant ; dans d'autres cas en partant d'une analyse de situations et de savoirs, les besoins sont alors identifiés, non a priori mais en situation. C'est cette dialectique qui est important et non l'analyse a priori de besoins qui peut avoir des effets néfastes, comme nous avons pu observer, effets du genre : « c'est trop difficile pour lui/elle » donc on abaisse les exigences sans avoir même essayé.

### **1.3 – Un contrat différentiel où chacun peut prendre position et avoir un rôle**

Dans le cadre du projet PIMS, nous avons observé que la plupart des enseignants demandent un travail individualisé aux élèves qui restent dans une relation duelle avec l'enseignant. Le travail en groupe n'est pas forcément très présent. Or cette forme d'étude – le travail en groupe – peut avoir des effets bénéfiques même s'il y a des règles du fonctionnement que les élèves doivent apprendre. Nous allons montrer un exemple d'observation dans une classe où l'enseignante a mis en place un travail de groupe dans la deuxième séance, et analyser les effets produits.

La comparaison entre la première et la deuxième séance sur le nombre-cible<sup>14</sup> met en évidence que le travail de groupe implique des règles de fonctionnement pour tenir compte des autres auxquelles les élèves ne sont pas confrontés quand ils travaillent individuellement. De ce fait, lorsque les élèves n'ont pas l'habitude de ce type de travail, cette forme d'étude peut être pour eux source de difficultés. Il apparaît, en effet, dans S2 que les élèves n'occupent pas la même position même si le topos (la place) d'élève est le même. La position occupée par chaque élève dans le groupe est relative aux positions des autres, à ce qu'elles permettent mais aussi à

---

<sup>13</sup> Il s'agissait ici que les enseignants enquêtés disent quelles adaptations feraient en fonction de quelle difficulté (en considérant la dyslexie et l'autisme), et ceci par rapport à un problème mathématique : des personnes montent et descendent d'un bus en deux arrêts et il faut trouver le nombre de passagers au terminus.

<sup>14</sup> Il s'agit de trouver deux ou trois nombres dont la somme est un nombre donné appelé « nombre cible ».

ce qu'elles interdisent. Nous avons observé le cas de Victor qui est écarté par les autres de son rôle actif dans la production d'une réponse. La position forte de Nathan peut devenir un obstacle pour la position de Jean. Et ce serait le cas, si l'enseignante n'était pas intervenue pour rappeler les règles du jeu de ce travail en groupe. Ainsi la frontière topogénétique qui paraissait au départ fixée sur un topos d'élève participant activement, écoutant les autres, tenant compte des propositions des autres, est en fait floue. Nous voyons que la délimitation de cette frontière passe par des négociations et que certains élèves peuvent être découragés s'ils n'arrivent pas à avoir une certaine assurance pour venir occuper une place que les autres essaient de l'empêcher de tenir. Les cas de Victor et de Jean sont emblématiques de cet état des choses.

L'analyse comparée du groupe de garçons et de filles<sup>15</sup> montre que le partage topogénétique peut, d'un groupe à l'autre, se jouer très différemment. Dans le groupe des filles, le partage topogénétique se fait sans aspérités car leurs positions respectives sont acceptées par l'une et par l'autre. Pour expliquer cette acceptation, on peut penser que chacune a une place (qui n'est pas identique) qui semble reconnue par l'autre comme ayant une utilité dans le travail du groupe.

L'intérêt de cette forme d'étude est de rendre visible pour l'enseignante les aléas de cette dynamique. Elle en tire une meilleure compréhension que dans la forme d'étude individualisée, de ce qui fait obstacle à l'apprentissage pour chacun des élèves. On voit qu'elle intervient pour réguler les problèmes de relation et de participation ou pour infléchir la répartition des rôles en fonction des différents besoins des élèves. Elle intervient en particulier pour que la participation de Lena lui soit, compte tenu de son niveau, la plus profitable possible. Certes, on peut penser que son topos est moins étendu que celui de Marie, qu'elle a une position « subalterne » par rapport à celle de Marie. Or cette situation permet à cette élève de travailler son rapport au dénombrement et lui donne la possibilité de se confronter à une nouvelle situation au lieu d'être toujours dans « l'éternel recommencement », c'est-à-dire de recommencer toujours les mêmes situations d'enseignement et d'apprentissage (Assude & alii, 2011).

Le phénomène que nous avons observé ici n'est pas nouveau : c'est celui du contrat didactique différentiel (Schubauer- Leoni, 1991) qui indique que les attentes réciproques entre le maître et les élèves concernant le savoir peuvent être différentes dans le cas d'une même situation didactique : « *En fait le contrat est une forme de définition d'une situation didactique. Elle lui est équivalente, mais elle permet de dresser un inventaire des contrats suivant la répartition des responsabilités entre l'enseignant et l'élève.* » (Brousseau, 2010)

Ainsi notre travail est en quelque sorte une mise à l'épreuve de ce phénomène qui semble se vérifier dans des contextes institutionnels différents. Par contre, partant du problème spécifique des CLIS et de leur public d'élèves, nous avons été conduits à mettre en évidence un

---

<sup>15</sup> L'enseignante a constitué deux groupes : un de trois garçons et un autre de deux filles.

certain nombre de conditions pour une accessibilité didactique aux savoirs mathématiques en général.

Une première condition tient au fait d'avoir recours à des situations existantes qui ont permis à d'autres élèves d'accéder à un certain savoir. Une telle démarche ne paraît pas évidente dans le milieu de l'éducation spécialisée. L'enseignante de cette CLIS nous a dit dans un entretien de la première année de notre travail qu'elle ne faisait pas faire beaucoup de mathématiques aux élèves. A la deuxième et la troisième année, elle commence à utiliser des situations mathématiques prises dans des ressources existantes, notamment ERMEL. Elle nous indique alors que ces situations, au contraire de ce qu'elle pensait a priori, étaient tout à fait adaptables à ses élèves<sup>16</sup>. Ainsi, le topos de l'enseignante s'est élargi en allant rechercher des ressources considérées inaccessibles, et par là le topos de l'élève de CLIS (au moins de cette CLIS là) s'est aussi agrandi. **L'élargissement conjoint des topos** est donc une première condition permettant de prendre en compte le fait qu'on peut faciliter l'accès aux savoirs mathématiques par des élèves en situation de handicap en leur proposant des situations existantes alors que souvent les enseignants pensent a priori qu'elles sont trop difficiles pour eux.

Une deuxième condition d'accessibilité didactique – **prise de position par rapport au savoir** - est celle de la possibilité pour l'élève de « prendre position » relativement au savoir dans une situation donnée. Cette prise de position peut se faire par l'attribution institutionnelle de rôles (notamment par l'enseignant) par exemple dans le cadre d'un travail de groupe. Mais cela ne suffit pas. L'analyse topogénétique relative à la mise en œuvre de cette forme d'étude nous permet de mettre en évidence que l'efficacité du travail en groupe ne va pas de soi. Elle suppose un apprentissage social par les élèves de ce qu'implique un travail collectif. Cette efficacité dépend des potentialités génériques de cette forme d'étude mais aussi de la possibilité pour les élèves d'occuper une position reconnue par les autres et d'avoir un rôle dans l'avancement du savoir du groupe et de chacun. L'enseignante qui prend conscience de ce problème dit aux garçons : « Il faut apprendre à écouter ses camarades et à se mettre d'accord ». Se mettre d'accord en mathématique suppose de défendre son point de vue, au regard de celui des autres, par l'explicitation, l'argumentation, la validation et, plus tard, la démonstration. C'est par un accompagnement rapproché de l'enseignante dans l'action (position basse) que cet apprentissage social peut se réaliser.

Une troisième condition est celle de la **variabilité des contrats associés à une situation didactique**. La possibilité qu'une situation puisse être utilisée par les acteurs en ayant des attentes différentielles concernant le savoir en jeu est une condition d'accessibilité didactique. Dans le cas que nous avons analysé, la situation « nombre cible » a comme enjeu la

---

<sup>16</sup> Pour plus de détails, voir Assude et alii (2013).

décomposition additive d'un nombre. Cet enjeu de savoir apparaît comme trop difficile pour Lena mais cette situation permet de travailler sur des objets de savoirs anciens, notamment le dénombrement. Le rôle de « vérificateur » va permettre à certains élèves de prendre une position de producteur d'une réponse par rapport à un savoir ancien qui est encore « sensible » pour eux. L'avancement du temps didactique permet aux élèves de s'engager dans le jeu : cet engagement permettra à certains de prendre la responsabilité de produire une réponse raisonnée (même si ce n'est pas celle attendue par l'enseignante), pour d'autres (par exemple Lena) ce sera la production d'une réponse aléatoire qui indiquera qu'ils n'ont peut-être pas encore compris les règles définitives du jeu. Par contre la variabilité des contrats de la situation leur permettra de prendre une autre responsabilité par rapport à un savoir ancien encore peu stabilisé et sensible.

## **2 – *Obstacles matériels et culturels***

Dans les discours des enseignants de CLIS, il y a deux éléments qui apparaissent souvent par rapport à l'enseignement des mathématiques (et peut-être pas seulement). Le premier est que les élèves ont besoin du « concret » et le deuxième est que les jeux sont un bon moyen pour motiver les élèves. Nous ne discuterons pas de la pertinence de ces deux éléments mais nous voulons montrer en quoi ces choix, s'ils ne sont pas outillés par des éléments relatifs au savoir qu'on veut faire acquérir, peuvent conduire à des obstacles pour les élèves. Pour cela, nous donnerons encore un exemple dans le cadre de nos observations dans le projet PIMS.

Nous présentons ici nos observations concernant une situation proposée à un petit groupe de cinq élèves Victor, Jonas, Laura, Nathan et François, par Amélie, enseignante de CLIS 1 qui a choisi d'utiliser un jeu culturel, le « jeu de l'oie » comme support d'enseignement. Les supports ludiques sont largement utilisés pour l'enseignement en maternelle et dans les classes accueillant des élèves en situation de handicap. Nous nous proposons de voir comment cette enseignante adapte et utilise ce jeu pour enseigner les mathématiques à ses élèves.

Le support utilisé par l'enseignante (Amélie) s'appuie sur le modèle du jeu de l'oie, jeu de société traditionnel. Elle y a adapté le contexte, ici il s'agit du thème de Noël. Ce type d'adaptation est décrit dans la littérature pédagogique où il est recommandé d'adapter le thème du jeu dans le cadre du thème de la classe (Lemoine & Sartiaux 2005). Amélie présente son jeu pendant la période de Noël, elle l'adapte en conséquence. Elle compte faire évoluer le jeu en poursuivant cette adaptation avec d'autres thèmes de la vie de la classe. Dans l'entretien post séance, l'enseignante justifie le choix du support « jeu de l'oie » par l'intérêt des élèves pour cette activité ludique :

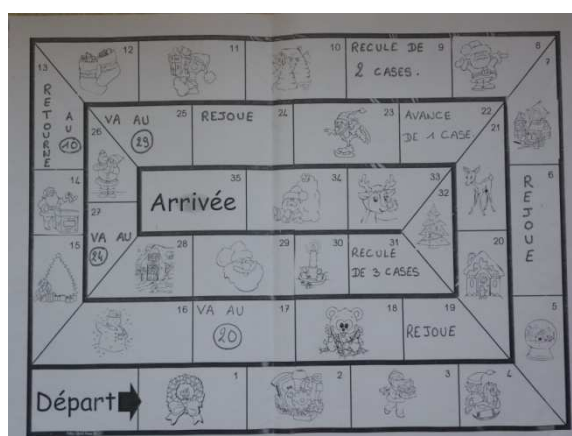
« le jeu de l'oie, je compte l'utiliser tout au long de l'année parce qu'en plus ça leur plaît et ... là ce matin quand ils l'ont vu : « Ah ça y est !! On va à nouveau jouer ! » ... donc à côté réellement des séances



mathématiques j'utilise le jeu, donc ... là on va partir sur un autre jeu de l'oie » (Enseignante entretien post séance)

L'intérêt des élèves renvoie à un rapport culturel à ce support : on joue pour se faire plaisir, pour avoir le plaisir de gagner. Remarquons que l'enseignante semble se situer, elle-même, dans une certaine mesure, dans un rapport culturel à ce jeu. En effet, lors de l'entretien, elle précise qu'elle utilise ce jeu « à côté réellement des séances mathématiques », comme si elle considérait que cette activité n'avait pas à être considérée comme un moment d'apprentissage par les élèves.

Elle a choisi de travailler à partir d'un parcours en spirale avec une série de cases numérotées de 1 à 35 avec une case « Départ » sans numérotation et une case « Arrivée » portant le numéro 35. Elle a rajouté dix cases « épreuves » dont six qui permettent d'avancer sur la piste : trois cases « Rejoue » (case 6, case 19, case 24), une case « avance de 1 case » (case 22), la case 17 avec « va au 20 » et la case 25 avec « Va au 29 ». Quatre cases demandent de reculer sur la piste avec « Recule de 2 cases » (case 9), « Recule de 3 cases » (case 31) ou de retourner à une case donnée avec « Retourne au 10 » (case 13) ou « Va au 24 » (case 27). Les élèves jouent avec un dé (dé à six faces avec des constellations de 1 à 6).



*Piste du Jeu de l'oie proposée par Amélie, présentée aux élèves sur une feuille de format A4*

L'enseignante annonce aux élèves qu'elle veut qu'ils utilisent une autre technique de jeu que celle utilisée jusque-là, qui est celle où les élèves lancent le dé, avancent leur pion d'autant de cases que le nombre donné par le dé en pointant chaque case. Jusqu'à là, à chaque mot-nombre il s'agissait donc d'avancer d'une case. Dorénavant, l'enseignante attend des élèves qu'ils anticipent avant de manipuler :

« avant d'avancer ton pion (*se tourne vers à Laura*) j'aimerais que tu cherches et que tu me dises à quelle case tu vas être ... d'accord ? ... je n'ai pas le droit de bouger tout de suite mon pion »

Ce qui est important à remarquer est le changement de rapport au jeu exprimé ici par l'enseignante. L'anticipation du résultat avant de déplacer le pion, de même que la

reconnaissance des constellations d'un dé sans passer par le comptage des points, induisent pour les élèves un changement du rapport au jeu. L'enjeu de l'activité n'est plus en lien avec la dimension culturelle du jeu de l'oie mais se situe sur le plan didactique. Le jeu devient ainsi un milieu pensé pour que l'élève apprenne à calculer mentalement, comme moyen d'anticiper le résultat d'actions sans les faire. Dans cette situation, il s'agit pour les élèves de reconnaître un nombre (<36) à partir d'une écriture chiffrée et de résoudre des problèmes additifs en utilisant des techniques de comptage et/ou des techniques de calcul.

Nous présenter les obstacles matériels induits par le choix de ce jeu sous ce support auprès de l'élève François.

#### *La forme en spirale du jeu*

La piste n'est pas linéaire, elle est en spirale comme pour un jeu de l'oie traditionnel. François a des difficultés pour rester sur la piste. Au tour n°6 il est à la case 18, il fait 2 avec le dé il ne suit pas la piste, il va tout droit et se retrouve sur la case 5. La forme en spirale du jeu de l'oie qui reprend le jeu traditionnel n'est peut-être pas la bonne forme pour faire travailler certains élèves pour qui le repérage dans l'espace n'est pas évident. En outre, s'il y a trop d'informations à gérer (spatiales, numériques et autres informations liées à la forme du jeu), cela peut créer des difficultés et empêcher l'activité mathématique qui est pourtant l'enjeu de la situation.

#### *Les cases*

Dans les cases, les dessins relatifs au thème de « la fête de Noël » tendent à retenir l'attention des enfants de façon prédominante par rapport aux nombres qui permettent de progresser sur la piste. Ces derniers, situés dans le coin droit, sont écrits en petit et les élèves ont tendance à identifier les cases et à les nommer non pas à partir des nombres mais à partir des dessins. Par exemple la case 8 sera désignée par les élèves comme la « case du Père Noël ». Certaines cases « épreuves » comportent des consignes avec des nombres relatifs à d'autres cases et ces nombres apparaissent en gros caractères par rapport au nombre qualifiant la case. Au tour n°7, après avoir fait 5 avec son dé, François qui avait son pion sur la case 20, pose son pion sur la case 25 qui est une case « épreuve » sur laquelle est écrit « va au 29 ». Comme on peut le voir sur l'image du jeu, le 25 qui est le nombre principal est représenté sous une taille plus petite que 29 et n'est placé pas au centre mais au coin droit. Dans ce cas, le thème de vie de la classe traduit par les dessins trop présents, trop grands fait obstacle à la prise de l'information essentielle qui est bien celle du nombre. De même, les cases « épreuve » sont présentées de telle façon que l'information pertinente n'est plus perçue par l'élève.

### *L'orientation du support*

Sur la piste les élèves doivent situer leur pion par rapport à l'espace du support et non par rapport à leur propre rapport à l'espace. François est placé de telle façon que pour lui le support est à l'envers. Par rapport à la piste il recule en déplaçant son pion, par rapport à lui il avance son pion. Dans ce cas, l'enseignante s'est rendu compte qu'il y avait une difficulté spatiale pour François, et pas seulement pour lui. A partir du tour n°2, l'enseignante orientera la piste face à chaque élève pour éviter cette situation.

L'observation de François, au sein du groupe d'élèves et tout au long de la partie, nous conduit à dire que ce jeu de société présente, dans une certaine mesure, des conditions favorables à la progression de chaque élève, compte tenu de ses difficultés propres ; mais qu'il peut aussi, par d'autres aspects, faire obstacle au développement des processus d'acquisition.

Dans la situation présentée par Amélie, les élèves doivent participer au jeu à tour de rôle et arriver à un score final qui déterminera le gagnant. Les joueurs sont dépendants les uns des autres, si un joueur ne fait pas avancer son pion selon les règles, il bloque le jeu. Pour éviter le « blocage », l'enseignante guide au plus près les élèves. C'est ainsi qu'elle doit prendre en compte les objets du milieu rendu visibles par François, objets qui risquent de freiner la progression de François dans le jeu et ainsi la progression des autres joueurs. François fait vivre ici des objets que l'enseignante ne peut pas ignorer. Enseignante et élève co-élaborent ainsi le contenu des interactions didactiques. De plus, le caractère collectif de la situation de jeu permet une visibilité en action sur le matériel commun, des stratégies de réponses de François (il se trompe de trajectoire sur la piste en spirale. Il omet de compter une case qui contient déjà des pions...). Dans sa démarche d'accompagnement rapprochée, Amélie peut saisir les raisons de ses erreurs et lui apporter une aide ajustée à ses besoins particuliers. Cependant, l'objectif annoncé d'amener les élèves à progresser selon leurs différents niveaux impliquerait de leur laisser le temps nécessaire à cette appropriation. Un tel projet paraît incompatible avec celui du rapport culturel au jeu de l'oie qui met en concurrence les élèves pour avoir un gagnant. Ce qu'on observe c'est que l'enseignante va accélérer le rythme du jeu pour le finir dans la séance, en sachant que finir signifie qu'un des élèves arrive à la case d'arrivée. Au final, l'aspect culturel du jeu de l'oie domine au détriment de l'aspect didactique que la situation était supposée porter. Les enjeux de savoir sont minorés (on accélère et on laisse l'aspect d'anticipation de côté) et c'est la règle du jeu culturel qui va primer : arriver le premier sur la case « arrivée » (l'enseignante arrêtera le jeu dès que Nathan posera son pion sur la case 35). C'est un des risques de l'usage des jeux culturels dans les situations d'enseignement. Si les aspects culturels ne sont pas suffisamment neutralisés, ils peuvent faire obstacle aux apprentissages mathématiques.

Cette situation du jeu de l'oie montre une adaptation d'un jeu culturel par l'enseignante avec l'intention de faire apprendre des connaissances numériques aux élèves. Nous avons

montré que malgré les bonnes intentions de l'enseignante et les potentialités des jeux pour les apprentissages mathématiques, la mise en forme qu'ils revêtent dans leur utilisation culturelle doit être, dans les systèmes didactiques, repensée et non pas reprise comme allant de soi. Car les contraintes culturelles propres aux usages des jeux dans la société (par exemple avoir un gagnant ou utiliser le déplacement des pions tout le temps) peuvent se transformer en obstacles didactiques. Nous avons montré plusieurs obstacles dus à la forme en spirale du jeu, aux adaptations des cases aux thèmes de la vie de la classe, aux cases épreuves.

La mise en évidence de ces obstacles a pour conséquence de révéler l'importance de prendre en compte un certain nombre de conditions lorsque l'on conçoit un milieu matériel qui doit être une infra-structure du travail mathématique de l'élève, notamment les suivantes :

- Conditions spatiales : la forme du jeu et le rapport à l'espace doit être pensé pour qu'il ne devienne pas un obstacle pour des élèves en difficulté par rapport au repérage et à l'orientation dans l'espace ;
- Conditions numériques : si on vise des apprentissages mathématiques, les informations numériques pertinentes ne doivent pas être occultées par d'autres informations numériques superflues sauf si l'enjeu est de traiter l'information ;
- Conditions liées à la quantité d'informations qui comporte le milieu matériel : si le milieu comporte trop d'informations, ce trop peut empêcher l'élève de se focaliser sur ce qui est essentiel ;
- Conditions liées à la neutralisation des contraintes culturelles : il semble nécessaire de neutraliser certaines contraintes culturelles pour que le milieu matériel soit un milieu didactique. Le fait que l'enseignant a voulu avoir un gagnant a fait que le rythme de la séance était trop accéléré. On aurait pu arrêter le jeu au tour n° 5 ou 6 et continuer le jour suivant. Le travail mémoriel que ce choix implique pouvait avoir des avantages didactiques non négligeables (par exemple, soulever un nouveau problème à résoudre : comment garder la mémoire de la position du pion de chaque élève ?

Notre propos ici n'est pas de remettre en cause le principe d'avoir recours à des jeux de société pour les apprentissages mathématiques mais de montrer que cet usage doit être pensé en priorité en fonction des contraintes didactiques et non des contraintes culturelles. Moyennant cela, ces jeux nous paraissent être des supports tout à fait favorables à des acquisitions sur le plan éducatif et didactique.

Pour aller dans ce sens, dans le cadre du dispositif de formation et des analyses de pratiques que nous menons avec les enseignants de CLIS, nous avons réfléchi à la manière dont on peut adapter le jeu de l'oie pour neutraliser les effets non souhaitables de ce jeu. Nous avons proposé simplement le jeu de la « bande numérique » améliorée, à savoir une bande numérique linéaire où on minimise les problèmes du rapport à l'espace et avec un minimum d'informations

pour que les élèves ne se perdent pas dans le trop d'informations et sans cases « épreuve ». Ce jeu a été utilisé l'année suivante par cette enseignante.

### 3 – Gestes d'aide et/ou d'adaptation : spécifiques ou génériques ?

Nous allons utiliser un travail existant autour d'une typologie des gestes professionnels d'adaptation (Gombert at lii 2007 ; 2008) comme point de départ du notre. Nous présenterons d'abord cette typologie, et ensuite les résultats de notre recherche.

#### 3.1 – Typologie des gestes et adaptation d'un problème

Cette typologie rend compte des types d'adaptations pédagogiques mises en œuvre par des enseignants scolarisant dans leur classe des élèves dyslexiques/dysorthographique (pour plus de détails voir, Faure-Brac & al., 2012 ; p. 69)

1. <u>Cadre de travail</u> : aménagements du cadre de travail : localisation de l'élève ; investissement des murs de la classe ...
2. <u>Adaptations au niveau de la prescription</u> : actions d'adaptation des consignes (orales ou écrites) visant davantage de compréhension pour l'élève
3. <u>Adaptations au niveau des moyens pour apprendre</u> : aménagement des moyens et des conditions de travail afin que l'élève parvienne aux objectifs communs de la classe. Ces adaptations visant à la compensation des difficultés en lecture/écriture et/ou cognitives associées a) Adaptations pour compenser les difficultés en lecture (aide à la prise d'indices visuels, contournement ou réduction de l'activité de lecture. b) Adaptations pour compenser les difficultés en écriture (aide à la copie, contournement ou réduction de l'activité d'écriture). c) Adaptations pour compenser les difficultés cognitives associées (prise en compte de la lenteur d'exécution; non autonomie cognitive; de la difficulté à planifier ...).
4. <u>Adaptations en rapport avec le potentiel d'apprentissage de l'élève</u> : Actions plus individualisées portant notamment sur les contenus de savoir et les démarches d'apprentissage « autorisant » l'élève qui ne fait pas la même chose que ses camarades.
5. <u>Aide entre pairs</u> : Aides institutionnalisées apportée à l'élève par ses pairs.
6. <u>Guidance/contrôle</u> : Aides que l'enseignant met en œuvre pour l'élève pendant la réalisation d'une tâche (remobiliser l'élève dans la tâche, tapoter sur le bureau ...)
7. <u>Renforcement</u> : aide instituée visant à soutenir l'élève au niveau conatif (motivation, émotion, rapport aux savoirs et à l'école ...).
8. <u>Adaptations en rapport avec l'évaluation</u> : adaptations qui proposent un étayage de l'élève en rapport avec les conditions de réalisation d'une évaluation ou encore ciblées sur les critères de notation.

**Tableau 1:** Typologie des adaptations pédagogiques destinées aux élèves dyslexiques/dysorthographiques

Dans le cadre de cette recherche, seules les catégories 2 et 3 ont été utilisées et rendent compte notamment de l'adaptation des consignes écrites (ex : simplification lexicale et syntaxique, indexation, hiérarchisation des tâches) et du support pédagogique (ex : mise en page, typographie, toilettage des schémas ...).

Les enseignants ont adapté l'exercice en intervenant sur quatre aspects du support pédagogique : la présentation générale du support, l'énoncé du problème, les consignes écrites et le schéma. Par ailleurs, les adaptations proposées sont largement identiques pour des élèves présentant une dyslexie ou un autisme (cf. tableau).

Natures des adaptations pédagogiques en fonction des troubles des élèves		
Adaptation au niveau → ...	Elèves Dyslexiques	Elèves Autistes
<b>... de la présentation générale du support pédagogique</b> - Toilettage de surface (ex : clarté, homogénéisation police de caractère ...) - Insertion de repérages visuels (ex : découpage entre ancrage/énoncé/consigne ...) - Amélioration lié à la directionnalité de l'écriture	+	+
<b>.... de l'énoncé du problème</b> - Simplification de l'énoncé (ex : suppression information inutile : <i>centre-ville ; ligne 6</i> ) - toilettage lexical homonymes (ex : choix entre <i>passager/voyageur</i> ) lissage sémantique (ex : suppression des mots ambigus : <i>personne</i> )	+	+
<b>.... des consignes écrites et des cadres de réponses des élèves</b> - Longueur de phrase réduite - Utilisation d'un lexique procédural (ex : <i>calcule</i> plutôt que <i>trouve</i> ) - Découpage en étapes de calcul - réduction modalités des réponses (ex : insertion de cadre, texte à trous...)	+	+
<b>... du schéma</b> - Suppression du schéma - représentation schématique en 4 étapes conforme aux nombres de calcul nécessaire - Schématisation plus formelle (moins référencée socialement et/ou culturellement)	+	-

Tableau : Nature des adaptations pédagogiques effectuées par les enseignants en fonction des troubles des élèves

(nb : + ou - indique soit la présence de l'adaptation dans au moins un des supports soit son absence dans tous les supports)

Plus précisément, les enseignants ont recouru à un toilettage de surface pour la présentation du document : selon les enseignants, faire plus « beau », plus aéré, séparer visuellement l'ancrage, la consigne, le schéma, permettrait un meilleur traitement visuel des informations du support, et donc, in fine, une meilleure compréhension du problème. En ce qui concerne l'énoncé du problème, des gestes de simplification de l'énoncé (enlever des informations superflues comme *ligne n°6*) et réduction de l'éventail lexical (passer de *personnes/voyageurs/passagers* à un seul étiquetage) apparaissent comme moyen adaptatif pour tenir compte des mêmes difficultés des élèves qui relèveraient, de difficultés de mise en lien de plusieurs éléments de contexte et de capacité cognitive très vite surchargée. La préoccupation des enseignants est d'alléger le mécanisme inférentiel en rendant clair, explicite et non redondant les informations de l'énoncé.

Les mêmes adaptations de la consigne sont également mises en œuvre pour les deux troubles. Des difficultés en lecture au niveau lexical (difficulté de compréhension des actions à

accomplir), syntaxiques et plus généralement sémantiques sont notées comme clés et explicatives des types d'adaptations effectuées. En modifiant certains verbes "flous" car n'orientant pas vers une procédure d'action (ex : « trouve » par « calcule »), en diminuant la longueur des phrases, les enseignants souhaitent faciliter le traitement cognitif dans l'objectif d'une meilleure résolution du problème.

Enfin, le dessin-schéma de départ est considéré par les enseignants comme posant problème pour l'ensemble des élèves car il est ambigu et incomplet. Par exemple, si dans la structure du problème, quatre étapes peuvent être identifiables deux seulement sont représentées ; ce qui peut induire des erreurs pour certains les élèves. Par ailleurs, les « *petits personnages* » devant ou dans le bus peuvent conduire certains élèves à leur-comptage plutôt qu'à tenir compte des données numériques : ceux-ci feraient alors des inférences erronées à partir du dessin-schéma. C'est donc ici un risque évident de-glissement didactique.

Certaines d'adaptations semblent toutefois plus « spécifiques ». La réduction de l'activité rédactionnelle par le recours d'insertion de cadre de réponse (ex : QCM) a été noté uniquement pour les élèves dyslexiques. Ce moyen permettrait, selon les enseignants, de compenser leur grande difficulté en production écrite, notamment en ce qui concerne la récupération des processus orthographiques.

Enfin, pour les élèves dyslexiques, le schéma est plutôt supprimé et identifié alors comme non porteur d'aide voire même augmentant la difficulté de traitement. En revanche, il est redessiné de manière abstraite (sans référence culturelle et sociale) pour les élèves avec autisme dans 6 productions (sur 7). Il en est de même pour le toilettage lexical des mots « ambigus » (ex : *personne*) uniquement effectué pour les élèves avec autisme. Ces adaptations très ciblées sont justifiées par des particularités de traitement cognitif chez des élèves avec autisme telles que des difficultés à faire du lien entre les éléments de connaissances (faiblesse de cohérence centrale), un autre rapport au réel (processus d'hyper-sensibilité) ou encore une difficulté générale à s'emparer du sens figuré des mots de la langue (Frith, 2010 ; Tardif & Gepner, 2011).

Dans notre échantillon, la plupart des adaptations proposées ne sont pas spécifiques à tel type de trouble même si on relève quelques différences concernant le rapport au réel et à la contextualisation. Une conception, encore largement véhiculée dans l'institution scolaire (notamment dans la formation des enseignants spécialisés), est d'utiliser des situations de la vie courante dans le processus d'étayage aux élèves: partir du concret et faire manipuler. Dans le cas du problème analysé, l'énoncé comporte des éléments de contextualisation qui font référence à une situation plausible et réelle. Ces éléments n'ont pas été conservés dans les situations adaptées car jugés peu pertinents par les enseignants. On note toutefois des différences entre les propositions pour les élèves dyslexiques et celles pour les élèves avec autisme. Les premières gardent le seul registre de l'écrit (texte) en justifiant qu'il faut épurer le

support donné car trop d'informations gênent le repérage pour un élève dyslexique. Les secondes destinées aux élèves avec autisme introduisent un schéma qui n'est pas celui qui était donné au départ. Ce schéma est un moyen jugé important pour ce type d'élève car il permet à la fois de comprendre la situation réelle et de gérer l'incertitude du rapport au réel et serait alors un moyen de formaliser en décontextualisant ainsi le problème. L'une des productions indique que « le choix d'une représentation abstraite » est justifié pour « favoriser une vision globale de la situation et éviter que l'enfant ne se fixe que sur un détail du dessin (ex : dessin du bus sur la fiche) ». En ce qui concerne le rôle de la schématisation, dans une seule production, il n'y a pas de distinction significative entre ce qui est proposé pour les élèves dyslexiques et autistes. Par contre, l'enjeu n'est pas de résoudre le problème mais de travailler sur la schématisation du problème. Ici l'enjeu de savoir est modifié car la schématisation devient le but au lieu d'être un moyen pour résoudre le problème. Le support donné aux élèves relève du seul registre de l'écrit (texte) et propose une seule question « Combien de personnes sont dans le bus après le deuxième arrêt ? » Ce changement par rapport au problème initial relève de l'identification d'une des difficultés des élèves qui n'est pas spécifique ni aux élèves dyslexiques ni aux élèves autistes : celle de la compréhension de l'énoncé du problème, de sa structure et des variables pertinentes à leur résolution. La schématisation est alors vue comme une première étape du processus de modélisation. Le rôle de la schématisation change : on passe d'une supposée représentation du réel qui permet à l'élève de rentrer dans le problème à un moyen pour modéliser ce même réel. La difficulté est ici plus générale et dépasse les troubles spécifiques de ces élèves. Tout ce passe comme si les adaptations pédagogiques s'inscrivaient plutôt dans une dimension *générique*. Les adaptations plus « spécifiques » répondraient quant à elles à des particularités de l'élève et s'inscriraient alors dans une dimension *de la singularité*. Ainsi, plus qu'une distinction entre générique et spécifique, il serait intéressant de penser une distinction générique/singulier.

### **3.2 – Des gestes d'aide génériques « spécifiés » ?**

Le deuxième dispositif avait comme objet d'étude le degré de généralité-spécificité des aides proposées aux élèves en « situation de handicap ». C'est une enquête plus large par le nombre de classes et de séances observées. L'hypothèse formulée est la suivante : les gestes d'aide seront d'autant plus considérés comme « spécifiques » qu'ils sont plus souvent actionnés dans les classes scolarisant un élève « en situation de handicap » que dans les classes ne scolarisant pas un élève « en situation de handicap » d'une part, et qu'ils sont plus souvent actionnés dans la classe envers les élèves « désignés en situation de handicap » qu'envers les autres élèves, d'autre part.



### *Des aides différentes selon le type de classe*

Six types de gestes ont été observés pour chaque nature d'aide, consigne et guidance. Quel que soit le type de classe, les enseignants n'actionnent pas tous les types de gestes en même quantité. Certains sont plus souvent mis en œuvre que d'autres. De plus, le classement des gestes les plus fréquemment actionnés varie selon le type de classe.

En ce qui concerne l'aide à la compréhension de la consigne, les enseignants des classes scolarisant des élèves désignés « en grande difficulté scolaire » apportent surtout des explications complémentaires et détaillées du travail demandé (26% des gestes comptabilisés) et vérifient la compréhension de la consigne en questionnant les élèves (22%). Alors que les enseignants des classes scolarisant des élèves désignés « en situation de handicap » pointent particulièrement les éléments essentiels de la consigne donnée, par la gestuelle (21% des gestes comptabilisés) ou une relecture appuyée des mots clés (19%) (tableau 1,  $X^2_5 = 99.18$  ;  $p > .01$ ).

Type de geste - Consigne	Classes scolarisant des élèves désignés « en grande difficulté scolaire »	Classes scolarisant des élèves désignés « en situation de handicap »	Total
Reformulation	417	145	562
Relecture appuyée	334	159	493
Gestuelle	205	171	376
Exemplification	185	82	267
Explication	572	152	724
Vérification compréhension	476	122	598
<b>Total</b>	<b>2189</b>	<b>831</b>	<b>3020</b>

**Tableau 1** : Nombre de gestes d'aide à la consigne observés, selon le type de geste, et le type de classe

En ce qui concerne l'aide à la réalisation de l'exercice, les enseignants des classes scolarisant des élèves désignés « en grande difficulté scolaire » contrôlent surtout la compréhension du travail à faire en questionnant les élèves (34% des gestes comptabilisés), alors que les enseignants des classes scolarisant des élèves désignés « en situation de handicap » s'attèlent principalement à maintenir les élèves dans la tâche en les remettant au travail dès que l'attention diminue (30%) (tableau 2,  $X^2_5 = 553.44$  ;  $p > .01$ ).

Type de geste - Guidance	Classes scolarisant des élèves désignés « en grande difficulté scolaire »	Classes scolarisant des élèves désignés « en situation de handicap »	Total
Reformulation consigne	441	211	652
Contrôle activité	953	456	1409
Aide réalisation tâche	1003	316	1319
Remise au travail	970	615	1585
Gestuelle / utilise matériel	275	239	514
Contrôle compréhension	1881	209	2090
<b>Total</b>	<b>5523</b>	<b>2046</b>	<b>7569</b>

**Tableau 2** : Nombre de gestes d'aide à la réalisation de l'exercice observés, selon le type de geste, et le type de classe

Pour les deux natures de gestes d'aide, consigne et guidance, les enseignants des classes « handicap » s'occupent davantage d'entraîner et de contenir leurs élèves dans l'activité, qu'ils ne leur demandent de verbaliser ce qu'ils ont compris ou ce qu'ils font concrètement pour l'effectuer. Au regard de la première partie de notre hypothèse, à savoir que « *les gestes d'aide seront d'autant plus considérés comme « spécifiques » qu'ils sont plus souvent actionnés dans les classes scolarisant un élève « en situation de handicap » que dans les classes ne scolarisant pas un élève « en situation de handicap »* », ce premier résultat indique deux choses :

- certains gestes sont effectivement plus souvent actionnés dans les classes « inclusives » que dans les autres ;
- les gestes plus souvent actionnés dans les classes « inclusives » ne sont pas totalement « spécifiques » dans le sens où ils sont aussi régulièrement actionnés dans les autres classes ; ils ne sont pas non plus seulement « génériques » puisque les écarts de pratiques sont statistiquement significatifs.

L'expression « degré de généralité-spécificité » pour caractériser les différents types de gestes d'aide actionnés par les enseignants, utilisée comme indicateur d'enquête, se révèle également une catégorie d'analyse intéressante pour désigner où se situe le curseur entre ces deux pôles de généralité-spécificité. Concernant les gestes d'aide pointés ici plus fréquemment dans les classes « handicap », d'entraînement et de maintien des élèves dans la tâche, nous proposons pour l'instant de parler de gestes génériques spécifiquement actionnés.

#### *Des gestes d'aide adressés à tous*

Pour avancer dans la réflexion, nous allons maintenant comparer les gestes mis en œuvre par les enseignants selon le type d'élèves auxquels s'adressent ces gestes. Dans un premier temps, nous constatons que les enseignants étaient et interagissent fréquemment avec leurs élèves, tous leurs élèves (tableau 3). Le nombre de gestes d'aide identifiés, rapporté au nombre de séances de travail observées (64 « temps » pour les classes « difficulté » et 32 « temps » pour les classes « handicap »), permet d'obtenir le nombre moyen de gestes d'aide actionnés par séance. Dans les classes scolarisant des élèves désignés « en grande difficulté scolaire », en moyenne 120 gestes sont actionnés par séance ; dans celles scolarisant des élèves désignés « en situation de handicap », en moyenne 90 gestes sont actionnés.

<b>Adressage des gestes d'aide selon la nature des gestes et le type d'élèves</b>	<b>Classes « difficulté »</b>	<b>Classes « handicap »</b>
Consigne Elève « Désigné »	2.9	2.1
Consigne Elève « Non Désigné »	10.2	6.1
Consigne « Collectif classe »	21.1	17.7
<b>Sous total Consigne</b>	<b>34.2</b>	<b>25.9</b>
Guidance Elève « Désigné »	15.5	17.9
Guidance Elève « Non Désigné »	50.4	33.6
Guidance « Collectif classe »	20.3	12.4

<b>Sous total Guidance</b>	<b>86.2</b>	<b>63.9</b>
<b>Total</b>	<b>120.4</b>	<b>89.8</b>

**Tableau 3** : Nombre moyen de gestes d'aide observés par séance de travail, selon la nature du geste, le type de classe, et le type d'élèves (nombre de gestes rapporté au nombre de séances observées par type de classe, 64 « temps » pour les classes « difficulté » et 32 « temps » pour les classes « handicap »)

*Les élèves « désignés » particulièrement pris en compte*

Dans un second temps, il est important de préciser si l'adressage individualisé des gestes d'aide est plus fréquent envers l'élève « désigné », ou envers un autre élève. Pour cela, nous devons rapporter le nombre de gestes d'aide adressés à une catégorie particulière d'élèves, au nombre potentiel d'élèves concernés par cette catégorie.

Dans les classes scolarisant des élèves désignés « en grande difficulté scolaire », 23 élèves bénéficiant d'un PPRE ont été observés, sur un total de 180 élèves (la potentialité d'adressage individualisé pour un autre élève est donc de 157). Dans celles scolarisant des élèves désignés « en situation de handicap », 4 élèves bénéficiant d'un PPS ont été observés, sur un total de 86 élèves (la potentialité d'adressage individualisé pour un autre élève est donc de 82). De fait, le nombre de gestes actionnés de manière individualisée a été pondéré en le rapportant à la potentialité de la catégorie concernée (23 ou 157 pour les classes « difficulté », 4 ou 82 pour les classes « handicap »).

En ce qui concerne l'aide à la compréhension de la consigne, dans l'ensemble les enseignants des classes « difficulté » actionnent de manière individualisée en moyenne 8 gestes par élève « désigné », contre 4.2 gestes par élève « non désigné ». Les enseignants des classes « handicap » actionnent de manière individualisée en moyenne 17.2 gestes par élève « désigné », contre 2.4 gestes par élève « non désigné ». Dans les deux types de classe, l'adressage individualisé est beaucoup plus fréquent envers l'élève « désigné », surtout lorsque l'élève présente un handicap (le multiplicateur passe de 2 à 7, des classes « difficulté » aux classes « handicap »).

En ce qui concerne l'aide à la réalisation de l'exercice, les enseignants des classes « difficulté » actionnent de manière individualisée en moyenne 43.2 gestes par élève « désigné », contre 20.5 gestes par élève « non désigné ». Les enseignants des classes « handicap » actionnent de manière individualisée en moyenne 143.2 gestes par élève « désigné », contre 13.1 gestes par élève « non désigné ». Là aussi, l'adressage individualisé est beaucoup plus fréquent envers l'élève « désigné » dans les deux types de classe, notamment lorsque l'élève présente un handicap (le multiplicateur passe de 2 à 11, des classes « difficulté » aux classes « handicap »). L'enquête ne permet pas de déterminer si l'adressage préférentiel aux élèves « désignés » est un effet d'étiquetage ou un étayage fondé sur de plus grandes difficultés scolaires réellement rencontrées par ces élèves. Les connaissances produites lors d'autres enquêtes permettent de penser que ces deux types de facteurs ont sans doute une part explicative importante (Bressoux & Pansu, 2003).

Pour les deux natures de gestes d'aide, consigne et guidance, les enseignants actionnent plus souvent les gestes d'aide individualisés envers les élèves « désignés » qu'envers les autres élèves, et ceci d'autant qu'il s'agit des élèves « en situation de handicap ». Au regard de la deuxième partie de notre hypothèse, à savoir que « *les gestes d'aide seront d'autant plus considérés comme « spécifiques » qu'ils sont plus souvent actionnés dans la classe envers les élèves « désignés en situation de handicap » qu'envers les autres élèves* », ce deuxième résultat confirme la pratique spécifique de gestes génériques, dans l'action in situ des enseignants mis en contexte inclusif, relevée plus haut.

#### **4 – Formation et changement de représentations**

Dans cette partie, nous allons utiliser les résultats issus du travail fait dans le dispositif « handicaps simulés » avec des étudiants à l'université de Montpellier 2. Nous indiquerons d'abord les mots en plus fréquents, et ensuite nous préciserons ce que ce dispositif de formation a permis de changer.

##### **4.1 – Fréquence des mots dans le discours des étudiants**

L'analyse des discours des étudiants fait émerger un certain nombre de concepts (la motivation, l'estime de soi, la confiance, la cohésion, l'empathie, la créativité, le partage et l'échange d'informations, l'expérience). Pour préciser ce système de concepts, nous avons choisi les mots qui apparaissent plus de 30 fois dans les discours des étudiants. Le choix de 30 est relatif au fait que cela concerne plus de la moitié des réponses des étudiants. Voilà le graphique du nombre d'occurrences des mots qui apparaissent plus de 30 fois :

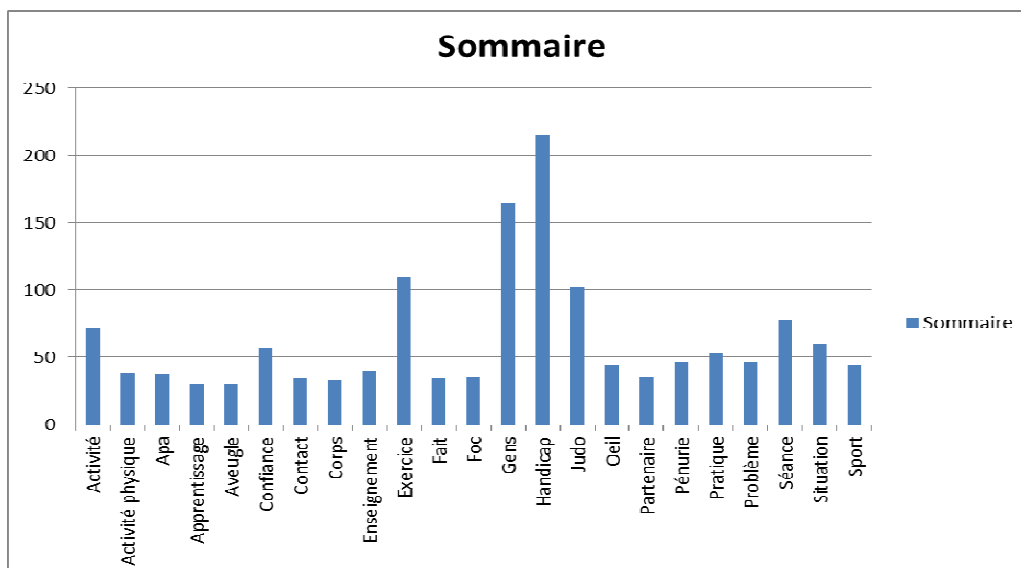


Figure 1 – Mots les plus fréquents

Le mot « handicap » est celui qui apparaît le plus souvent, suivi du mot « gens » et « exercice » (tous les trois avec plus de 100 occurrences). Avec plus de 50 occurrences, il y a aussi les mots « activité », « confiance », « pratique », « séance » et « situation ». Les mots qui sont groupés sous ces désignations peuvent être différents. Par exemple, pour « gens » nous trouvons « personne », « gens », « autres », « partenaire ».

A partir de cet inventaire de l'occurrence des mots, nous considérons quatre catégories conceptuelles : le rapport à l'activité, le rapport aux autres, le rapport au handicap et le rapport à l'enseignement. Dans le rapport à l'activité, nous incluons non seulement le rapport à l'activité « judo » mais aussi le rapport aux activités physiques et sportives. Ainsi, les mots « activité », « activité physique », « APA » (Activités Physiques et Sportives), « exercice », « judo », « pratique », « situation » et « sport » sont inclus dans cette catégorie. Le rapport aux autres et aussi à soi-même inclut des mots comme « gens », « partenaire », « contact », « corps ». Le rapport au handicap concerne à la fois le rapport à tel handicap particulier (par exemple la cécité) que les conceptions sur ce que telle personne en situation de handicap peut ou non faire. Le rapport à l'enseignement vise l'impact de ce type d'enseignement et de formation et sur leur pratique d'enseignement future.

Nous allons analyser seulement l'impact de ce dispositif sur le rapport aux autres (et à soi), à partir du mot « confiance », et voir comment cette expérience peut avoir aussi une incidence sur le rapport à l'activité et le rapport au handicap.

#### 4.2 - Rapport aux autres : la confiance

Dans le discours des étudiants, le mot « confiance » apparaît une cinquantaine de fois. Voyons maintenant par un « graphique des acteurs » la concentration de relations entre les classes

d'équivalents. Ce graphique permet de faire une comparaison visuelle du « poids » des relations entre les mots (classes d'équivalents). Ceux-ci sont en position d'actant si le mot vient avant le verbe, en position d'acté s'il vient après le verbe. L'axe horizontal indique la position des classes d'équivalents : actant ou acté. L'axe vertical indique le taux de concentration des relations, fort en haut et faible en bas. Les traits indiquent les relations entre le mot de référence et les autres mots avec lesquels il est en relation : si le trait est épais la relation est fréquente, si le trait est en pointillé la relation est peu fréquente.

Le graphique suivant montre que le mot « confiance » a des relations avec les mots gens, judo, activité et séance. Le poids de la relation « confiance-gens » est important car le trait épais signifie une relation très fréquente. Nous pouvons interpréter ce poids comme montrant que la confiance prend une place importante dans le rapport aux autres (et à soi).

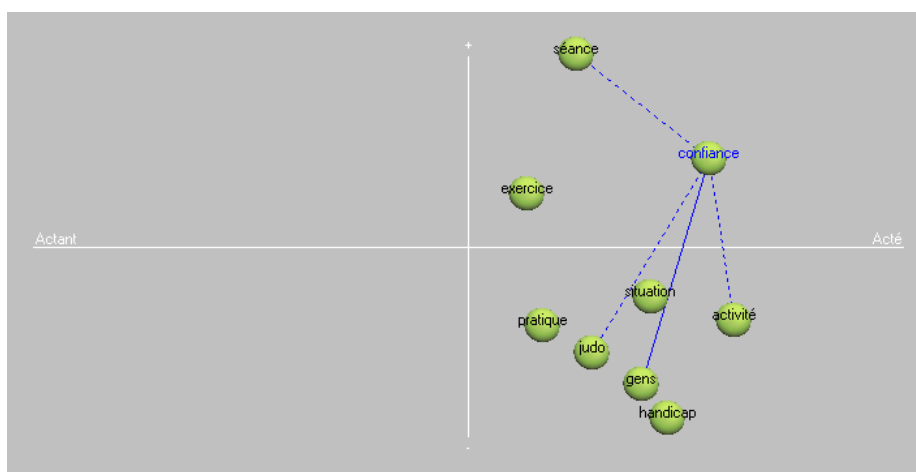


Figure 2 – Relations du mot « confiance »

Une des valeurs attribuées par les étudiants au dispositif est la confiance qu'il permet de générer. Cette valeur générique est indiquée comme étant l'un des fondements du dispositif « handicap simulé » tel qu'il a été vécu : « [dispositifs] qui sont basés souvent sur la **confiance en soi** mais aussi sur la confiance à l'autre ». Cette valeur fondamentale permet aux personnes d'avoir confiance en soi parce qu'il part d'un présupposé qui est celui de l'homme capable et non sur celui de l'homme manquant : « [dispositifs] qui donnent **confiance** aux personnes en leurs capacités ». Ainsi, cette valeur « confiance » a été vécue en première personne comme l'indiquent les citations suivantes :

- « Il a un réel développement de l'estime de soi et de la **confiance en soi** »
- « de prendre **confiance** en nous »
- « il faut avoir **confiance en soi** »
- « J'ai également acquis beaucoup de **confiance** vis-à-vis de mes partenaires au cours des activités mais surtout vis-à-vis de moi-même »

Certains étudiants estiment que ce développement de la confiance en soi et dans les autres va au-delà de l'activité vécue et a des répercussions beaucoup plus importantes, notamment dans la vie :

*« Elle développe une **confiance en soi** et en les autres nécessaire et indispensable pour la vie de tous les jours. »*

La confiance dans les autres apparaît dans les discours d'un certain nombre d'étudiants. Or non seulement cette confiance apparaît comme indispensable et essentielle : « j'ai trouvé que la **confiance** était indispensable », « ou la **confiance** s'impose » mais elle n'est pas donnée a priori. Certains étudiants indiquent qu'ils ont du mal à faire confiance à l'autre, et que l'un des acquis personnels lors du vécu de ces activités est précisément de construire cette confiance dans l'autre :

*« Dans un premier temps, faire **confiance** à l'autre n'est pas facile pour tout le monde »  
« Effectivement, je n'ai pas pour habitude de donner ma **confiance** »  
« apprendre à avoir **confiance** en l'autre »  
« Il est important de travailler sur la **confiance** au sein du binôme pour progresser »*

Ces citations montrent que faire confiance à l'autre est un « travail », un « apprentissage » et que ces activités ont permis à ces étudiants de le faire :

*« Il permet de gagner la **confiance** entre binôme »  
« En plus cela nous force à augmenter la **confiance** en l'autre »  
« Effectivement ces séances m'ont permis d'avoir encore plus **confiance** aux gens »*

La notion de confiance est aussi liée à un changement de regard vis-à-vis de l'autre en lien avec la pratique du judo. Analysons le graphique suivant :



Figure 3 : confiance et l'autre comme partenaire

Pour lire ce graphique, il faut indiquer que les classes d'équivalents sont représentés par des surfaces dont l'aire est proportionnelle au nombre d'occurrences du mot. En outre, la distance de la classe centrale aux autres classes dépend du nombre de relations qui les lient. Nous voyons

dans ce graphique que la confiance est proche de « partenaire » et beaucoup plus éloigné d'ennemi et de combat. Dans ce cas, la classe « confiance » est plus éloignée de « ennemi » et « combat » que de « partenaire ». Certains étudiants utilisent le mot « partenaire » au lieu d'adversaire ou d'ennemi pour indiquer qu'il est important d'avoir confiance en quelqu'un qui est vu comme un partenaire en changeant ainsi le rapport au judo :

*« et surtout d'avoir **confiance** en son partenaire »  
« **Confiance** en un partenaire »  
« J'ai également acquis beaucoup de **confiance** vis-à-vis de mes partenaires au cours des activités »  
« plus qu'une histoire de victoire ou de compétition, c'est aussi et surtout un échange avec un partenaire plus qu'avec un adversaire »*

La notion d'échange est indiquée ici clairement. Cette idée d'échange va plus loin car le but de l'activité n'est pas de gagner face à l'autre mais la réussite des deux partenaires. Ce travail en confiance permet de faire réussir l'autre et soi-même. C'est en quelque sorte un renversement du rapport à la pratique du judo :

*« La **réussite** d'un exercice par deux partenaires est plus satisfaisante »  
« Le message essentiel est la réalisation de soi et de l'autre dans une interactivité mutuelle et une coopération pour un épanouissement et la **réussite** de chacun des partenaires »*

L'autre n'est pas vu comme un adversaire mais comme un partenaire. Les échanges entre partenaires apparaissent alors comme quelque chose de primordial. Or le judo est un sport de combat, où souvent l'autre est considéré comme un adversaire, et où il faut gagner pour réussir. Il apparaît ici une autre conception du « judo » qui est différente de celle qui consiste à voir l'autre comme un ennemi. Le rapport de force typique des sports de combat serait alors institué pour stimuler la possibilité de raisonner, et à ce « jeu, il n'y a pas de gagnant et de perdant, mais des apprenants qui trouvent du plaisir à partager leurs trouvailles » (Rey, 1998) parce qu'elles ont du sens et qu'elles matérialisent une progression. Ce rapport de force s'élabore, se construit, se développe dans un milieu social, alors que cette dimension est très souvent rejetée après celle du duel, de la relation à deux, et l'adaptation à ce milieu social passe en priorité par la coopération, la compréhension et non la compétition. Ce rapport de force permettrait-il « d'apprendre à traiter l'adversaire non comme un ennemi mais comme un partenaire de jeu » (Dumazedier, 1997).

Un autre élément est celui de la confiance dans les sens. Le fait de ne pas pouvoir utiliser la vue a des conséquences sur le rapport à la pratique. Avoir confiance en soi c'est aussi avoir confiance dans les autres sens pour pouvoir participer à l'activité, comme le montre le graphique suivant :



« La **confiance** en ces sens doit être égale à la confiance aux autres »  
 « Elle est donc en relation avec la **confiance** en ses sens. »



Figure 4 – Confiance dans les sens

Dans ce graphique, la classe « confiance » est plus éloignée de « vision » que de « sens ». La confiance dans les autres sens c'est aussi permettre d'avoir un autre rapport à son corps dans la pratique du judo. Ainsi, faire cette activité « en aveugle » va permettre de rendre disponible les autres sens et de mettre en place une autre manière d'aborder l'activité :

« Cela montre que pour compenser le handicap il faut réorganiser son corps »  
 « En tant que personne en situation de handicap simulé, de nombreuses expériences simples ont éveillé en nous un **contact** plus étroit avec notre corps »  
 « je suis devenue plus sensible aux choses naturelles comme l'odorat, le toucher, l'ouïe »  
 « j'ai appris le besoin d'être à l'écoute des bruits et des sons »  
 « Puis la **confiance** en ses autres sens permet de vaincre la peur »

Ce travail sur la confiance permet ainsi de prendre conscience de cette « réorganisation » du corps dans l'activité, de ces adaptations qui sont des manières de résoudre les problèmes liés aux contraintes du « handicap simulé » mais cela permet aussi de changer le regard qu'on porte aux personnes en situation de handicap. Les étudiants ne sont pas dupes, ils savent qu'ils ne sont pas vraiment dans une situation de handicap (« Bien que simuler un handicap dans un corps sain reste une petite approche d'une situation de handicap »). Ils peuvent tout de même prendre conscience de ce que les personnes en situation de handicap vivent en mettant l'accent sur les adaptations et leurs potentialités :

« Se mettre dans ce genre de situations nous offre une vision différente sur la vie d'une personne en situation de **handicap** »  
 « je me suis rendu compte à quel point une personne réellement handicapée visuelle devait faire **confiance** à ses sens mais également aux autres personnes ou animaux (chien d'aveugle) »  
 « Les **personnes** atteintes de certains handicaps (moteurs, visuels, auditifs) qui ont eu accès à cette pratique du judo ont pu développer un savoir-faire important en fonction de leurs handicaps mais aussi de leurs potentialités »

Par ailleurs, les étudiants peuvent aussi changer leurs conceptions sur le fait que les APA peuvent devenir accessibles aux personnes en situation de handicap :

*« Sur le plan social les APA rendent accessibles à des **personnes** handicapées des pratiques jusqu'à maintenant considérées totalement hors de leur portée ouvrant de ce fait la voie à des représentations plus positives »*

*« Les **séances** de judo en handicap simulé ont ouvert de nombreux esprits par rapport à l'adaptabilité des sports en fonction des handicaps »*

D'une manière synthétique, nous pouvons dire que cette expérience de la confiance a permis aux étudiants qui l'ont exprimé de changer leur rapport aux autres (peut-être d'une manière plus durable que l'activité elle-même) en les voyant comme des partenaires, le rapport au judo où chacun doit réussir, et le rapport au handicap (les personnes en situation de handicap sont des personnes capables de participer à des APA, elles développent une autre vision du corps, de l'espace et de la vie).

En revenant sur les différentes fonctions du dispositif, nous pouvons dire que la notion de confiance permet de rendre compte non seulement d'une expérience vécue mais aussi d'une expérience de pensée par le fait d'être plus conscient de ce à quoi les personnes en situation de handicap doivent faire face: avoir confiance dans les autres et dans les autres sens. Cette notion permet un élargissement de cette expérience à d'autres sphères de la vie, et par là même un autre possible s'ouvre. Un autre possible par rapport au handicap (mettre l'accent sur les potentialités des personnes et non sur les manques) qui devient alors un cas particulier du rapport aux autres et à l'activité « judo ».

## **V. ACTIONS DU RESEAU OPHRIS**

Nous rendons compte ici du niveau 1 de notre méthodologie qui concerne les actions menées par le réseau pour diffuser, mutualiser les résultats de recherche et aussi pour promouvoir des travaux en commun, des analyses croisées de corpus. Cette partie est organisée en trois parties : les journées d'étude du réseau ; les colloques ; les publications.

### *1 – Les journées d'étude nationales*

Dans le but de mettre en synergie les différents travaux menés par les membres du réseau, nous organisons deux journées d'étude annuelles : l'une à Marseille (organisée à ADEF-Aix-Marseille Université), l'autre à Suresnes (organisée à l'INSHEA).

#### **1.1 - Calendrier des journées**

Voilà les dates de ces journées :

Dates	Lieux
6 janvier 2010	Université Aix-Marseille, site St Charles, Marseille
23 novembre 2010	Université Aix-Marseille, site St Charles, Marseille
16 juin 2011	INSHEA, Suresnes
1 <sup>er</sup> décembre 2011	Université Aix-Marseille, site St Charles, Marseille
1 <sup>er</sup> juin 2012	INSHEA, Suresnes
9 novembre 2012	Université Aix-Marseille, site St Charles, Marseille
14 juin 2013	INSHEA, Suresnes

Ces journées sont organisées en trois parties : la première concerne la présentation des travaux et de l'avancement de l'état de ces travaux menés par les membres du réseau ; la deuxième est relative à un débat autour des concepts ou cadres théoriques que chacun utilise ou autour des méthodologies utilisés ; dans cette deuxième partie il peut s'agir aussi de mener ensemble une analyse croisée d'un corpus donné (dans les journées du 9 novembre 2012 et du 14 juin 2013) ; dans la troisième partie nous menons une réflexion sur l'organisation du travail du réseau (rencontres, productions, financements, lien avec les institutions)

### **1.2 – La journée d'étude du 23 novembre 2011**

Nous donnons un exemple de l'organisation de ces journées à partir de la journée du 23 novembre 2011.

#### *Première partie : Des recherches en cours*

La première partie de la journée avait pour objectif de s'informer mutuellement sur les travaux de recherche engagés par les différents participants et sur leur état d'avancement. Elle a donné lieu à cinq exposés concernant des recherches sur les thèmes suivants:

- Les interactions entre élèves en CLIS 4, dans un enseignement en sciences conçu en référence à la démarche du programme « La main à la pâte ».
- Le projet PIMS (pratiques inclusives en mathématiques scolaires), concernant notamment l'enseignement des mathématiques en CLIS 1, un projet de recherche s'inscrivant dans le cadre d'un programme de formation continue.
- L'inclusion d'élèves de CLIS 1 dans une école proposant une démarche de pédagogie alternative, la pédagogie Freinet, dans le cadre d'enseignements en mathématiques, français, sciences et sport.
- Un projet d'enquête à effectuer dans le bassin de formation Istres-Martigues auprès des enseignants du second degré sur leurs modalités d'adaptation pédagogiques lorsqu'ils

accueillent des élèves en situation de handicap en classe ordinaire, sur l'évolution de leurs représentations et de leurs pratiques.

- L'étude d'un dispositif de formation destiné à de futurs enseignants en sport pour les sensibiliser au handicap (situations de déficiences simulées).

### *Deuxième partie : Synthèse des échanges*

Suite aux exposés, des échanges se sont engagés à partir d'une rapide synthèse visant essentiellement à mettre en évidence les questionnements communs, des complémentarités, des spécificités. Si les équipes de recherche qui s'inscrivent dans OPHRIS sont réunies par une question commune - Quelles sont les conditions qui favorisent la participation des élèves en situation de handicap à des activités d'apprentissage scolaire ? – dans l'approche de ce sujet, leurs focalisations sont différentes. Certaines s'intéressent en premier lieu ce qui caractérise la pertinence des situations didactiques pour le public d'apprenants visé (projet PIMS, formation des enseignants grâce à des procédés de déficience simulée...). D'autres visent essentiellement à mettre en évidence l'intérêt des interactions entre pairs à propos des objets de savoir proposés dans la construction des connaissances. C'est l'orientation des travaux engagés à l'INSHEA. Enfin, l'enquête sociologique s'intéresse surtout aux pratiques d'adaptation des enseignants, en s'attachant à élargir et approfondir la recherche réalisée à ce sujet (circonscrite au départ à trois collèges et à la « dyslexie ») (Feuilladiou, Faure-Brac, Gombert, 2008). On retrouve, cependant, dans chacun des travaux présentés, des préoccupations relatives à ces trois axes d'investigation. Il y a en effet une interdépendance entre cette pluralité de facteurs qui devrait être propice à une réflexion commune.

Dans une perspective didactique, on s'interroge sur l'adéquation de situations d'apprentissage en étudiant la façon dont elles peuvent être aménagées, pour être accessibles à des élèves en difficulté, sans pour autant perdre leur efficacité quant à leur objectif de transmettre des savoirs disciplinaires. C'est le cas en mathématique (Projet PIMS), dans la formation à l'enseignement sportif, dans la recherche sur la démarche d'investigation scientifique proposée par « La main à la pâte »...

Dans plusieurs des travaux, on avance la notion de « robustesse » des situations. Ce concept renvoie notamment aux caractéristiques d'activités conçues pour permettre une validation du processus d'apprentissage par le milieu. Dans la situation expérimentée en CLIS, inspirée des travaux de Brousseau, l'apprenant peut se rendre compte par lui-même qu'il y a autant de voitures que de garages. Dans la formation mise en œuvre à Montpellier, les étudiants font l'expérience de s'approprier des éléments d'une technique de combat, les yeux bandés.

Des analyses se rejoignent également sur l'importance à accorder au milieu social d'apprentissage : dans les sports de combat, la recherche montre que les étudiants qui font une initiation sportive avec cette expérience de déficience simulée développent, de façon sensible,

leurs capacités à être attentifs à leurs partenaires. Créer un milieu social propice aux apprentissages est un axe fort dans la démarche pédagogique de l'école Freinet. Cette orientation conduit à concevoir une organisation d'activités qui visent à favoriser le développement des interactions entre élèves. Les interactions apparaissent essentiellement à leur initiative dans un contexte de travail qui laisse une grande liberté à chacun quant au choix de ses activités et de ses démarches d'investigation. La recherche présentée conduit à se demander si tous les enfants sont en mesure de tirer profit de ce type de fonctionnement.

Dans le projet PIMS, des séquences de travail en petit groupe montre une enseignante qui induit des conduites de réflexion collective de la part des élèves, tout en ayant le souci dans ses interventions de tenir compte des besoins spécifiques de chacun (abaisser le niveau d'attente pour engager dans la tâche un élève ayant encore de faibles capacités pour la réaliser -stimuler la participation à la réflexion d'une élève dispersée et agitée...). Ces considérations mettent en évidence l'importance de préciser ce qui est en jeu dans les relations observées entre élèves. Il peut y avoir des relations d'aide lorsqu'un élève se met dans la posture de tuteur par rapport à un autre. Est-ce qu'il n'y a pas également des situations de communication verbales ou non verbales entre pairs qui facilitent la co-construction des savoirs du fait même d'une équilibration des relations plus importante que dans les échanges adulte/enfant ou tuteur/tutoré ?

Dans la recherche réalisée dans le cadre de « La main à la pâte », les analyses relèvent des différences de comportements dans le même groupe d'enfants quand l'enseignante n'incite pas les élèves à échanger et quand elle le fait. De façon générale, les observations mettent en évidence l'importance de travailler le problème du positionnement de l'adulte, dans l'organisation des situations éducatives. Une question paraît importante à ce propos : Comment l'adulte peut-il intervenir auprès des enfants sans entraver leur cheminement intellectuel propre ?

Dans la perspective d'obtenir des données de recherche susceptibles de contribuer à une amélioration des modalités d'enseignement se pose encore le problème de l'écart constaté, dans les interviews d'enseignants, entre le discours et les pratiques. Sur ce point, la réflexion sollicite des avancées dans les travaux qui traitent d'une démarche de formation, ou de recherche action, prenant appui sur l'analyse des pratiques.

Dans une perspective de formation également, le travail réalisé sur la sensibilisation au handicap à Montpellier conduit le groupe à envisager l'élargissement de ce type d'expériences en le transférant à d'autres disciplines que le sport, notamment en mathématiques, ou à des situations de handicap différentes de la cécité, notamment en pensant à des élèves en difficulté sur le plan cognitif.

L'enquête en projet sur les pratiques d'adaptation les plus couramment mises en œuvre par les enseignants suscite des échanges sur les représentations des enseignants concernant les attentes de l'Institution scolaire par rapport à la scolarisation d'élèves en situation de handicap,

concernant leurs contraintes en termes d'évaluation. Ces échanges qui conduisent à aborder la question de la finalité de la recherche laissent entrevoir l'intérêt de poursuivre un partage d'idées sur les objectifs des différents travaux et sur leurs articulations dans le cadre d'OPHRIS.

Les échanges ont également soulevé la question du cadre théorique de référence pour les analyses. En l'état actuel de l'avance des travaux plusieurs cadres théoriques sont évoqués. Correspondant aux différentes approches, ils paraissent complémentaires, les uns se situant du côté de l'activité d'enseignement et de la conception de situations didactiques, les autres « socio-constructivistes » se situant plutôt du côté de l'apprenant et de conceptions relatives au processus d'apprentissage. Dans leur complémentarité, ils mettent en évidence l'étendue du champ d'investigation couvert par la question qui nous occupe sur la scolarisation des élèves en situation de handicap.

### *Troisième partie : Le devenir d'OPHRIS*

La journée de travail s'est terminée par un moment consacré à envisager l'avenir de notre travail commun.

## **2 – Les colloques**

Depuis sa création, l'observatoire a organisé six manifestations (journées d'études et colloques) afin de diffuser les travaux de recherches et faire dialoguer tous les acteurs impliqués dans la scolarisation des élèves en situation de handicap (enseignants, AVS, parents, associations, chercheurs, inspecteurs...). Nous avons transformé les journées d'étude initiales en colloque, d'une part pour sortir de la dimension locale et nationale et passer plus volontairement à une dimension internationale, d'autre part pour passer à un partage d'expériences outillé par des travaux de recherche. Pour chacun de ces manifestations, nous allons indiquer le texte de cadrage et nous mettrons en annexe le programme détaillé.

<i>Dates</i>	<i>Manifestations</i>	<i>Lieux</i>	<i>Titre</i>
11 et 12 mai 2009	1ères Journées d'étude « Ecole et Handicap »	INRP, Lyon	Le handicap à l'école : travailler ensemble
23 et 24 mars 2010	2èmes journées d'étude « Ecole et Handicap »	INRP, Lyon	Quelles pratiques scolaires ?
5 mai 2010	Journée d'étude « Ecole et Handicap »	IUFM, Aix-en-Provence	Ecole inclusive : quels changements dans les pratiques scolaires ?
22 et 23 mars 2011	3 <sup>ème</sup> Colloque international «Ecole et Handicap »	IUFM de Nantes	Pluralité des acteurs et pratiques inclusives à l'école.
22 et 23 mars 2012	4 <sup>ème</sup> Colloque international « Ecole et Handicap »	Université de Lorraine – composante	Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions, perspectives

		IUFM	
19 et 20 mars 2013	5 <sup>ème</sup> Colloque international « Ecole et Handicap »	IFE – ENS LYON	Quels savoirs professionnels pour des pratiques inclusives ? Effets de contrats et systèmes sémiotiques.

### 2.1 – Premier colloque « Ecole et Handicap »

Ce premier colloque a eu lieu les 11 et 12 Mai 2009 à l'INRP, Lyon. Sa thématique concernait : « Le handicap à l'école : travailler ensemble ». Le droit à l'accès généralisé à l'éducation et la scolarisation pour tout enfant et adolescent est au cœur de la loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005. La mise en œuvre de cette loi au sein des établissements scolaires spécialisés et ordinaires est une préoccupation majeure de la DGESCO et des académies. Or si cette loi interroge les pratiques éducatives au sein de l'école, elle interroge par ailleurs les interactions de l'école avec le milieu médical, le monde de la recherche, les parents d'élèves et le monde associatif.

Dans un premier temps, cette journée d'étude vise à dresser un état des lieux de la scolarisation des élèves handicapés dans le cadre de la loi du 11 février 2005, au travers des bilans et rapports réalisés par les différents groupes sociaux depuis trois années sur le territoire national. Elle vise encore à confronter la prise en charge de la scolarisation des élèves handicapés en France avec celle mise en oeuvre dans d'autres pays européens, en particulier en Italie et en Angleterre.

Dans un second temps, cette journée sera l'occasion, au travers de présentations et de tables rondes, de rencontre des différents groupes sociaux impliqués. Il s'agit de favoriser les échanges entre les différents acteurs afin de leur permettre de préciser leurs concepts, leurs représentations, leurs projets respectifs et de comprendre comment se met en place leur nécessaire coordination et complémentarité.

Ces échanges permettront ainsi d'identifier ce qui est mis en mouvement et les avancées obtenues dans le cadre de la loi.

### 2.2 – Deuxième colloque « Ecole et Handicap »

Le deuxième colloque a eu lieu en trois journées en deux lieux différents : le premier, les 23 et 24 mars 2010 à l'INRP, Lyon et le deuxième le 5 mai 2010 à l'IUFM à Aix-en-Provence.

Les deux journées à Lyon ont été consacrées à : « *Quelles pratiques scolaires ?* » Le système éducatif français est en pleine mutation en ce qui concerne la prise en compte des enfants en situation d'handicap. La législation incite à la scolarisation de ces élèves en milieu ordinaire dans une optique d'une « éducation pour tous » (UNESCO, 1999) : l'élève en situation

d'handicap ne serait plus qu'un cas particulier d'un ensemble d'élèves à « besoins éducatifs spéciaux ». Il existe une volonté politique et sociale pour l'« inclusion » de ces élèves dans le milieu ordinaire, mais les pratiques scolaires suivent-elles ? Ces deuxièmes journées, dans la poursuite de celles de l'année dernière, visent à dresser un état des lieux sur les pratiques scolaires existantes ou à développer pour mettre en œuvre la loi du 11 février 2005. Ce problème sera abordé selon deux points de vue. Le premier est celui des acteurs et de leurs représentations. Quelle est l'implication et l'engagement des différents acteurs dans les pratiques scolaires inclusives ? Quelles sont les représentations des acteurs à ce propos ? Quels sont les leviers sur lesquels s'appuyer ? Quelles sont les résistances ? Le deuxième point de vue est celui des pratiques. L'identification des besoins spécifiques des élèves ne suffit pas pour avoir des moyens d'intervention auprès de ces élèves. Pour les acteurs, l'identification et l'analyse des besoins doivent être accompagnées par la conception, l'analyse et l'évaluation de moyens didactiques et pédagogiques d'intervention scolaire. Qu'est-ce que cette inclusion suppose ou implique comme modifications dans les enseignements ? Qu'est-ce que cela suppose ou implique comme adaptations des pratiques ? Quelles sont les innovations existantes, à mettre en œuvre ou à susciter ? Quelles sont les situations les plus pertinentes qui permettent l'accès aux différents savoirs ?

A travers des présentations de travaux de recherche, de débats et de tables rondes, d'ateliers de partage d'expériences, ces journées viseront à développer des réseaux d'acteurs ou de groupes sociaux qui ont des préoccupations communes : celle de comprendre et d'agir, de manière à rendre accessible à tous les savoirs.

Le deuxième volet de ce colloque a eu lieu à Aix-en-Provence et était consacré à « Ecole inclusive : quels changements dans les pratiques scolaires ? » Cette journée d'étude s'inscrit dans la continuité du colloque organisé l'an dernier par l'INRP à Lyon dont le thème était « Le handicap à l'école – travailler ensemble ». Dans cette suite, deux actions sont programmées pour l'année 2009/2010 : des journées d'étude à Lyon (INRP et OPHRIS) et une journée sur Aix-en-Provence (organisées par OPHRIS). Ces journées d'étude sont en synergie : elles sont complémentaires mais indépendantes. Il va s'agir d'aborder la thématique « Le handicap à l'école et les pratiques scolaires » en déclinant des axes selon les deux lieux. Les journées de Lyon s'inscriront dans une orientation un peu plus sociologique. La journée aixoise, qui vise un public plus régional portera davantage sur l'analyse des pratiques effectives de prise en charge en milieu ordinaire d'élèves porteur de handicaps lourds. Elle s'appuie notamment sur les travaux de recherche développés en région PACA en ayant toutefois une ouverture vers international.



### **2.3 – Troisième colloque « Ecole et Handicap »**

Ce troisième colloque a eu lieu les 22 et 23 mars 2011 à l'IUFM des Nantes et le thème de travail était : «Pluralité des acteurs et pratiques inclusives à l'école». Ce colloque poursuit la réflexion amorcée autour de la scolarisation des élèves en situation de handicap du point de vue des pratiques. Cette année, le thème retenu est celui de la coopération et nous proposons ainsi de focaliser notre attention sur la pluralité des acteurs engagés dans des pratiques inclusives à l'école. Ces pratiques coopératives entre tous les acteurs impliqués nous paraissent essentielles à valoriser, à diffuser, à mettre en œuvre dans le quotidien. Il s'agit, dans un premier temps, de mettre au jour la diversité de ces acteurs et des niveaux de travail coopératif qui existent entre eux. Nous pouvons ainsi situer les pratiques dans des strates diverses :

- le milieu médico-social et le milieu éducatif ;
- le milieu éducatif et le milieu associatif ;
- le milieu éducatif et le milieu de la recherche ;
- les enseignants et les parents ;
- les enseignants et les autres acteurs qui interviennent à l'école ;
- les enseignants et les élèves ;
- les élèves entre eux.

Quelles sont les synergies qui se sont constituées ? Avec quels réseaux d'acteurs ? Dans un deuxième temps, nous tenterons de mettre en valeur les pratiques coopératives des différents acteurs pour que la scolarisation des élèves en situation de handicap soit effective et profitable à tous les élèves. Ainsi à travers des présentations de travaux de recherche, de débats et de tables rondes, d'ateliers de partage d'expériences, ces journées viseront à développer des réseaux d'acteurs ou de groupes sociaux qui ont des préoccupations communes : celle de comprendre et d'agir, de manière à rendre accessible à tous les savoirs.

### **2.4 – Quatrième colloque « Ecole et Handicap »**

Le quatrième colloque a eu lieu les 22 et 23 mars 2012 à l'IUFM de Nancy autour de la thématique : «Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions, perspectives ». Ce colloque international porte sur les contradictions entre les politiques éducatives et les pratiques sur le terrain. La loi de 2005, privilégiant une logique inclusive, a transformé un système à deux filières en un système à filière unique – organisée sur la question des savoirs. Mais s'il n'y a plus qu'une seule filière en droit, dans les faits il en existe encore deux : les structures de l'éducation nationale (générales et spécifiques) et celles du secteur sanitaire et social. Il y a donc dès lors un véritable « hiatus structurel » dans le système éducatif français. D'une part, il s'agit de relever les paradoxes structurels d'un double système, les contradictions entre les possibilités offertes par la loi et les pratiques qui perdurent malgré

ces changements. D'autre part, il s'agit de s'appuyer sur ces paradoxes et contradictions pour mettre en évidence ces petits pas du quotidien qui s'obstinent à montrer les chemins de l'inclusion.

## **2.5 – Cinquième colloque « Ecole et Handicap »**

Ce colloque a eu lieu les 19 et 20 mars 2013 à l'IFE-ENS, Lyon autour de : « Quels savoirs professionnels pour des pratiques inclusives ? » S'intéresser à la question des savoirs professionnels visant des pratiques inclusives et émancipatrices, c'est d'abord reconnaître et questionner les « savoirs en actes » parmi la diversité des acteurs de l'inclusion (enseignement du 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> degré, SEGPA, CLIS, ULIS, MDPH, enseignement spécialisé, Education spécialisée, parents, acteurs à la première personne...). C'est aussi interroger les représentations respectives, celles qu'on se fait des possibilités d'action des personnes : qui est l'homme capable ? Certes, il existe déjà des collaborations entre différents acteurs des institutions médico-sociales et scolaires et les uns et les autres peuvent mettre en œuvre, au quotidien, des actions utiles aux pratiques inclusives. Mettre en évidence ces petits pas du quotidien, c'est interroger les discours et les systèmes sémiotiques non verbaux (gestes, rapports proxémiques, etc.) qui les fondent ainsi que les contrats régissant différentes institutions. Comme désormais, « tout enfant est de droit un élève » (loi 2005), le colloque donnera une place importante à l'analyse des systèmes sémiotiques articulés à des contrats et des situations didactiques et pédagogiques pour donner ainsi des outils pratiques et théoriques aux formateurs, aux enseignants ou aux éducateurs. La mise en évidence et le partage des savoirs professionnels ainsi construits permettront de poser la question des professionnalités des différents acteurs impliqués dans la scolarisation des élèves en situation de handicap pour pouvoir dépasser le stade de l'implicite et de la juxtaposition des pratiques. Le travail d'élucidation des contrats sous-jacents aux pratiques, apparaît alors comme une condition *sine qua non* pour la construction d'actions conjointes, véritable échange de signes partagés et émancipateurs. Par une clarification des savoirs professionnels mis en œuvre par ces différents acteurs, l'enjeu de ce colloque a été de mettre au jour des points communs, des points d'accroches tout comme des sources d'obstacles et de difficultés. Par ce travail, il s'agit de transformer l'homme « efficace » en un homme « capable », même s'il est « autrement capable ».

## **3 – Les publications et site**

Pour que le réseau puisse avoir une visibilité sur internet, le site de l'observatoire a été créé : <http://www.lorraine.iufm.fr/ophris/> .

Depuis le quatrième colloque « Ecole et Handicap », nous avons publié des actes soit sous la forme d'un dossier dans la revue « Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation », soit

sous la forme d'un ouvrage publié aux Presses universitaires de Nancy. Voilà les références de ces deux publications :

- TOULLEC-THERY M, ASSUDE T. & PEREZ J-M (2012) (dir). Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ? Dossier. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, volume 57, pp.7-206.
- PEREZ, J-M., ASSUDE, T (dir.) (2013). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Les actes du colloque de Lyon de 2013 seront aussi publiés pendant l'année 2014.

Par ailleurs, d'autres textes (articles, chapitres d'ouvrages ou actes de colloques) ont été publiés. Voilà quelques-unes de ces références qui ne correspondent pas à la totalité des publications des membres du réseau.

#### ARTICLES REVUES

ASSUDE, T., PEREZ JM, TAMBONE J & VERILLON A. (2011). Apprentissage du nombre et élèves à besoins éducatifs particuliers, *Education & Didactique*, 5.2, pp.65-84.

ASSUDE T, PEREZ J-M & TAMBONE J (2012). Adaptation des gestes professionnels : questionnement à partir des mathématiques enseignées. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 57, pp.131-138.

#### ACTES COLLOQUES

ASSUDE, T., & CALMET, M. (2011). *Handicaps simulés : un outil de formation*. Actes du Colloque International de l'AFIRSE, UNESCO, Paris

ASSUDE, T., TAMBONE J & VERILLON A (2012). *Situations d'enseignement spécifiques pour des élèves particuliers ? Problème et débat*. Actes du Colloque EMF 2012, Genève.

ASSUDE T., PEREZ. JM., SUAUA. G., TAMBONE, J., VERILLON A., (2013). *Formes d'étude et topogénèse : une étude de cas*. IIIème colloque international de l'ARCD, Aix Marseille Université, Marseille 9,10,11& 12 janvier 2013.

ASSUDE, T., TAMBONE J & VERILLON A (2013). Quels savoirs professionnels et quels dispositifs de formation en mathématiques pour des enseignants spécialisés ? Actes du Vème Colloque « Ecole et Handicap », IFE-ENS LYON

BARTHELEMY, V., HUSSON, L., PEREZ, J-M., COURBET, P., DOSSO, C., LEININGER, A., SUAUA, G.. (2013). L'inclusion scolaire : Quels regards croisés sur une séance mathématiques ? *IIIème colloque international De l'intégration à l'inclusion scolaire : regards croisés sur les défis actuels de l'école*. Bienne : 8-10 avril 2013.

FEUILLADIEU, S., QUILIO, S. (2013). *Pratiques enseignantes d'aide à l'étude en école élémentaire : comparaison des gestes d'aide à la compréhension de la consigne et à la réalisation de l'exercice dans des classes scolarisant des élèves « en situation de handicap » et des classes n'en scolarisant*

pas. 3<sup>ème</sup> Colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique. Marseille, France.

PEREZ JM., TAMBONE J., ASSUDE T., SUAUX G. (2012). *Emancipation et savoirs scolaires : la dimension topologiquement basse du maître comme une condition de l'émancipation de l'élève*. Colloque international « Formes d'éducation et processus d'émancipation » – CREAD, UBO, Rennes 2, ADMEE, Rennes 22, 23 & 24 mai 2012.

PEREZ, J., BARTHELEMY, V., M., HUSSON, L. MAGNETTE, F. (2013). Pratiques professionnelles du Conseiller Principal d'Education (CPE) et pratiques inclusives : contradictions et perspectives. *Vième colloque international Quels savoirs professionnels pour des pratiques inclusives ?* Lyon : 19 et 20 mars 2013.

#### CHAPITRES OUVRAGES (autres que ceux de l'ouvrage indiqué auparavant)

PEREZ, J-M (2013). *Vygotski et la question du handicap à l'école : apports et limites de la déféctologie pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

## VI. CONCLUSION

La loi de février de 2005 pour « l'égalité **des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées** » porte en elle beaucoup d'espoir, comme le disent certains parents d'élèves en situation de handicap lorsqu'ils affirment qu'ils sont fatigués de lutter et qu'ils veulent en finir avec le parcours du combattant. IL existe une volonté politique qui va dans le sens de l'inclusion mais beaucoup de résistances existent encore à cette idée d'inclusion et, même lorsqu'il y a de la « bonne volonté », il y a des obstacles qui sont loin d'être négligeables.

Le réseau OPHRIS a été constitué dans la mouvance de la loi de février 2005 et du besoin ressenti par les chercheurs de mener des travaux de recherche en collaboration avec les différents acteurs pour mieux comprendre les enjeux et les résistances face à cette politique d'inclusion, afin d'envisager des moyens d'action plus efficaces. Les travaux du réseau OPHRIS ont pour but de faire le point sur l'inclusion en tant que visée et en tant que réalisation. Notre questionnement porte à la fois sur l'hiatus de l'inclusion, sur l'hiatus entre la règle et les normes, sur les contradictions et les paradoxes, sur les petits pas du quotidien qui permettent malgré les obstacles de faire avancer cette idée de l'humanité qui est celle de l'homme « capable » (Plaisance, 2009). La politique est utile pour faire évoluer le regard porté sur le handicap mais aussi sur la société elle-même. L'homme « capable », même s'il est « autrement capable », c'est ce que nous cherchons à mettre en évidence par nos travaux, à mettre en œuvre

par nos pratiques. Que faire dans les pratiques pour créer les conditions favorables à l'accessibilité didactique ? Quel est l'engagement du sujet, des acteurs dans les changements ?

Le réseau OPHRIS s'intéresse au « petits pas du quotidien » des sujets et à leur espace de créativité sur le chemin de l'inclusion. Celle-ci n'est pas un donné a priori mais c'est une construction, c'est une négociation où les acteurs ont une responsabilité. Leurs actions et leur créativité sont des éléments importants dans cette construction, sans parler des valeurs, des émotions, des pratiques traditionnelles ou de la cognition qui sont autant de dimensions à prendre en compte. Nous nous intéressons à la question des apprentissages et des situations qui créent les conditions pour apprendre. Greta Pelgrims (conférence non publiée) a montré que la logique d'individualisation, héritée d'une approche psycho-médicale, n'est pas la plus adaptée pour penser les pratiques scolaires. Cette approche serait fondée sur le mythe selon lequel il suffirait d'identifier les besoins d'un individu pour arriver à trouver ce qu'il lui faut. Or les limites de l'individualisation sont nombreuses et il semble nécessaire de prendre en compte une approche pédagogique et didactique centrée sur le fait que l'enfant ou le jeune est un élève, approches où la dimension du savoir doit être une référence. Comme elle l'indique, les besoins sont divers mais on doit passer d'un contrat social d'assistance individuelle à un contrat de co-construction de l'enseignement et de l'apprentissage. La dimension collective est alors une dimension essentielle, non seulement pour les élèves entre eux mais aussi entre tous les acteurs qui sont impliqués dans la vie de la classe. Se mettre en réseau c'est aussi sortir de la seule logique des actions individuelles des acteurs pour rentrer dans une logique de corps social. Le corps social qui est celui qui se constitue non seulement par des actions mais aussi par des discours sur les actions, par des savoirs. Les savoirs d'une profession mais aussi des savoirs qui rendent visibles ces corps qui se cachent, ces corps différents. La dimension collective est alors constitutive de cette école inclusive et les savoirs permettent de construire un corps professionnel qui se dit et agit. « Rendre visible ce corps différent » est mettre en avant la singularité des corps qui agissent sans qu'on les stigmatise, tout en voyant l'apport des uns et des autres dans une démarche collective. Les notions de confiance, d'expérience et d'altérité sont aussi mises en évidence dans des dispositifs fondés sur la notion de handicap simulé. La simulation a des fonctions de mise à distance et permet de questionner les représentations qu'on se fait des possibilités d'action des personnes : qui est l'homme capable ? Celui qui est là en face, ce corps rendu visible et lisible. Le réseau veut rendre visible ce regard porté sur le corps social, sur les paradoxes qui permettent d'avancer, sur les actions qui permettent à tous de prendre une place.

Le réseau OPHRIS a déjà montré la force du collectif par les actions menées, par les rencontres provoqués, par les productions, par les partages. C'est bien dans cette voie que nous voulons continuer, que nous voulons avancer sur ce chemin d'une société émancipatrice pour tous et pour chacun.

## VII. BIBLIOGRAPHIE

- ARMSTRONG, F. (2008). Inclusive Education. In *Key Issues for Teaching Assistants: Working in Diverse and Inclusive Classrooms* (pp. 7-18). Abingdon : Routledge.
- BARROUILLET, P. & CAMOS, V. (2006). *La cognition mathématique chez l'enfant*. Marseille : Solal éditeur.
- BEGUIN P. & WEILL-FASSINA A. (1997). De la simulation des situations de travail à la situation de simulation. In Béguin P. & Weill-Fassina A. (coord.), *La simulation en ergonomie : connaître, agir et interagir* (pp.5-28). Toulouse : Octarès.
- BEGUIN P. & WEILL-FASSINA A. (1997) (coord). *La simulation en ergonomie : connaître, agir et interagir*. Toulouse : Octarès.
- BENOIT H. (2003) – « Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ? », *La nouvelle revue de l' AIS*, n° 22, p. 81-88.
- BLANC A. (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*. Paris : Armand Colin.
- BLANC, P. (2011). La scolarisation des enfants handicapés. Rapport au président de la République, mai 2011.
- BLANC, P. (2007). Rapport d'information Fait au nom de la commission des Affaires sociales (1) 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. Sénat session extraordinaire de 2006-2007.
- CALMET M. (2005). « Combat à mémoire et motivation dans la pratique du judo en milieu scolaire ». *Cahiers pédagogiques*, n° 429-430, p.32-33.
- CAMPION, C-L., DEBRE I. (2012). Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois (1) 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. Sénat, session extraordinaire de 2011-2012.
- DELAHAIE, M. (2010). *L'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble*. [www.inpes.sante.fr](http://www.inpes.sante.fr)
- DEPP (2007). *La scolarisation des enfants et adolescents handicapés*, note d'information n°23 mai 2007, France, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- DEPP (2012). *La scolarisation des jeunes handicapés*, note d'information n°12, mai 2012, France. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.
- FAURE-BRAC, C., GOMBERT, A., ROUSSEY, J.Y. (2012). Les enseignants du secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit. *Le français aujourd'hui*, 177, 65-

78.

- FAYOL, M. (1990). *L'enfant et le nombre. Du comptage à la résolution de problèmes*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- FRITH, U. (2010). *L'enigme de l'autisme*, (2<sup>e</sup> ed). paris : Odile Jacob.
- GARDOU, C., (2011). *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*. Toulouse : Erès.
- GELMAN, R. & GALLISTEL, C.R. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- GOMBERT, A., FEUILLADIEU, S., GILLES, P.Y., & ROUSSEY, J.Y. (2008). La scolarisation d'enfants dyslexiques sévères en classe ordinaire : pratiques et représentations de l'enseignant, vécu de l'expérience des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 123-138.
- LEPLAT J. (2005). Préface. In Pastré P. (dir.). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp.1-6). Toulouse : Octarès Editions.
- MAZEREAU, P. (coord.) (2008) *De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants. Éclairages sur la situation européenne*, Recherche réalisée pour l'UNSA éducation avec le concours de l'IRES. Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (CERSE), Rapport de recherche, Université de Basse Normandie, CERSE, UNSA.
- MAZEREAU, P (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en Education*, 8 [<http://tfe.revues.org>].
- PASTRE P. (2005) (dir.). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès Editions.
- PASTRE P. (2005). Apprendre par la résolution de problèmes : le rôle de la simulation. In Pastré P. (dir.). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp.17-40). Toulouse : Octarès Editions.
- OMS (2002). « Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé ». *Handicap* n°94-95. Paris : CTNERHI.
- PEREZ, J-M., ASSUDE, T (dir.) (2013). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- PLAISANCE, E (2009). La scolarisation des enfants handicapés. *Débats actuels. Psychologie et éducation*, 2, 11-22.
- PLAISANCE, E. (2009). *Autrement capables*. Paris : Revue « Autrement »
- SENSEVY, G., & MERCIER, A. (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : P.U.R.
- TARDIF, C., & GEPNER, B. (2007). *L'autisme*. Paris: Armand Colin.

TOULLEC-THERY, M., ASSUDE, T., (dir.) (2012). Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n 57*. INSHEA : CNEFEL.

ZAFFRAN, J. (2007). *L'intégration scolaire des handicapés*, Paris, Éditions L'Harmattan, seconde édition revue et corrigée.



## VIII. Annexe 1 - Bilan Financier

### ANNEXE N°3 : COMPTE D'EMPLOI DES RESSOURCES ALLOUEES SUR TOUTE LA DUREE DE LA CONVENTION, A JOINDRE AU RAPPORT D'ACTIVITE FINAL PREVU A L'ARTICLE 4.1.B

Programme de recherches : Handicap et perte d'autonomie
Recherche dirigée par Observatoire des Pratiques sur le Handicap: Recherche et Innovation Scolaire (OPHRIS), Université de Provence
Titre : Observatoire des Pratiques sur le Handicap: Recherche et Innovation Scolaire (OPHRIS)
Convention n° : 2011-2200405721

#### Descriptif synthétique de l'état de consommation des crédits

	Crédits consommés En 2011 En euros	Crédits consommés En 2012 En euros	Crédits consommés En 2013 En euros
Frais d'organisation de colloques, séminaires	893.25	2000	
Frais de communication et de diffusion d'informations			
Frais de traduction	1030.47		
Frais de déplacement, d'hébergement, et de restauration	4827.20	9671.02	1584.98
Consommable et matériel informatique		887.74	1530.01
Frais de gestion	480.77	595.24	
TOTAL	7231.69	13154	3114.99

#### Justification des éventuelles variations du présent compte d'emploi par rapport au budget prévisionnel :

Le budget non encore utilisé va être nécessaire à la prise en charge des missionnaires pour la prochaine réunion OPHRIS qui aura lieu au le 22 novembre 2013 à Marseille.

La répartition a été faite en fonction des sommes allouées par année et non en fonction du budget prévisionnel.

Signature de l'Agent comptable de l'organisme contractant ou de la personne habilité à valider le relevé des dépenses

Jacques Ginestié- Directeur EA 4671-ADEF

**Equipe d'Accueil 4671 - ADEF**  
Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation  
Université d'Aix-Marseille - ENS Lyon - IFE  
32 rue Eugène Cas 13248 Marseille cedex 04